

Førskulelærarar sin lojalitet mot ytre praksisar, og skulen si hegemoniske kraft.

-ein kvalitativ studie av ei gruppe førskulelærarar sine argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen.



HØGSKOLEN I BERGEN

Ragnhild Aandahl Helvik

**Master i undervisningsvitenskap
med fordjupning i pedagogikk**

Avdeling for lærarutdanning

Innleveringsdato 27.mai 2013

Masteroppgåva er gjennomført som ledd av utdanninga ved Høgskolen Bergen og er godkjend som del av denne utdanninga. Denne godkjenninga inneber ikkje at Høgskolen står inne for metodar som er brukt eller konklusjonar som er trekt.

Føreord

I det eg no legg bak meg fem flotte, sosiale, engasjerande og krevjande år ved Høgskulen i Bergen, er det fleir som fortener godord, takkar og "high fives" enn eg sikkert sjølv er klar over. I fagplanen til Master i Undervisningsvitenskap står det mellom anna at studiet stiller store krav til sjølvstendig arbeid, men dette vert i nokre samanhengar berre formalitetar. Desse samanhengane har vore avgjerande for meg og mi oppgåve, og eg vil her retta merksemda mot dei som fortentar det. Og til alle dykk andre, tusen takk!

Sjølvstendig arbeid tar deg berre så langt, etter det treng ein nokon som kan visa deg alle dei alternative vegane vidare. Det har eg i alle høve erfart i denne prosessen, og vil med det retta den største takken til min rettleiar, Elin Eriksen Ødegaard. Takk for alle dei engasjerande, reflekterande og konstruktive samtalanene. Takk til bi-rettleiar, Tobias Werler, for kritisk lesing.

Denne oppgåva har vore heilt avhengig av gode og engasjerte informantar, eg vil difor rette ei stor takk til deltakarane i frå dei respektive barnehagane. Eg veit de har mykje som skal gjerast, og lite tid til overs. Difor set eg ekstra stor pris for den tida de satt av til meg.

På trass av ulike erfaringar, bakgrunnar og faglege perspektiv har eg opplevd saman med mine medstudentar eit fagmiljø eg aldri kunne vore forutan. Det har vore uvurderleg for dette resultatet. I den samanhengen vil eg retta ei ekstra stor takk til Anna Mong Andreassen og Birgitte Overå Hovland, utan dykk hadde dette resultatet vore noko heilt anna.

Til alle mine engasjerte, kjekke og veldig gode vener, tusen takk. Det er godt å ha venner med ledige sofakrokar og fleksible middagsplanar, i ein slik prosess. Takk til Calum Leitch og Solveig Otterå for god assistanse i innspurten, og ein spesielt stor takk til gode Hanna Belsvik Hansen for korrekturlesing. Eg veit slikt tar mykje tid.

Tusen takk, Frode, for å høyra på min frustrasjon og å motivera meg vidare. Du har gjort denne våren heilt spesiell! Og til mamma og pappa, for eit enormt tolmod, motiverande ord, gjennomlesingar, korrektur og mental, økonomisk og fagleg støtte. Dette hadde vore umulig utan dykk, og no snur humøret og verdsettinga!

Bergen, 17.mai 2013

Ragnhild Aandahl Helvik

Samandrag

Denne kvalitative studien undersøkar førskulelærarar si legitimering av skuleførebuande aktivitetar i barnehagen. Studien har sin bakgrunn i ein kartleggingsrapport som stadfestar at barnehagar i stor grad gjennomfører slike aktivitetar, og ei forståing av at førskulelærarane sine argument for gjennomføringa manglar kunnskap tufta i pedagogisk og fagleg kompetanse. Studien tar utgangspunkt i eit sosialepistemologisk perspektiv og vil kunna medverka til forskning på vilkår for danning i barnehagen.

Med eit sosialkonstruktivistisk vitenskapsperspektiv nyttar eg omgrep frå diskursanalysen til å identifisera dominerande diskursar i den sosiale praksisen. Med eit utval på 17 førskulelærarar i frå tre ulike barnehagar, har eg gjennomført gruppeintervju med utgangspunkt i problemstillinga "*kva argument har førskulelærar for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?*"

Studien har identifisert to ulike dominerande diskursar som eg har kalla for *lojalitetsdiskursen* og *den sjølvteknologiske diskursen*. Slik eg forstår utfallet mitt er det desse to diskursane som i hovudsak konstituerar den sosiale praksisen. *Lojalitetsdiskursen* handlar om ei forståing av aktørane sine haldningar og lojalitet til ytre praksisar, som i dette høvet vert rammeplanen og skulen. *Den sjølvteknologiske diskursen* skildrar korleis aktørane sine val av aktivitetar er tufta i deira oppfattingar av ulike normer og krav. Studien har òg identifisert eit paradoks i den sosiale praksisen. Paradokset handlar om at aktørane syner til krav i frå rammeplanen, samstundes som dei legg fram ynskjer om meir krav- og målstyrte dokument.

Eg har vald å sjå nærare på *lojalitetsdiskursen* og korleis den kan vera med å skildra kva som konstituerar den sosiale praksisen. Eitt av hovudpunkta handlar om den symbolske styringa og universelle legitimiteten rammeplanen innehar, og korleis dette gir den ein posisjon i den sosiale praksisen som ikkje oppmodar til kritisk refleksjon eller fagleg grunngeving. Derimot ser eg ei grunngeving som har ei tydeleg forplanting i frå skulen sin ideologi, og korleis forventingar frå skulen er med å danner grunnlag for argumentasjonen. Skulen sin ideologi har med andre ord ein hegemonisk posisjon i denne sosiale praksisen. Med denne bakgrunnen vil eg problematisera vilkåra for danning i barnehagen.

Summary

This qualitative study examines how kindergarten teachers legitimize school preparatory activities in the kindergarten. The study is based on a survey report, which confirms that the majority of kindergartens conduct such preparation activities. The study considers whether the kindergarten teacher's arguments to implement such practices are founded in educational and professional qualifications. The research was conducted using a social-epistemological perspective and can contribute to further understanding of cultural formation¹ in the kindergarten. With a social-science perspective I utilize concepts from discourse analysis to identify the dominant discourses in the social practice. With a sample of 17 teachers from the three different kindergartens, I have conducted group interviews based on the research question *“what argument can be made by the kindergarten teachers for conducting school preparatory activities in the kindergarten?”*

The study has identified two dominant discourses, which I have referred to as loyalty discourse and self-technological discourse. This is the basis of my outcomes, as I have understood that these are the discourses that constitute the social practice. Loyalty discourse deals with an understanding of the participants, their attitudes and loyalty to the external practices such as school and framework plan. The self-technological discourse describes how the participant's choice of activities is based on their perceptions of different norms and requirements. The study has also identified a paradox in the social practice. The paradox being that kindergarten teachers do in fact adhere to requirements from the national curriculum, however simultaneously express a desire for additional requirements and goal-oriented documents.

I have chosen to look more closely at the discourse of loyalty and how it can be used to depict what constitutes the social practice. One of the main points concerns how the framework plan provides a symbolic control and universal legitimacy. This gives it a position in the social practices that does not encourage critical reflection or academic justification. However, this likely comes from the school's ideology and how expectations from school are used to form the basis of argumentation. The school's ideology has therefore a hegemonic position in this particular kindergarten practice. Considering these factors I will question the conditions for cultural formation in the kindergarten.

¹ I use this term because of my association with the research group, Barneheten som danningsarena, at HiB.

Innholdsliste

Føreord

Samandrag

Summary

1. Innleiing	1
1.1. Bakgrunn for oppgåva	1
1.2. Problemstilling	3
1.3. Korleis eg vil studera mi problemstilling	3
2. Forskingstilnærming – design og analyse	5
2.1. Vitskapsteoretisk grunnlag	5
2.2. Prosjektets design og metode	6
2.3. Analyse	13
2.4. Etisk forankring og refleksjonar	15
3. Kontekstualisering	19
3.1. Sosialepistemologisk perspektiv	19
3.2. Barnehagen i eit politisk felt	25
4. Teoretisk rammeverk	33
4.1. Barnehagefeltet i endring. Eit utgangspunkt for mi studie	34
4.2. Kunnskap, innhald og danning i barnehagen	38
4.3. Profesjon, identitet og skjønnsutøving	49
5. Analyse	58
5.1. Lojalitetsdiskursen	59
5.2. Den sjølvteknologiske diskursen	67
5.3. Analysen oppsummert i problemstilling og forskingsspørsmål	77
6. Diskusjon	79
7. Konklusjon	88
8. Avgrensingar i undersøkinga og vegen vidare	91
9. Litteratur	93

Vedlegg:

1. NSD – kvittering
2. Informasjonsskriv
3. Samtykkeerklæring
4. Intervjuguide

1. Innleiing

Denne oppgåva har som føremål å problematisera vilkår for danning i barnehagen, innanfor den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Ved å nytta ordet "problematisera" meiner eg at eg vil med eit kritisk blikk, prøva å identifisera dominerande diskursar og leita etter skildrande paradoks i barnehagepraksisen. Det er med stor interesse og nysgjerrigheit eg har valt dette fokuset, som eg baserer på ei forståing av at dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen er eit tema tufta på ulik grad av kunnskap og pedagogiske argument. Mitt utgangspunkt vil med andre ord vera den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane, og kva som gjer at førskulelærarane legitimerer desse.

1.1. Bakgrunn for oppgåva

I 2008 starta eg på førskulelærerutdanninga med få erfaringar i frå barnehagekvardagen, og var spent på møtet med fag- og praksisstudia. Erfaringane eg gjorde meg på desse tre åra har lagt grunnlaget for interessa mi i denne studien. Eg vil spesielt leggja til grunn erfaringar eg har henta i frå praksisstudia dei siste åra. Desse erfaringane har i nokre tilhøve lagt grunnlaget for ei uro rundt kunnskapen i praksisfeltet. Eg opplevde situasjonar som fekk meg til å reflektera rundt kva kunnskap førskulelærarar nyttar seg av i kvardagen. Desse refleksjonane grunnar mykje i ei oppleving av at eg som student kommuniserte ei djupare innsikt i kunnskapen rundt elementære kompetansemål i førskulelærerutdanninga, som til dømes endrings- og utviklingsarbeid. Desse erfaringane har danna ei genuin interesse i meg, og har vore den raude tråden gjennom heile mi masterutdanning. Kva kunnskap nyttar førskulelærarar seg av, og korleis ser ein dette igjen i argumenteringa deira? Eg har valt å knyta denne interessa opp mot eit anna spanande område innanfor barnehagekvardagen. Nemleg den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Etter eit kort opphald som lærarvikar i 1.klasse, fekk eg òg ei interesse i kva kunnskap barnehagane nytta for å førebu barna på overgangen frå barnehage til skule. Med desse erfaringane som bakgrunn vil eg nytta denne studien til å forstå kva førskulelærarane sine argument er for å driva med skuleførebuande aktivitetar.

Desse aktivitetane dannar grunnlag for eit spanande og aktuelt møte mellom tradisjonar i frå barnehagen og skulen, og eg vil difor støtta meg til Elisabeth Bjørnstad (2005) sin artikkel om *Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1.trinn?* Artikkelen skildrar

korleis dette tradisjonsmøtet vil kunna utvikla seg i framtida, med ein "bestavbegge"-tradisjon som eit ynskjeleg mål (Bjørnestad,2005).

I ein rapport utgjeven av Rambøll i februar 2010, på oppdrag frå Brenna – utvalet, vert det tydeleggjort at norske barnehagar i stor grad arbeider med skuleførebuande aktivitetar, og då spesielt med dei eldste barna. Dei vert ofte grupperte som førskulebarn. Rapporten hevdar at "hele 96 prosent av barnehagene oppgir i spørreskjemaundersøkelsen at de har egen førskolegruppe som kun består av skolestartere" og at "hele 83 prosent av barnehagene oppgir at 5-åringene er målgruppe for de skoleforberedene aktivitetene" (Rambøll,2010:28).

Denne rapporten er ei kartlegging av det pedagogiske innhaldet i barnehagen, som har som føremål å vera med å styrka kunnskapsgrunnlaget om innhaldet i aktivitetane i barnehagen (Rambøll,2010:1). Det er med bakgrunn i desse tala at eg har gjennomført intervju av førskulelærarar i tre ulike barnehagar som i hovudsak handlar om deira pedagogiske argument og verdier rundt desse skuleførebuande aktivitetane.

Rambøll – rapporten nyttar ei brei forståing av kva skuleførebuande aktivitetar kan vera, denne forståinga vil eg og nytta som grunnlag for omgrepet skuleførebuande aktivitetar. "Vi forstår dette som aktiviteter som særskilt rettet mot de eldste barna i barnehagen, og at dette kan innebære både formelle og mer uformelle læringsaktiviteter"(Rambøll,2010:26).

Då rammeplanen i 2011 kom ut i revidert utgåve, var det med eit sterkare fokus på læring og på danning. Sidan eg skriv oppgåva mi innanfor forskingsgruppa *Barnehagen som dannelsesarena*², som eg vil utdjupa litt seinare, vil eg knyta desse skuleførebuande aktivitetane opp mot vilkåra for danning i barnehagen. Eg har òg eit fokus på dei pedagogiske argumenta og verdiane som førskulelærarane legg i desse aktivitetane, difor vert det samstundes naturleg å trekka inn profesjonsomgrepet i refleksjonen rundt resultata mine.

² Innanfor forskingsprogrammet Lærerprofesjonalitet ved Senter for utdanningsforskning ved Høgskolen i Bergen

1.2. Problemstilling

Med denne bakgrunnen vert problemstillinga mi

Kva argument har førskulelærarane for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?

For å komma nærare innpå tema har eg skissert opp nokre forskingsspørsmål:

Kva vert gjort i den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen?

Kva diskursar kan identifiserast i dei skuleførebuande aktivitetane som ein sosial praksis i barnehagen?

I samband med problemstillinga mi vil eg definera kva eg legg i omgrepet argument. "Saksforhold som blir nemnt, utsegn som blir sett fram for å styrkje eller veikje ein påstand ha gode, dårlege argument / eit slåande argument" (Nob-ordbok.uio.no). Det er med andre ord saksforholda til førskulelærarane som kjem til syne i argumenta for dei skuleførebuande aktivitetane som vert interessante for mi undersøking. Sidan det er argument rundt eit pedagogisk tema i barnehagen er det òg dei faglege argumenta eg gjerne vil ha tak i.

1.3. Korleis eg vil studera mi problemstilling

Eg vil forsøka å forstå problemstillinga mi med å nytta meg av diskursanalyse som metode, mykje grunna det språkelege fokuset. "Diskursanalyse undersøker hvordan språket brukes til å skape, opprettholde og ødelegge forskjellige sosiale bånd, og ligger på linje med den postmoderne oppfatning av den menneskelige verden som sosialt og språklig konstruert" (Kvale & Brinkmann, 2010:232). Omgrepet diskursanalyse fungerer i mange høve som eit paraplyomgrep, og har difor fleire ulike tilnærmingar. Eg har valt å nytta meg av nokre av omgrepa frå den kritiske diskursanalysen, men nyttar ikkje tilnærminga i full grad³. "Konkret sprogbrug viser altid tilbage til tidligere diskursive struktureringer: Man trækker altid videre på betydninger, der allerede er etablerede" (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:15). I samband med min analyse vert akkurat dette viktig, det at språkbruk alltid trekker vidare på allereie

³ Dette valet vil eg grunngi i kapittelet om forskningstilnærming

etablerte tydingar. Eg ser på tendensane frå kartleggingsrapporten som eit klart teikn på at dette er ein sosial praksis som i alt for stor grad trekk på erfarings – og tradisjonsbaserte diskursive strukturar, og som av profesjonsgrunnar i større grad treng å fokuserast på. Ein sosial praksis er i fylgje Winther Jørgensen og Phillips ein praksis som "sætter folks handlinger i et dobbeltperspektiv. På den ene side er handling konkrete, individuelle og kontekstbundne, men på den anden side er de samtidig institutionaliserede og socialt forankrede og har derfor en vis regelmæssighed" (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:28).

Med ei erfaringsbasert interesse om førskulelærarar sin kunnskap som bakgrunn, vil eg strukturera oppgåva mi slik at studien vert oppfatta som påliteleg og oversiktleg. Det er òg viktig for meg at lesaren ser dei same samanhengane som eg gjer. Dette vil eg gjere med fyrst å presentera forskingstilnærminga sin design og analyse. Her skildrar eg mellom anna mitt vitenskaplege perspektiv, prosessen rundt intervju, diskursanalysen, og dei etiske tilhøva som fylgjer ein slik studie. Deretter presenterer eg studien i eit kontekstuell tilhøve. Dette gjer eg med å plassera studien innan eit sosialepistemologisk perspektiv og det politiske feltet han er posisjonert i. Dette politiske feltet presenterer eg med ulike aktuelle dokument som eg meiner skildrar posisjonen til den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Grunna valet av det diskursanalytiske omgrepet, intertekstualitet som ein analysereiskap, presenterer eg òg desse dokumenta som delar av mitt datamateriale. Vidare skildrar eg det teoretiske rammeverket mitt som eg vil nytta for å løfta fram utfallet frå analysen min. Dette vil omhandla eit utval av forskning og teori som eg finn føremålstenleg for drøfting av utfallet mitt opp mot problemstillinga. Deretter finn eg det naturleg å presentera analysen min. Analysen presenterer eg med dei to hovudfunna mine som struktur, der eg har identifisert to dominerande diskursar som eg har kalla *lojalitetsdiskursen* og *den sjølvteknologiske diskursen*. Eg avsluttar dette kapittelet med å summera opp analysen sitt utfall opp mot problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Vidare så tar eg med meg *lojalitetsdiskursen* inn i neste kapittel der eg vil diskutera korleis denne diskursen kan vera med å identifisera kva konstituerande faktorar den sosiale praksisen vert forma av. Her vil eg støtta meg til det teoretiske rammeverket for å løfta fram desse faktorane. Avslutningsvis vil eg samla diskusjonen sine hovudpunkt i ein konklusjon, som har som utgangspunkt å reflektera rundt korleis funna mine vil vera aktuelle i høve vilkår for barnehagen som dannelsesarena. Heilt til slutt vil eg presentera avgrensingar for studien min, i tillegg til oppmodingar til vidare forskning.

2.Forskingstilnærming – design og analyse

I dette kapittelet vil eg starta med ei kort innføring av sosialkonstruksjonismen som eg nyttar som eit vitenskapleg grunnlag. Vidare vil eg presentera prosjektet sitt design og metode. Her kjem eg innpå prosessen i forkant, under og etter intervjuet. Prosessen krev eit reflektert perspektiv på førebuing og avgjerande val som spelar inn på kva datamateriale eg sitt igjen med. Her vil eg også gi ein presentasjonen av datamaterialet mitt, saman med refleksjonar og val eg har tatt i arbeidet med dei transkriberte intervju. Deretter vil eg skildra analysevalet mitt, som har sin bakgrunn i diskursanalysen. Her presenterer eg omgrep som eg nyttar som analysereiskap, og omgrep som er relevante i ein diskursanalyse. Vidare så tar eg høgde for mine etiske forankringar og refleksjonar. Her skildrar eg spørsmåla rundt konfidensialitet, truverdigheit og pålitelegheit. Det vert òg skildra metodiske refleksjonar i høve generalisering og andre kritiske punkt som spelar inn på studien sin truverdigheit. Kapittelet i sin heilskap skal vera med på å skapa eit bilete av alle dei vala og avgjerslene eg har tatt i prosessen med å henta inn datamaterialet mitt.

2.1.Vitskapsteoretisk grunnlag

Valet av vitskapsteori er i stor grad med på å forma utfallet av analysen, og det er difor eit nøye og avgjerande val å ta. ”Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har imidlertid betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler” (Thagaard,2009:35).

Sosialkonstruksjonisme

Med språket i fokus vert det innan sosialkonstruksjonismen viktig å merka seg kor mykje det har å seie for korleis me oppfattar røynda. Når eg nyttar metoden gruppeintervju, vert det å analysa dei utspela og formuleringane informantane nyttar, avgjerande for kva resultat eg står igjen med. Det kritiske bakteppet til sosialkonstruksjonismen fordrar til å setta ord på "tattforgitte" haldningar om korleis verda fungerer. I samanheng med diskursomgrepet meiner eg at "tattforgitte" haldningar kan sjåast på som ein faktor i ein diskurs. Ein kan spørja seg om det er element av "tattforgitte" haldningar i gruppeintervjua som er med på å forma den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane, og at desse aktivitetane er basert meir på tradisjon og kultur enn på politikk og pedagogikk. Med sosialkonstruksjonismen har eg høve til å framheva desse haldningane, i lys av dei historiske og kulturelle verdiane i den sosiale

praksisen. Våre haldningar, og vår kunnskap, vert i fylgje sosialkonstruksjonismen danna i interaksjon mellom menneske (Burr,2003). Det vert difor viktig at analysen tar høgde for korleis samtalen mellom informantane og forskar utviklar kunnskapen. Dette vert definert som intersubjektivitet, og legg vekt på relasjonar mellom menneske i kunnskapsutviklinga (Thagaard,2009:42). Som ein konsekvens av desse tattforgitte haldningane blir det utvikla ulike handlingsmønster, samtidig som det òg utelukkar andre handlingsmønster. ”Our constructions of the world are therefore bound up with power relations because they have implications for what it is permissible for different people to do, and for how they may treat others” (Burr, 2003:5). Desse konstruksjonane som Burr skildrar ser eg i samanheng med mitt val av diskursanalyse som forskingstilnærming, og korleis aktørane mine nyttar språket til å skildra den sosiale praksisen deira rundt dei skuleførebuande aktivitetane.

2.2.Prosjektets design og metode

Gruppeintervju

I prosessen med å ta eit metodisk val innan intervjuteknikk, landa eg på gruppeintervju. I boka *Research methods in education* (2007) skildrar dei kva fordelar som kjem med å nytta metoden gruppeintervju. Her nemner forfattarane mellom anna diskusjonspotensialet, og eit fokus på det vide spennet av responsen gruppeintervjuet kan føra med seg. ” Such interviews are useful... where a group of people have been working together for some time or commom purpose, or where it is seen as important that everyone concerned is aware of what others in the group are saying” (Watts&Ebbutt,1987 i Cohen&Manion&Morrison,2007:373). I samanheng med mine intervjugrupper, kjem den faktoren at dei har arbeida saman i ein lengre periode, innanfor eit felles felt, tydeleg fram. Når ein samtale har fleire enn to aktørar vil det, kan hende, skje at dei støttar, påverkar og utfyller kvarandre på ein heilt unik måte. Det vil kunna oppstå situasjonar der aktørane finn seg einige og ueinige i det dei andre seier, som vil føra til ei spenning og ein inngang til innsikta deira som ikkje er tilgjengelig gjennom individuelle intervju (Cohen&Manion&Morrison,2007). Det er sjølvsagt ulike grunnar til at ein ikkje skal velja gruppeintervjuet. Dette kan til dømes vera at nokre av informantane kan bli redde, ein eller fleire av aktørane dominerer samtalen, eller det motsette; nokre aktørar viser seg som tilbakehaldne. Ein anna faktor som er viktig å vera medviten om når ein vel gruppeintervju er den gruppetenkingsmentaliteten som kan oppstå når aktørar som allereie kjenner kvarandre blir samla. Dette kan vera eit potensielt hinder i å ytra individuelle meiningar, som nokre kan brenna inne med (Cohen&Manion&Morrison,2007). Eg finn derimot gruppeintervju føremålstenleg

for få den innsikta eg søker i samband med problemstillinga mi, om argumenta for å driva med dei skuleførebuande aktivitetane. Denne samtaleforma skapar ein heil del språkleg aktivitet, som sett i samanheng med analysemetoden min, vil kunna skapa gode høve til å reflektera og diskutera resultatata eg hentar inn.

Det kvalitative intervjuet

” Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folk erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap” (Kvale, 2005:17). Å forstå barnehagediskursar ut i frå informantane mine sin ståstad, med fokuset på deira erfaringar og opplevingar, meiner eg vil gje meg eit autentisk og reelt bilete av området. Det er ein situasjon som kan føra til ny og breiare innsikt for både meg, òg for informantane mine. Her er det dialog og samtale som er i fokus, og som Kvale påpeiker så kjem det mykje ny kunnskap ut av eit forskingsintervju. For å gjere eit best mogleg forskingsintervju har Kvale skissert opp sju stadium som er viktig å vera medviten om. Desse er, i kronologisk rekkefølge; tematisering, planlegging, intervju, transkripsjon, analysering, verifisering og rapportering. I tematiseringa er målet å formulera eit føremål med sjølve undersøkinga. Her er det viktig å klargjere kva undersøkingane kan bidra med, og kvifor eg meiner den er verdt å gjennomføra. Det vert som eit bakgrunnsteppe for resten av undersøkinga. Når eg så i planlegginga tar høgde for dei moralske aspekta ved undersøkinga, legg eg samstundes opp eit løp som gjer at eg får henta inn den kunnskapen eg treng for å få innsikt i tema og formålet eg har valt. Sjølve intervjuet vert gjennomført med ei fagleg tilnærming til rolla mi som forskar. Dette handlar i hovudsak om kunnskap om korleis eg nyttar ein intervjuguide, og eit reflektert tilhøve til den mellommenneskelige situasjonen som intervjuet er. Det vert òg viktig å reflektera rundt kva kunnskap eg er ute etter, og korleis dette spelar inn på spørsmåla mine og tilnærminga mi. Transkripsjonen forstår eg som ei klargjering til analysen. Her gjer eg tale om til tekst, og skaffar meg samstundes ei oversikt over kva datamateriale eg har. Utanom sjølve intervjuet, startar det her ein tidleg refleksjon om den kunnskapen eg ynskjer å henta ut frå datamaterialet mitt. I analysen vel eg metoden eg meiner passar best med tanke på føremålet med undersøkinga, her er det samstundes viktig å ta høgde for intervjumaterialet mitt. Kva har eg av materiale, og kva kan eg spela vidare på for å kasta lys over mitt valde tema? I verifiseringa av datamaterialet mitt må eg ta høgde for om det er generaliserbart, påliteleg og truverdig. Altså om intervjuet har undersøkt det føremålet som var satt i planlegging, eller om det har endra kurs. Til slutt er det rapporteringa av funna mine i frå

undersøkinga, og metoden eg har nytta som er avgjerande. Her må eg kopla saman metode og funn, med vitenskaplege kriterier og etiske omsyn, og presentera mine refleksjonar som eit mogleg perspektiv i samband med mitt føremål med undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2010:118).

Utvalet

I valet av informantar var det viktig for meg å komma i kontakt med eventuelle aktørar som ville gjera forskingsarbeidet verifiserbart og truverdig. Utgangspunktet mitt var at aktørane skulle ha førskulelærerutdanning, og at barnehagen dei jobba i dreiv med skuleførebuande aktivitetar. Då eg valde metoden gruppeintervju gjorde eg det med tanke på korleis eg best kunne få fram data om skuleførebuande aktivitetar. Jamfør Rambøll(2010) sin kartleggingsrapport som viser at skuleførebuande aktivitetar vert praktisert i eit relativt stort omfang av barnehagar, var det relativt greitt å komma i kontakt med aktørar som var kvalifiserte for undersøkinga mi. Eg tok til slutt kontakt med tre barnehagar som eg av ulike grunnar visste arbeide med skuleførebuande aktivitetar. I fylgje Thagaard (2009) vert dette eit strategisk utval. Eit strategisk utval fungerer slik at forskar vel informantar som til ein viss grad er typiske for dei fenomena skal forskast på. I mitt tilfelle vert skuleførebuande aktivitetar fenomenet, og barnehagane eg har valt vert typiske i samanheng med skuleførebuande aktivitetar. Med eit strategisk utval vert fenomenet utheva og sett på spissen (Thagaard,2009:58). Ein reflekterande forskar skjønar då at det er vanskeleg å framstilla noko generelt mønster av resultatata, men det kan vera eit bidrag som er verdt å ha med i eit stort og oversiktleg bilete av tema (Thagaard,2009:59). Gruppeintervjua mine var av variert størrelse, grunna ulik størrelse på barnehagane. Det eine intervjuet var med elleve aktørar, det andre var med tre aktørar og det siste var det to aktørar med. Denne variasjonen gjorde meg svært reflektert over dei ulike eigenskapande mengda på aktørar hadde på datamaterialet mitt. Når det gjeld utvalet og personvernspokuset vart det tidleg i prosessen sendt inn ein søknad til NSD som dei godkjende⁴. I prosjektskildringa NSD fekk tilsendt var det oppgitt eit anna omfang i utvalet, sidan eg i etterkant valde å inkludera fleire aktørar i undersøkinga. Dette vil difor vika i frå undersøkinga si skildring av utvalet.

⁴ Sjå vedlegg 1

Design av intervjuguide⁵

Den lineære framstillinga av dei sju stadia i eit intervju som eg nemner tidligare er skissa opp for å skapa eit bilete av korleis ein intervjuopprosess ideelt sett kan førekoma. Mitt utgangspunkt vil vera eit iterativ design, som gir ein meir sirkulær prosess. Her har forskar høve til å tilpassa seg variasjonar, eit felt i endring, og endringar blant informantane. Dei er trass alt menneske som står fritt til å trekka seg frå prosjektet. Å ha tatt høgde for desse faktorane vil gjera møtet med ulike hinder og utfordringar meir overkommeleg (Kvale & Brinkmann, 2010:119). Som tidlegare nemnt, i det kvalitative forskingsintervjuet, er den reflekterte tilnærminga til bruken av intervjuguiden viktig. Spesielt når det kjem til verifiseringa. Er det eg spør om, det eg er ute etter? Slike ting er viktig å vera reflektert rundt i utforminga av ein intervjuguide. Alltid å ha føremålet med undersøkinga i fokus (Kvale & Brinkmann, 2010:118).

Pilotstudie

Å gjennomføra eit prøveintervju i forkant av forskingsintervju er føremålstenleg på fleire måtar. Eg vil få eit bilete av korleis spørsmåla fungerer og kva refleksjonar dei kan vera med å starta, samstundes som eg kan gå tilbake til skrivebordet og gjera naudsynte endringar før dei avgjerande intervjuet finn stad. Eg vil også få erfaringar på andre plan, som til dømes det tekniske. Korleis diktafonen fungerer og korleis kvaliteten på opptaka er (Dalen, 2004). Eg har valt å gjennomføra min pilotstudie på tidligare studieevener frå førskulelærarutdanninga. Dette er eit gjennomtenkt val for å få best mogleg fagleg utbytte av prøveintervjuet, sidan resultata her i frå vil kunna ha element av dei same refleksjonane som i forskingsintervjuet mine. I gjennomføringa av pilotintervjuet mitt gjorde eg meg erfaringar med tidsaspektet ved sjølvintervjuet, og korleis og kvar det ville vera føremålstenleg å nytta oppfylgningsspørsmål. I etterkant nytta eg desse erfaringane til å gjera nokre formuleringsendringar i spørsmåla mine, samstundes som eg reflekterte ein del kring korleis eg kunne starta intervjuet mine. Til dømes laga eg meg ein introduksjon, som gav eit bilete til aktørane på kva og korleis undersøkinga ville utvikla seg. Desse erfaringane gjorde at eg satt igjen med meir sjølvtilit for undersøkinga. Eg satt òg igjen med refleksjonar om kva forhold desse førskulelærarane hadde til tema om dei skuleførebuande aktivitetane. Svare deira vert stadfesta i det Rambøll-rapporten(2010) skildrar om at skuleførebuande aktivitetar vert gjennomført. Erfaringane sa meg òg at dei hadde utfordringar med å tufta argumenta i fagleg kunnskap.

⁵ Sjå vedlegg 4

Intervjusamtalene

Mine intervjusituasjonar vart i utgangspunktet gjennomført som eit semi – strukturert intervju, der eg på førehand skissa opp ein intervjuguide med spørsmål som ville føra fram til svar, som igjen ville kunna analyserast og sjåast i samanheng med problemstillinga mi om argumenta for skuleførebuande aktivitetar. Steinar Kvale (2005) skriv om intervjusamtalane i samanheng med halvstrukturerte intervju. I denne ”modellen” er det forskar som har sett opp ulike spørsmål som dekker dei tema som er naudsynte, men rekkefylgja og forma på spørsmåla kan endrast gjennom situasjonen. At forskar er medviten kva eit forskingsintervju inneheld av relasjonar og mellommenneskelege situasjonar er avgjerande for at intervjuet skal innehalda meir enn berre overflatisk prat og svada. Det er forskar sitt ansvar å skapa ein kontakt og ein atmosfære som fører til kunnskap gjennom interaksjon i dialog (Kvale,2005:73). Eit kvalitativt forskingsintervju vert gjennomført som ein samtale og dialog, men denne dialogen vert ikkje symmetrisk på lik line med det ein anna ”vanleg” samtale er. I dette bilete, i denne dialogen, vert det eit a – symmetrisk tilhøve mellom forskar og aktør, dette skjer grunna forskar si makt til å styra samtalen med dei spørsmåla som er nedskrivne og planlagde, og at forskar sitt ansvar og engasjement i prosjektet gjer at han eller ho har tatt fleire avgjersler i forkant som påverkar innhaldet i dialogen. I tema skuleførebuande aktivitetar var eg på søken etter ulike diskursar innan denne sosiale praksisen. Eg var òg interessert i å identifisera diskursar som kunne skildra kva ideologiar som konstituerer den sosiale praksisen. Meir om dette kjem i avsnittet om analyse. I ein intervjusituasjon der makttilhøva då er a – symmetriske vil gjerne aktøren sitte med ei kjensle om at spørsmåla mine har ”riktige” og ”gale” svar, som vil kunna føra til resultat som ikkje er verifiserbare. I forskingsintervjuet mitt stilte eg ein del direkte spørsmål, som eg igjen fylgde opp med andre, meir indirekte spørsmål. Denne variasjonen om opne tilhøve er vanleg innan kvalitativ forskning. Det kan vera ganske førande for ein aktør om han eller ho er medviten føremålet, før intervjuet. Då kan det i nokre situasjonar vera føremålstenleg å venta til intervjuet er over, før aktøren får full innsikt i føremålet (Kvale,2005:74). Som eg skreiv i avsnittet om utval, så utførte eg tre ulike gruppeintervju med variert mengde aktørar i gruppene. Til saman var det 17 aktørar. Det fyrste intervjuet hadde elleve aktørar, det andre hadde tre og det siste hadde to. Som nemnt gjorde eg meg nokre refleksjonar rundt eigenskapane til desse varierte gruppene. Det fyrste som slo meg var at dei to minste gruppeintervjua var dei som varte lengst, samstundes som dei var veldig grundige i sine skildringar om spørsmåla eg stilte. Den største gruppa heldt ikkje på så lenge, var korte i svara, men presenterte den største varieteteten i skildringane.

Transkripsjon

Å transkribere eit intervju må sjåast i samanheng med kva analyseform ein ser for seg. "Når intervjuene transkiberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er betre egnet for analyse" (Kvale & Brinkmann, 2010:188). Å strukturera datamaterialet er med andre ord viktig for å få oversikt over kva som er føremålstenleg å nytta som analysemateriell, og for å starta tankearbeidet inn mot analysen. Det kan i nokre høve vera tydelege funn allereie i transkripsjonen. Kvale og Brinkmann (2010) skriv vidare om andre omsyn i prosessen med transkripsjon. Dei nemner til dømes at tid og ressursar er viktig å ta høgde for. Det går mykje tid med til arbeidet, og det krev mykje konsentrasjon og presisjon. Og som forfattarane understrekar, så er det eit keisamt arbeid. I min transkripsjonsprosess nytta eg meg av ei programvare som gjorde arbeidet litt enklare. Eg har hatt noko erfaring med transkripsjon frå tidlegare arbeid, og var godt førebudd på kor tidkrevjande det var. Programvaren hjelpte meg med struktur og oversikt. I analysemetoden eg valde, tok eg enkelte val som gjorde arbeidet meir meningsfylt. Sidan eg var ute etter talespråket og den breie språkelege samtalen, valde eg å ikkje transkribere kvar ein lyd, latter, nøling og ulike opphald i talen. Det er innhaldet i aktørgruppa sine ytringar som er i fokus. I transkripsjonen hadde eg òg ein refleksjon rundt korleis eg skulle skriva ytringane ned, skulle eg transkribere etter dialekt, etter bokmål eller etter nynorsk? Det mest naturlege hadde kanskje vore dialekt, men etter ei nøye vurdering valde eg nynorsk. Dette grunnar eg i den store variasjonen av dialektar mellom aktørane, og valet vart då gjort med omsyn til anonymitet. Eg vil òg kommentera at dei orda som etter mi forståing fekk ei anna meining eller ikkje skildra situasjonen på same måte, vart skrivne på dialekt og bokmål. Eg tok og eit val i diskursanalysen, om å ikkje knyta ytringane opp mot individa, men framstilla dei som ei kollektiv ytring frå aktørar frå ein tilnærma lik sosial praksis⁶. Til slutt vil eg nemna valet eg har tatt når det gjeld aktørane sitt innsyn i transkripsjonen. Avgjerla om å ikkje bruka tid på at alle aktørane skulle lesa gjennom vart tatt med bakgrunn i denne kollektive tilnærminga til ytringane. I ytringane vil aktørane omtala seg som "eg", det er eg klar over. Til dømes "eg tenker at.." eller "eg meiner at..". Det er naturleg å omtala seg i individuell form. Sidan eg har valt å sjå på ytringane som kollektive, meiner eg det er viktig å understreke at eg har tatt dette valet på trass av aktørane si individuelle vinkling.

⁶ Meir om dette i avsnittet om metodiske refleksjonar

Presentasjon av datamateriale og framgangsmåte ved analyse

Datamaterialet mitt er henta frå tre ulike barnehagar, alle i frå same, store, kommune. I frå desse tre barnehagane har eg til saman 17 aktørar som saman står for datamaterialet mitt. Sjølve datamaterialet er tre transkriberte gruppeintervju som utgjer til saman 38 dataskrivne sider. Desse transkriberte gruppeintervjua har eg, som skildra i førre avsnitt, valt å transkribera på nynorsk. Dette valet grunnar eg i den store variasjonen av dialektar som aktørane hadde sett i samanheng med anonymiteten deira. Eg har vald å kategorisera datamaterialet mitt etter spørsmåla ytringane svarar på. Av mellom anna etiske tilhøve har eg valt å ikkje legga ved transkripsjonen min. Intervjua mine handlar om aktørane sine haldningar og verdiar om eit tema, noko som gjer at eg ikkje finn det etisk føremålstenleg å presentera heile transkripsjonen. I analysen min presenterer eg spørsmåla til kvar ytring eg nyttar, for å setta ytringa i kontekst. Eg vil her visa til eit døme på korleis eg har kategorisert ei ytring under ein identifisert diskurs, og korleis eg har nytta meg av utdrag av ei lengre ytring:

Lojalitetsdiskursen

Er det noko me ikkje har snakka om, men som me burde ha snakka om?

"Neida, det er ikkje noko i forhold til akkurat dette her på ein måte. når du skriv oppgåva di så er det jo veldig interessant, og eg tenker jo at eg kunne jo ønska at rammeplanen, eller at det kom noko i frå litt øvrige instansar, litt tydeligare og klarare tankar og mål, om kva me faktisk.. sånn at det vert mykje meir likt på over heile landet. Altså, mykje meir konkret. dette.. eg har nesten lyst på, draumen er jo ei smørbrøddliste. det er noko med at, eg trur mange famlar litt i mørket, eg trur det er veldig uklart. No har jo [redacted] byrja å samla nokre trådar og utvekslar nokre ting og lagar nokre rammer. og det er utruleg viktig, for elles så trur eg at ein føler veldig at "kva er det eigentleg dei forventar, kva er det eigentleg så ligg i lufta her. kva er det dei vil?". Det hadde eg, det tenker eg at.."

I det eg las gjennom transkripsjonane danna eg meg nokre tankar rundt kva dei dominerande diskurane var, og på det viset kategoriserte eg mitt utfall. Ytringane er med andre ord vald ut i frå dei to identifiserte diskursane, og kategorisert i høve den diskursen eg finn den største relevansen. Det hender òg at nokre ytringar er relevant innanfor begge kategoriane. Desse to

kategoriane er analysert kvar for seg, sjølv om koplingane mellom dei er mange. Vidare så vil eg òg presentera ulike politiske dokument som mitt datamateriale. Sidan analysereiskapen min i hovudsak er intertekstualitet, vert det relevant å nytta desse dokumenta som ulike intertekstuelle ledd. Dokumenta vil difor inngå i datamaterialet mitt og vert skildra i kapittelet om kontekstualisering.

2.3.Analyse

Å nytta diskursanalyse i forskning handlar om å prøva å identifisera sanningseffektar i diskursar, og å prøva å avdekka kva ideologiar som styrer i diskursen. Ein definisjon på ein diskurs er ”en bestemt måte at tale om og forstå verden(eller et udsnit af verden) på” (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:9). Ein ideologi vert til dømes definert som ei organisert samling av idear (Kvale & Brinkmann, 2010:232). Ein annan, litt meir djuptgåande, definisjon av ideologi handlar om korleis meningskonstruksjonar dannar grunnlag for produksjon, reproduksjon, og transformasjon av maktrelasjonar. Ideologiske diskursar vert med bakgrunn i dette, diskursar som er med på å oppretthalda og transformera maktrelasjonar (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:86). I samanheng med problemstillinga mi, om argumenta for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, vil eg nytta diskursanalysen for å identifisera ulike diskursar i den sosiale praksisen som barnehagen er. Eg vil også sjå etter ideologiar som konstituerer desse diskursane. Eg ser samstundes desse kollektive sanningseffektane i diskursen i samanheng med fokuset på argumentasjonen i problemstillinga.

Innan den diskursive verda eksisterer det fleire ulike tilnærmingar til diskursanalysen, der alle har som utgangspunkt at talemåtane våre spelar ei aktiv rolle i det å skapa og endra våre sosiale praksisar, identitetar og relasjonar (Winther Jørgensen & Phillip, 2006:9). Mitt analyseutgangspunkt i denne oppgåva vil vera inspirert av Norman Fairclough (2003) sin kritiske diskursanalyse. Eg har valt å skildra det som dette, *inspirert*, sidan eg på ingen måte gjennomfører den kritiske diskursanalysen med alt det den måtte innebera. I valet av analysereiskap vart eg ståande igjen med eit knippe omgrep eg meiner vil kasta lys over dei områda eg meiner er viktige, og desse omgrepa fann eg hos Fairclough (2003). Eg vil i hovudsak nytta omgrepa *intertekstualitet* og *konstituering*, for å prøva å identifisera diskursane og ideologiane bak dei. Intertekstualitet er for Fairclough (2003) ei nemning av det høvet at alle kommunikative hendingar spelar på tidlegare hendingar. ”Man kan aldrig undgå at bruge ord, andre har brugt før” (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:84). Eg vil også skildra ei form for

intertekstualitet som vert kalla for manifest intertekstualitet, der utgangspunktet er den openlyse refereringa til ein annan tekst. I intervju mine kjem dette fram gjennom at aktørane seier ” *i rammeplanen står det...*”, her er det då tydeleg at det er rammeplanen som er ei tidlegare hending. Ei vidare skildringa av tilhøva til intertekstualiteten, er det som vert kalla for ei intertekstuell kjede. Dette vert definert som at fleire ledd av tekstkomponentar vert bundne saman, i det høve at kvar tekst spelar på element frå ein av dei andre tekstane. I denne samanhengen kan ein sjå korleis rammeplanen har element av vitskaplege forskingsrapportar, og andre politiske dokument.

Å nytta intertekstualitet som analysereiskap vil gi ei innsikt i ei historisk utvikling og endring av ein tekst. Winther Jørgensen og Phillips skriv at Fairclough meiner at intertekstualitet fungerer som eit uttrykk for ”...stabilitet og ustabilitet, kontinuitet og forandring. Ved at trække på eksisterende diskurser på nye måder, skaber man forandring, men mulighederne for forandring begrænses af magtrelationer...” (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:85). Det er denne forandringa og påverknaden på ein tekst som fører meg over på neste analysereiskap, *konstituering*. Winther Jørgensen og Phillips skriv vidare at Fairclough hevdar at diskursar vert konstituert, på lik line som at dei også konstituerer andre diskursar (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:74). Slik eg ser dette i samanheng med intertekstualiseringa, så vil konstitueringsomgrepet kunna medverka til å forstå kva ideologiar som er i maktposisjon, og difor produserande og transformerande for den aktuelle diskursen. Eg meiner dette vil kunna føra til ei innsikt i samband med mi oppgåve og problemstilling, som tar sikte på førskulelærarane sine argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar. Eg vil i denne samanhengen kalla dei skuleførebuande aktivitetane for ein sosial praksis, og med denne sosiale praksisen som bakgrunn vil eg prøva å identifisera skildrande diskursar. Intertekstualitet er opphaveleg eit litteraturteoretisk omgrep, skapt av Julia Kristeva. Kristeva henta sin inspirasjon frå Mikhail Bakhtin, sett i samanheng med ordets meiningsinnhald. Frå Bakhtin sin "law of placement" og tydinga til adressaten, utvikla Kristeva intertekstualitetomgrepet og definerte det som mellom anna "any text is constructed as a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another" (Kristeva,1986:37). Intertekstualiteten vert med bakgrunn i Kristeva viktig for meiningsskapinga av ein tekst, og teksten sitt tilhøve til andre tekstar.

Sidan problemstillinga mi tar sikte på ei innsikt i aktørane si argumentering for gjennomføringa av dei skuleførebuande aktivitetane, ser eg verdien av omgrepet legitimering i denne samanhengen. Legitimeringsomgrepet vert definert i diskursteorien, av mellom anna Theo van

Leeuwen. Han skriv om legitimering som "reasons that either the whole of a social practice or some part of it must take place, or must take place in the way that it does. Text not only represent social practices, they also explain and legitimate them" (Leeuwen, 2008:20). Det er denne "way that it does" eg er ute etter, det som skildrar kva den sosiale praksisen, eller delar av den, legg til grunn for sine aktivitetar. I det eg vurderer legitimeringa av ein sosial praksis, vert det òg viktig å ta høgde for konteksten sin praksis. Slik eg forstår dette, så vert det med andre ord viktig å vera tydeleg ovanfor aktørane, om kva det er eg er ute etter i mitt intervju. Om konteksten sine rammer vert satt av spørsmål som er uklare og utydelege, så kan utfallet verta eit heilt anna. Og legitimiteten frå aktørane sine svar vert svak, i samanheng med drøftinga til vald teori. Teksten, som er intervjuet i mitt høve, vert på eit vis ikkje representativt for den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Det er med bakgrunn i dette, viktig å vera konkret og tydeleg ovanfor aktørane med kva det er eg er interessert i å undersøka. Då vil konteksten vera innanfor problemstillinga sine rammer og aktørane sine ytringar om legitimitet verta velgrunna (Leeuwen,2008).

Eit anna omgrep som vert viktig i diskursanalysen, er omgrepet hegemoni. Winther Jørgensen og Phillips (2006) definerer hegemoni i samanheng med ideologiomgrepet og seier at det "er ikke bare dominans, men en forhandlingsprosess, hvori man skaber en betydnings – konsensus" (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:87). Hegemoni vert interessant når ein skal undersøka kva rolle ein diskurs har i ein større sosial praksis. Ein undersøker då kvifor nokre oppfatningar av røynda vert undertrykt, og kvifor ei spesifikk oppfatning vert det naturege bilete på røynda.

2.4. Etisk forankring og refleksjonar

Informert samtykke⁷

Innan menneskevitskapen rådar det ein heil del god moral – tankegang, då spesielt i samanheng med forskningsetikken. At intervjupersonane er informerte om at dei skal forskast på vert i utgangspunktet ganske sjølvst, det er likevel avgjerande for forskingsresultat sin validitet at individa får tilstrekkelig med informasjon slik at dei har eit grunnlag for å gi eit, helst skriftleg, samtykke (Alver & Øyen, 1997). Informasjonen bør innehalda dei overordna føremåla og hovudtrekka ved designa, og dei ulike og moglege risikoane og fordelane med deltakinga. Forskingsspersonane vil samtidig skriva under på at dei deltar frivillig og at dei er informerte

⁷ Sjå vedlegg 2

om at dei til ei kvar tid kan trekka seg utan å gi noko særskilt grunn (Kvale & Brinkmann,2010:88). I samanheng med mitt eige forskingsprosjekt sendte eg ut eit førespurnadsbrev⁸, og eit brev om samtykkeerklæring⁹, i god tid før intervjuet. I brevet skreiv eg til dømes at aktørane skulle ta med ferdig underskrivne samtykkeerklæring på intervjuet.

Konfidensialitet

” Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres” (Kvale & Brinkmann, 2010:90). Dette ser eg på som hovudinteressa i samband med konfidensialiteten, det at aktørane mine ikkje kan identifiserast. Det er her viktig at forskar har ei reflektert tilnærming til det etiske området som anonymitet og forskar sitt høve til å forstå aktørane sine ytringar utan å verta motsagt. Skillet er hårfint, og som Kvale og Brinkmann (2010) påpeiker, så har aktørane gitt av tida si og ynskjer kanskje å verta krediterte, i alle fall kanskje å kjenna seg igjen. I mi undersøking var det ikkje naudsynt med noko personopplysingar utover at aktørane var utdanna førskulelærarar, dette gjorde prosessen litt meir overkommeleg. Aktørane fekk som tidlegare nemnt eit førespurnadsbrev med informasjon om undersøkinga, og dei kunne til ei kvar tid trekka seg i frå intervjuet. Eg sendte òg ein søknad til NSD¹⁰, som vart godkjend. I samanheng med konfidensialitetsspørsmålet reflekterte eg ein del rundt korleis eg skulle framstilla analysen min, og prøvde ut ein del variantar før eg landa på den aktuelle analyseframstillinga mi.

Truverdigheit

Truverdigheita i eit forskingsprosjekt handlar om gyldigheita i forskaren si tolking av datamaterialet, dette vert også kalla validitet. May Britt Postholm skriv korleis truverdighet er eit vel så skildrande, norsk ord, som i alle høve kan nyttast i denne samanhengen (Postholm,2010:170). Silverman seier at å vurdera validiteten av forskinga er å ta sikte på om resultata av undersøkinga er representativ for den røynda som er studert (Silverman, 2006:280 i Thagaard, 2009:201). For å kunna styrka truverdighet til forskinga mi vert det naturleg å ta høgde for omgrepet gjennomsiktighet. Dette gjer eg gjennom å tydeleggjera grunnlaget for tolkinga mi. Det vert då viktig at eg grunngjer korleis grunnlaget for konklusjonen min er tufta på analysen. I det eg har eit kritisk oversyn av analyseprosessen og presentasjonen av

⁸ Sjå vedlegg 2

⁹ Sjå vedlegg 3

¹⁰ Sjå vedlegg 1

datamaterialet mitt, vil truverdigheita styrkast. Dette kan gjerast med at eg skildrar heile forskingsprosessen min.

Pålitelegheit

I utgangpunktet handlar pålitelegheit om å kunna nytta den same metoden på eit likt utval aktørar, og få dei same utfalla som eg har fått. May Britt Postholm meiner at pålitelegheit er eit dekkande ord jamført med det meir tradisjonelle omgrepet om reliabilitet. Difor vel eg å nytta pålitelegheit, sidan der vert meir skildrande for meg (Postholm,2010:169). Men som Thagaard (2009) skildrar, så er ikkje dette eit relevant kriterium i kvalitativ forskning. I mi undersøking innan den kvalitative forskinga, vert fokuset på pålitelegheit meir ei framstilling om korleis mitt datamateriale har utvikla seg i forskingsprosessen. Det vert med andre ord argumenteringa mi for kvaliteten i forskinga som avgjer verdien av utfallet mitt. Denne kvaliteten vil mellom anna synast i gjennomsiktigheta i forskingsprosessen min. Denne prosessen inneber alt i frå ei ryddig framstilling av analysemetode og forskingsstrategi, og det teoretiske grunnlaget for tolkinga mi (Silvermann,2006:282 i Thagaard,2009:199). Pålitelegheita handlar med andre ord om min argumentasjon og refleksjon rundt framgangsmåten i forskingsprosjektet mitt, og det vert difor opp til andre kritiske lesarar om gjennomsiktigheita og pålitelegheita er god nok (Thagaard,2009).

Metodiske refleksjonar

Ved å nytta diskursanalyse legg eg med ein gong eit språkleg perspektiv til grunn for mi forståing av datamaterialet mitt. Som tidlegare nemnt, i samband med transkripsjonen, tok eg valet om å ikkje gjera ytringane individuelle, dette gjorde eg i hovudsak grunna metodevalet mitt. Eg meiner at i søken etter dei ulike diskursane, med bakgrunn i aktørane sine ytringar om skuleførebuande aktivitetar, at det er føremålstenleg med objektive og meir kollektive fokuset på ytringane. Det er ikkje kva den einskilde aktør meiner og forstår, det er kva aktørgruppa med deira bakgrunn som førskulelærarar, og førskulelærarar med fokus på skuleførebuande aktivitetar, som er det viktige. Sidan analysen søker å identifisera diskursar rundt den sosiale praksisen om dei skuleførebuande aktivitetane, skil eg ikkje på kva aktør som ytrar kva. Kategoriane mine er danna med utgangspunkt i ei kollektive forståing av dei tre gruppeintervjua, og spring ut frå ein raud tråd som eg meiner ligg i alle tre intervjua.

I valet av diskursanalyse er det fleire atterhald å reflektera rundt. Alvesson og Sköldbberg (2009) skildrar nokre av desse i si bok om *Reflexive methodology*. "The analyst should be interested in

the way the accounts are organized, in detail sine the discourse, as well as the what is actually said or written, and not in vague notions about what may have been meant" (Alvesson&Sköldberg,2009:234). Dette forstår eg som at det ikkje er tolkinga av kva aktørane kan ha meint med ei ytring som er intensjonen med analysen. Det er meir det som faktisk vert sagt, eller ikkje sagt, som skal hentast fram. Det er til dels med bakgrunn i dette eg har valt intertekstualitetsomgrepet som analysereiskap, sidan det i hovudsak fokuserer på det som vert sagt og referert til.

I ein kvalitativ studie som dette vil det i alle høve vera spørsmål om generalisering. Alvesson og Sköldberg (2009) kommenterer på sitt vis dette med å legga til grunn dei kontekstuelle variasjonane som vil spela inn i ei generalisering. Kvale og Brinkmann definerer spørsmålet om generalisering som om "resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner" (Kvale & Brinkmann,2010:264). Alvesson og Sköldberg (2009) problematiserer òg korleis aktørane sitt språk vert metaforisk i høve deira tankar, verdiar og meiningar. I det dei nyttar språket for å skildra dette, vert det ikkje direkte overførbart. Slik eg forstår dette så vil det i ein diskursanalyse vera å forstå dei ytringane som kjem, med atterhald om korleis mellom anna ytre omstende vil kunna påverka korleis ein aktør svarar. Det er med bakgrunn i blant anna dei kontekstuelle variasjonane eg finn spørsmålet om generalisering lite aktuelt for denne studien. Eg kan ikkje gå ut i frå at andre aktørar i andre kontekstar vil nytta dei same metaforane for sine haldningar og verdiar. Eg vil derimot kommentera at mine aktørar hadde mange av dei same metaforane i sine ytringar, sjølv om dei var henta frå tre ulike, ytre, kontekstar.

3.Kontekstualisering

I dette kapittelet vil eg setta meg sjølv som forskar i ein vitenskapleg kontekst. Dette gjer eg med å greia ut om mitt tilhøve til forskingsgruppa eg er integrert i ved HiB og skildra det sosialepistemologiske perspektivet eg legg meg i. Vidare så er barnehagefeltet eit, naturlegvis, svært politisk felt. Difor finn eg det føremålstenleg å presentera nokre av dei politiske dokumenta eg meiner konstituerer den sosiale praksisen som dei skuleførebuande aktivitetane kan vera. Her under kjem mellom anna rammeplan for barnehagen sitt innhald og oppgåver, rammeplan for førskulelærerutdanninga, ulike stortingsmeldingar og NOUar, og NOKUT si evaluering av førskulelærerutdanninga. Sidan eg nyttar meg av det diskursanalytiske omgrepet, intertekstualitet, i analysen min ser eg òg på desse politiske dokumenta som aktuelt datamateriale.

3.1.Sosialepistemologisk perspektiv

Mitt utgangspunkt

I denne studien vil eg studera vilkår for danning i barnehagen. Dette er i hovudsak med bakgrunn i oppgåva mi sitt tilhøve til den interdisiplinære forskargruppa, *Barnehagen som dannelsesarena*, ved HiB. I den samanhengen vert det naturleg for meg å fylgja nokre av deira perspektiv, omgrep, og enkelte definisjonar. Som forskingsgruppa skriv i boka *Barnehagen som dannelsesarena* (2012) vert danning definert som:

Danning som et prosessuelt ord, ikke først og fremst som et normativt begrep, men heller som et begrep for å kunne studere barnehagens innhold – identifisere og løfte fram kritiske, rutinemessige og overraskende vilkår for danning. Danning betraktes som menneskelig erfaring, identitetsutforming og meningsskaping. Vilkår for danning er innvevd i strukturer, der materielle så vel som abstrakte artefakter er rennetråder i de sosiale og kulturelle prosesser. Det er altså danning som verbene å forme, framstille eller ordne som finnes i ordet ”dan”, som betyr gjort, som igjen er beslektet med ”dant”, vi har festet vår oppmerksomhet ved. Vi kan si at vi retter et søkelys mot ”den daglige dant” og hva det betyr i barnehagens kontekst (Ødegaard,2012:14).

Studiar av barnehagen som dannelsingsarena, sosialepistemologiske perspektiver

Med bakgrunn i mitt tilhøve til den skildra forskingsgruppa ved HiB, vel eg å posisjonera studien min innan det sosialepistemologiske perspektivet. Dette vil spela inn på mellom anna rammene rundt studien og omgrepa eg nyttar.

Elin E. Ødegaard og Thorolf Krüger (2012) innleier boka *Barnehagen som dannelsingsarena* med kapitlet "Studier av barnehagen som dannelsingsarena – sosialepistemologiske perspektiver" som tar utgangspunkt i korleis praksis utfaldar seg og utgjer vilkåra for barna sine dannelsingsprosessar og korleis sosialepistemologi kan gi ei ny og kritisk innsikt i tema. Difor nyttar forfattarane høvet til å skapa eit rammeverk og nokre omgrep som vil vera føremålstenelege å nytta i barnehageforskinga. Med bakgrunn i forståingar som "place of combat" og stridighetsområder, nyttar dei omgrepet arena i denne boka. Med dette meiner dei at arenaomgrepet opnar opp barnehagefeltet til debatt og meir ope innsyn, noko som kan vera med å løfta fram dei ulike debattane som ligg der allereie, men kanskje litt meir subtilt. Til dømes er det store verdigrunnlagsforskjellar, og diskusjonar om kva god praksis eigentleg er. Dette gir arenaomgrepet eit heilt unikt høve til å kasta lys over til dømes vilkår for ein god dannelsingspraksis.

I samband med problemstillinga mi ser eg nytta av å nytta arenaomgrepet, kanskje ikkje utelukkande som dannelsingsarena, men også som ein profesjonsarena. Det vert fokus på både innhald i form av danning og skuleførebuande aktivitetar, men også på dei profesjonelle aktørane i barnehagen. Dei som skal diskutera innhaldet og skapa dannelsingsarenaen, dei som skal utvikla dei "rette" måla for si barnegruppe. Korleis er deira arena skapt? Korleis snakkar dei om deira mål og deira dannelsingsarena? Korleis argumenterer dei for at det dei gjer, er det riktige? Arenaomgrepet vert ei viktig ramme å ta med seg i analysen. Ødegaard og Krüger diskuterer vidare kva det vil seie å nytta danning som eit metaomgrep og som eit premiss for å driva med barnehageforsking. Slik eg forstår teksten, grunnir dei dette med danninga si prosessuelle forståing.

Dannelse blir nå et begrep brukt om en forming av mennesket som skal passe til forutbestemte mål; det kan være naturlige anlegg som skal foreldes, eller sosiale og politiske oppgaver som skal løses gjennom arbeid eller studier eller opplysning. Dannelsen får noen idealtypiske trekk karakterisert av en fornuftig selvbestemmelse med normer som er fundert i etikk, det sosiale liv eller i politikk. Her ser vi det moderne dannelsesbegrepet som er rettet mot en innovativ framtid (Ødegaard & Krüger, 2012:21).

Her vert individet ansvarleggjort gjennom vektlegginga av fornuftig sjølvråd, og samstundes sett i samheng med samfunnet i vektlegginga av normene, det sosiale livet, og politikken. Saman med danningas prosessforståing, forstår eg det som ein prosess som set deg som individ i kontakt med samfunnet og samfunnets framtid. Dette kan legitimera kvifor danning vert eit premiss i barnehageforskning, og samstundes grunngi det som eit metaomgrep. Danning skapar verda, med å skapa individ. Ved å nytta det engelske omgrepet ”cultural formation”, som ei skildrande omsetjing, legg forfattarane seg i ein forskingsposisjon med røter i kulturstudium, kritisk teori, og ein liten grad av sosiohistoriske kulturteoriar. Ødegaard og Krüger (2012) presiserer at dei ikkje utseier noko fast definisjon på danning som grepet her, men nyttar omgrepet sin historie til å nytta det empirisk. Denne empiriske nytta vil gi grobotn til vidare utvikling av meininga i omgrepet.

Når Ødegaard og Krüger (2012) så snakkar om danningstudium i barnehagen, understrekar dei at vilkår og verdiar ofte spelar inn på kvarandre, og at dette kan føra til studium av kritisk karakter. Dei vektlegg vidare rammeplanen sin normative framstilling av danning som grepet, og legg til grunn mangfaldsfokuset, og retten til å vera ulike. Dette gir personalet i barnehagen ei eiga tolkingsrett på kva verdiar dei sjølve sett høgast, som vidare spelar inn på korleis danning som grepet kjem til syne i praksisen deira. Dette kan vera avgjerande refleksjonar rundt vilkåra i danningstudien. Det er både personlege og profesjonelle verdiar som vert studert, og det vekker lett følelsar.

”Den første grunnforutsetningen for våre studier av barnehagen som en danningarena er postulatet om at dominerende diskurser, politiske prioriteringar og veivalg skaper vilkår for barnehagens indre liv. (...) Den andre grunnforutsetningen er at hvert menneske er subjekt som agerer i den verden det er født inn i” (Ødegaard & Krüger, 2012:25). Med dette understrekar forfattarane at barnehagen kan sjåast på som eit sosialt felt som oppmodar til læring og danning

gjennom kulturelle og diskursive vilkår. I min studie er det mellom anna desse diskursive vilkåra for danning i barnehagen, som er av interesse.

Når Ødegaard og Krüger (2012) skildrar kva som er viktig for dei i søket etter omgrep og rammer for barnehageforskning, hevar dei fram studium som ikkje berre ser på menneske som kulturelt, men samtidig òg fleksibelt. I dette legg dei at menneske vert forma gjennom kultur, i same grad som menneske også formar seg sjølv gjennom erfaring. Til dømes i barnehagefeltet. På bakgrunn av dette finn eg det i min studie interessant å reflektera rundt korleis ulike kulturar og erfaringar spelar inn på aktørane sine argument for dei skuleførebuande aktivitetane.

Vidare så vektlegg dei at det krev eit syn på dannelsingsprosessar som noko som er kontinuerleg og til stades, om ein som forskar skal kunna gå inn i feltet med eksterne omgrep. Det må fokuserast på romlege, språklege og materielle dynamikkar (Ødegaard & Krüger, 2012). Fokuset i arbeidet mitt er på den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen, som eg ser i samanheng med desse dynamikkane.

Barnehagen som dannelsingsarena kan ha en rekke karakteristika, noen formelle og flyktige i sin karakter. Det kan gjerne etableres og oppløses avhengig av ulike omstendigheter. Andre kan være mer formelle og varige. De opprettholdes over tid med bestemte mandat, funksjoner og formål, de kan være velorganiserte som organisasjonsstrukturer, inngå i bestemte autoritetshierarkier, og de kan være befolket av aktører med bestemte kvalifikasjoner og posisjoner (Ødegaard & Krüger, 2012:26).

Eg vel å tolka dette på den måten at eg plasserer dei skuleførebuande aktivitetane inn i dei formelle og varige karakteristika. Med bakgrunn i skildringane til aktørane mine så er dei skuleførebuande aktivitetane aktivitetar som finn stad regelmessig, har ein meir formell framtoning enn andre aktivitetar, og vert gjennomført av aktørar med bestemte kvalifikasjonar.

I det Ødegaard og Krüger (2012) snakkar om å gjera vitskaplege studium i barnehagefeltet, tar dei utgangspunkt i Pierre Bourdieu sitt kultursosiologiske perspektiv. At omgrepa til teorien tar høgde for å forstå at barnehagen som institusjon konstituerer, på lik line som han og vert konstituert. Her spelar sosiale, politiske, og symbolske dannelsingsvilkår inn. Dette står i klar samanheng med diskursanalysen, som i stor grad vektlegg fokuset på konstitueringa. Nokre andre av Bourdieu sine omgrep som kan vera føremålstenleg å nytta i samanheng med min

analyse kan til dømes vera aktørar, utfallet, tema, arenaene. Arenaomgrepet har eg tidlegare definert, så her nøyer eg meg med ei kort utgåve. Arenaene er alt frå konkrete stader og rom, til meir diffuse tidsrom eller situasjonar. Her ser eg samanhengen mellom arenaomgrepet og omgrepet sosiale praksis, og ser på sosial praksis som noko som går føre seg i ein arena. Eg vil studera den sosiale praksisen i lys av arenaomgrepet.

Utfallet vert i fylgje forfattarane definert som eit artikulert studerbart ”objekt”. Dei seier me finn det i til dømes ulike styringsdokument og i fagtekstar, samstundes så ligg det òg i kommunikasjonsmåtar og profesjonens ”etos” slik han vert framstilt, avhengig av kva arena. Til dømes førskulelærarutdanninga og barnehagen, som vert to ulike arenaar. Sist, men ikkje minst, så er utfallet det som er legitimt og normalt på bakgrunn av rutinar, lover og normer i ein arena. Desse rutinane, lovane og normene ser eg i samheng med diskursane som eg er interessert i å identifisera, og korleis desse konstituerer denne sosiale praksisen. Gjennom intervju mine vil aktørane sine skildringar, argument og påstandar vera utfall som eg vil studera for å kunna identifisera vilkår for danning i barnehagen.

Aktørane er dei som med ulike perspektiv og på sitt vis, bidrar med noko i eit felt. I denne samheng, barnehagen. Her nemner forfattarane til dømes barna, førskulelærarar, ei fagleg kompleks gruppe med assistentar, foreldre, faglærarar i utdanning osv. Alle desse spelar på sin eigne måte ei rolle i kva som vert utøvd i ein arena. Aktørane i mitt arbeid vert førskulelærarane som gjennomfører dei skuleførebuande aktivitetane, faglærarar som underviser (eller ikkje underviser) om aktivitetane, og meg; ein mastergradsstudent med bakgrunn frå førskulelærarutdanning, med erfaringar frå praksisfeltet, med ein viss fagleg tyngde frå studien, og med eit ynskje om å studera eit og fleire utfall frå aktørar i barnehagefeltet.

Eit siste omgrep eg ser i samheng med oppgåva mi er tema, tema kan i fylgje forfattarane vera til dømes barn sin leik og si læring eller demokratiske dannelsingsprosessar. Dei kan studerast slik me ser dei utspelar seg i relasjon mellom aktørane, på ulike arenaer og gjennom handling. I min studie ser eg den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane som eit tema som eg vil studera.

Barnehagen sin legitimitet og eigenart.

Ødegaard og Krüger tar opp tema om kva som er barnehagen sin legitimitet og kva som kan vera samlande karakteristika, og kven barnehagen *er* for. Dette er viktige tema for

problemstillinga mi og for innhaldet i barnehagen generelt. Desse tre spørsmåla kjem ofte opp i debattar, både direkte og indirekte, som dei kjem ofte hand i hand. Forfattarane refererer til dømes Gunilla Dahlberg og Peter Moss som snakkar om ”schoolification” i barnehagen og korleis dette bryt med den gjeldande og dominerande diskursen om barnehagen som noko anna enn skulen (Dahlberg&Moss,2005a i Ødegaard & Krüger, 2012:33). I det dei vidare snakkar om at legitimiteten til barnehagen er skapt internt gjennom førskulelærarar, og foreldre som vert opplevd som aktørar som vektlegg leik og læring på lik line, ved at barnehagen vert ein plass for barna til å vera barn, der dei kan fokusera på vennskap og leik. Det vert vidare understreka at eksterne aktørar som til dømes driv med barndomsforskning, og internasjonale rettar løftar fram denne allereie interne skapte legitimiteten.

Her kjem samstundes spørsmålet om kven barnehagen *er* for, barnehagen er for barn om dei vert tolka med bakgrunn i denne interne legitimiteten. Han kan på ei anna side vera for kvinnene, i dei høva barnehagen vert trekt fram som eit ledd i kvinnerørsla. Det kan i mange tilfelle virka som dette vert tolka som at barnehagen er for foreldra. Det er lett å skjønna at det var eit viktig ledd for kvinners arbeidshøve, men når det i 2013 vert omtalt som ein institusjon som er til for at foreldre skal få arbeide, er det ikkje med dei same vilkåra som under 70 – talets kvinnerørsla. Til dømes er den statlege retten til barnehageplass vinkla i større grad inn mot foreldra sin behov, enn barna si verdifulle tid i barnehagen. Med *Rammeplanen for barnehagen* frå 1996 vart det lagt nokre føringar for kva barnehagen skulle handle om, og som i stor grad fokusert på barna. Ødegaard og Krüger skildrar vidare korleis barnehagen ligg i eit brukargrenseland, der mykje av dei språkleggjorte omgrepa henta frå sektoren sjølv, vender seg mot foreldra som brukarar. Ord som til dømes *kvalitet*, *fleksibilitet* og *val* viser at det er eigenskapar ved ein institusjon som fell i smak blant foreldra, og som i liten grad skildrar eigenskapane som barna set pris på i ein barnehagekvardag. Desse orda eller omgrepa er derimot ikkje dei som i størst grad styrer det interne arbeidet, men dei vert gjerne oftare nytta eksternt. Internt er det andre meir skildrande ord som er førande for den skandinaviske barnehagen. ”Frileik” står til dømes sterkt i barnehagepedagogikken, og er eit ord som skildrar kvardagen godt. Dette er omgrep med eit barnesentrert perspektiv, som ser barnet for den det er uavhengig foreldre, familie og anna bakgrunn, det set barnet som eit sjølvstendig individ med eigen agenda for leiken, i sentrum.

Ødegaard og Krüger viser til Charlotte Tullgren som set omgrepet ”frileik” under lupa, og hevdar at den frie leiken i barnehagen ikkje er så fri som han skal framstå. Han er ofte regulert

og styrt frå førskulelærarar (Tullgren,2044 i Ødegaard & Krüger, 2012:35). Som forfattarane påpeikar, er desse døma klare teikn på at barnehagen er av politisk og ei samfunnsmessig interesse. I samheng med mi problemstilling og min studie vil Ødegaard og Krüger (2012) si skildring av vilkår for barnehagen som dannelsarena i eit sosialepistemologisk perspektiv leggja nokre føringar for mi gjennomføring, og denne politiske interessa vil få si rolle som ledd i konstitueringa av barnehagen. Skildringa av barnehagepedagogikken vert òg relevant i identifiseringa av dominerande diskursar og korleis desse konstituerer den sosiale praksisen.

3.2.Barnehagen i eit politisk felt

Utvikling av barnehagesektoren

Denne studien undersøker argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, og korleis desse er med å skildra ulike vilkår for danning i barnehagen. I den samanhengen ser eg nytta av eit tilbakeblikk på barnehagen si utvikling, sidan historia ofte kan fungera som peikepinnar på framtida.

NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst* har summert opp barnehagen si historiske utvikling frå om lag 1975, då Noreg fekk si fyrste barnehagelov. Lova handla i hovudsak om å sikra gode høve til utvikling og aktivitetar, i samarbeid med foreldra. Det vart presisert at barnehagen skulle vera eit *tilrettelagt* pedagogisk dagtilbod. I korte trekk var denne perioden prega av ein sektor i utvikling, og innhaldet hadde fokus på støtte og stimulering, så godt ein kunne. I starten på 80 – talet kom det pålegg om at barnehagen skulle utvikla og handsama barnehagen sin årsplan. Samtidig kom handboka *Målrettet arbeid i barnehagen*. I kjølvatnet av dette, vart det eit sterkare fokus på det pedagogiske innhaldet, til dømes vart det råda frå øvste hald om å innføra planleggingsdagar slik at det pedagogiske innhaldet fekk prioritet. Mot slutten av tiåret gjekk Brundtland II – regjeringa inn for eit stort løft i sektoren. Dei ville auka talet på barnehagar og vidareføra den innhaldsmessige utviklinga. Det vart prioritert pengar til lokale utviklingsarbeid og fagleg rettleiing i barnehagane, for blant anna å kunna utvikla dei pedagogiske fagmiljøa på ulike plan og styrka barnehagepersonalet sin kompetanse. Jamt over gav dette ein ustabil marknad, medan det enkeltvis førte til betre barnehagar.

NOKUT si evaluering av førskulelærarutdanninga

Eg finn det føremålstenleg å skildra eit bilete av korleis "status" er i førskulelærarutdanninga. Sidan denne studien handlar om argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar i

barnehagen, og ei interessere for kva kunnskap som vert nytta i dette høvet, vert NOKUT si evaluering frå 2012 interessant. Denne evalueringa rapporterer at utdanninga i hovudsak held mål, samstundes som det også vert skildra nokre alvorlege utfordringar. Ein av desse utfordringane er den alt for låge studentinnsatsen, som viser til eit timetal på ned mot elleve timar organisert studieaktivitet i veka for dei svakaste studentane (31.3%), som på si side ynskjer høgare krav i utdanninga. Dei sterkaste studentane (33.2%) nyttar om lag 21- 30 timar timer i veka. Vidare skildrar evalueringa timetalet på sjølvstudium, som for ein stor del av studentane (37.5%) ligg på mellom seks og ti timar. Som NOKUT skriv tydar dette på manglande engasjement i utdanningsløpet, noko eg meiner vil kunna tyda på at kunnskapsbasen til dei kommande førskulelærarane kanskje kan betrast. NOKUT nemner eksplisitt at mange av studentane slit ekstra med å oppnå målet om ein evne til kritisk refleksjon. Denne refleksjonen er eit svært viktig kompetanselement, og saman med problemstillinga mi vert det interessant med tanke på argumenta førskulelærarane presenterer (NOKUT,2010:74-75).

Samstundes som NOKUT evaluerer dagens førskulelærerutdanning, set dei utdanning òg i eit historisk perspektiv. Dei skildrar førskulelærerutdanninga si utvikling gjennom dei om lag siste hundre åra, ei utdanning som vaks opp i dei private institusjonane i frå 1935 og i etterkrigstida¹¹. Det var ikkje før i 1971 at utdanninga vart statleg, og fem av Noregs høgskular starta opp med førskulelærerutdanning. Utdanninga gjekk fort frå å vera eittårig til toårig studium, og praksis sto allereie då sterkt i fokus. Samtidig handla det fagleg om alt frå barnepsykologi, pedagogikkens historie og estetiske fagområde til regnskaps- og sjukdomslære. Same år kom også den første rammeplanen for førskulelærerutdanninga som inneheldt fagområda pedagogiske fag, religion og etikk, norsk, sosialfag, naturfag og estetisk-skapande fag. Denne vart endra i 1980 og inneheldt då faga pedagogisk teori og praksis og eit fagleg-pedagogisk studium som omfatta drama, forming, fysisk fostring, musikk, naturfag, norsk, religion/etikk og sosialfag i tillegg til eit halvårig studium av eit fag, fagområde eller arbeidsområde (NOKUT,2010:15). Som evalueringa påpeikar, er det lite som har endra seg frå 1980-planen og fram til i 2010. Som eit ledd i utviklinga kjem no den ”nye” utdanninga¹² som døyper om yrket til barnehagelærer, og som kjem med ei ny endring av innhaldet i rammeplanen (NOKUT,2010). Eg finn denne gjennomgangen interessant i høve mi problemstilling spesielt med tanke på korleis han er eit bilete på ein tradisjon si utvikling. Denne utviklinga vil kunne

¹¹ Til dømes Barnevernsakademiet i Oslo (1035) og Menighetspleiernes Barnevernsinstitutt i Trondheim (1947).

¹² Denne nye utdanninga tar ikkje høgde for i samanheng med mi oppgåve, sidan det berre er førskulelærarar av den ”gamle” skulen med i intervju.

seie noko om samtida sin tradisjon, og kva røter han har. Dette finn eg føremålstenleg i det eg vil prøva å forstå kva det er i ein tradisjon som styrar dei ulike konstitueringsfaktorane.

Stortingsmelding 16: "...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring"

I desember 2006 la Kunnskapsdepartementet fram stortingsmeldinga som handla om tidleg innsats for livslang læring. I korte trekk handlar denne meldinga mellom anna om samfunnet si utfordring med dei ulike sosiale og kulturelle klasseskilja som til stadig vert tydelege i kvardagen. Desse klasseskilja kjem i hovudsak av eit samfunn som i større grad enn før, kan kalla seg eit kunnskapssamfunn, og av den grunn krev borgarar med grunnleggjande dugleikar og formell fag – og yrkeskompetanse. Bodsken frå regjeringa er eit ynskje om at all ungdom skal få høve til å skapa seg eit godt liv, med høgare utdanning eller yrkesfagleg utdanning om dei ynskjer det. Målet er at all ungdom skal tileigna seg dei grunnleggjande dugleikane og ta sine eigne yrkesval, uavhengig av familiebakgrunn. Stortingsmeldinga har på bakgrunn av dette skissert nokre utfordringar som handlar om å få barn og unge gjennom utdanningsløpet, slik at dei får all den grunnleggjande kunnskapen dei treng for å skapa eit liv til seg sjølv og sine. Dette gjeld også vaksne som held på å mista grepet om arbeidslivet, grunna manglar på dei grunnleggjande dugleikane. Regjeringa meiner det er avgjerande å utvikla det offentlege utdanningssystemet, og også samfunnets sine fellesskapsløysingar, mot eit system som inkluderer og utdannar *alle* barn inn i gode læringsprosessar. I mi oppgåve vert det interessant å sjå på kva tiltak det vert oppmoda til i barnehagesektoren, spesielt med tanke på samarbeid med skulen i samheng med den livslange læringa. Kva påverknad har denne stortingsmeldinga på innhaldet i barnehagen, og dei skuleførebuande aktivitetane? Slik eg forstår tiltaka retta mot småbarnsalderen, som eg ser i samheng med barnehagealder, vert trykket i hovudsak lagt på språkutviklinga. Dette grunnar dei i at barnet si språkopplæring i åra før skulestart skil seg ut som viktige år i den livslange læringa, og i utviklinga av den sosiale kompetansen.

Fra eldst til yngst: samarbeid og samheng mellom barnehage og skole

Kunnskapsdepartementet utvikla i 2008, med bakgrunn i mellom anna St.meld. nr.16, ein rettleiar for samarbeid og samheng mellom barnehage og skule med det formål "å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen" (Kunnskapsdepartementet,2008:8). Denne rettleiaren skal i hovudsak fungera som ein retningsgivande og anbefalande reiskap i arbeidet med overgangen frå barnehage til skule, samstundes som den skal vera tydeleg på dei gjeldande avgjerdsla for overgangsfeltet, og i den

samanheng syna gode måtar å fylgja desse opp. Rettleiaren skildrar til dømes dei ulike læringskulturane i barnehagen og skulen, og set dei i relasjon til kvarandre. Omgrepet livslang læring får sin plass, samstundes som samanhengen frå rammeplanen til skulen sin læreplan vert omtalt. Vidare understreker rettleiaren mellom anna at det ikkje er naudsynt for to partar å vera like for å kunna samarbeida, men at dette samarbeidet treng kunnskap og forståing for å kunna fungera etter beste høve. Her oppmodar rettleiaren til dialog og gjensidig respekt, for å leggja det beste grunnlaget for å utvikla eit godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet,2008).

I denne gode overgangen frå barnehage til skule, spelar kommunen ei særskilt rolle. Kommunen har eit overordna ansvar for koordineringa av overgangen, slik at gjennomføringa i dei enkelte barnehagane og skulane vert best mogleg. Kommunen fungerer som ein lokal barnehagemyndigheit og skal av den grunn gjennomføra rettleiing av personale, oppfylging og tilsyn av barnehagedrifta i tråd med regelverket. Dette set kommunen i ei særstilling ovanfor dei lokale barnehagane, fordi han har ein sterk påverknadskraft. "Kommunen kan konkretisere samarbeidet i kommunens eksisterende helhetlige planleggingsvirksomhet eller i egne overordnede planer" (Kunnskapsdepartementet,2008:26). I det rettleiaren her presiserer at kommunane har høve til å nytta denne rettleiaren til å konkretisera arbeidet i egne planar vert eg med ein gong nysgjerrig på om, eller korleis, dette vert gjennomført. Å sjå rettleiaren i samanheng med studien min, gjer eg med å trekka han inn mot den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Sidan problemstillinga tar høgde for argumenta til førskulelærarane med å driva med desse aktivitetane, finn eg det relevant å støtta meg til denne rettleiaren.

Kommunal rettleiar¹³

Eit internettsøk på kommunale rettleiarar om overgangen frå barnehage til skule viser at ein stor del av kommunane har tatt staten på ordet, og med utgangspunkt i rettleiaren frå Kunnskapsdepartementet (2008) konkretisert sine egne lokale planar om overgangen frå barnehage til skule. Eg finn òg ein kommunal rettleiar (2012) frå den kommunen eg har henta inn mitt datamateriale. Denne planen har klare trekk tilbake til den statlege rettleiaren, og har som formål "å styrke samarbeidet og sikre sammenhengen mellom barnehage og skole..." (Kommunal rettleiar, 2012). Kommunen har skissa opp nokre nøkkelord som er viktige i utforminga av denne planen, desse er *kulturbygging*, *møtestadar* og *dialog*. Dette vert med

¹³ Av anonymiseringsgrunnar vel eg å ikkje nemna namnet på kommunen, korkje her eller i litteraturlista

andre ord utgangspunktet for planen. Planen legg mellom anna vekt på korleis samanhengen og samarbeidet grunnar i ei heilskapleg tilnærming til overgangssituasjonen, òg korleis denne tilnærminga vert ivaretatt med eit reflektert fokus på lek, læring, og barnehagen og skulen sine mandat og mål. Planen har òg eit fokus på konkrete tiltak som skal gjennomførast, med hovudvekt på dei nemnde nøkkelorda. Her er til dømes lagt opp til felles møtestadar, kompetanseheving og arena for dialog (Kommunal rettleiar,2012). I samheng med problemstillinga om kva argument førskulelærarane har for å driva med skuleførebuande aktivitetar ser eg i alle høve relevansen til denne rettleiaren.

Rammeplanen for barnehagen

Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen (2011) fastsett i formålsparagrafen kva som ligg i barnehagen sitt samfunnsmandat.

Formålsføresegna fastset kva som er samfunnsmandatet til barnehagen, og kva verdigrunnlag barnehagen skal byggje på. Saman med innhaldsføresegna i barnehagelova § 2 gir rammeplanen nærmare reglar for kva eit barnehage-tilbod skal innehalde.

Samfunnsmandatet til barnehagen er å tilby barn under opplæringspliktig alder eit omsorgs- og læringsmiljø som er til beste for barna. Barnehagen skal både vere ei pedagogisk verksemd og eit velferdstilbod for småbarnsforeldre. Barnehagen skal støtte og ta omsyn til kvart enkelt barn, samtidig som han skal ta omsyn til fellesskapen. Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder eit oppvekstmiljø som både gir utfordringar som er tilpassa alderen og funksjonsnivået til barnet, og som vernar barnet mot fysiske og psykiske skadeverknader. Barnehagen skal styrkje høvet til læring og aktiv deltaking i ein fellesskap med jamaldringar. Barnehagen skal ha dei fysiske, sosiale og kulturelle kvalitetane som er i samsvar med eksisterande kunnskap og innsikt om barndom og behova til barn. Barnehagen skal ha ein helsefremjande og førebyggjande funksjon og bidra til å jamne ut sosiale skilnader. Ei av samfunnsoppgåvene til barnehagen er å førebyggje diskriminering og mobbing på eit tidleg stadium.

Det norske samfunnet er i tillegg til majoritetsbefolkninga sett saman av det samiske urfolket, dei nasjonale minoritetane og minoritetane med innvandrarbakgrunn. Geografisk mobilitet og ei aukande internasjonalisering har ført til at det norske samfunnet er langt meir samansett enn tidlegare.

Det er derfor mange måtar å vere norsk på. Det kulturelle mangfaldet skal reflekterast i barnehagen. Sosiale, etniske, kulturelle, religiøse, språklege og økonomiske skilnader i befolkninga fører til at barna kjem til barnehagen

med ulike erfaringar. Barnehagen skal støtte barna ut ifrå dei kulturelle og individuelle føresetnadene deira

(Kunnskapsdepartementet,2011:7).

Dette er eit mandat som etter mi meining legg nokre nasjonale førande rammer, som er meint å vera ein del av innhaldet i den pedagogiske refleksjonen omkring aktivitetane som vert gjennomført i barnehagekvardagen. Mandatet kan tolkast og tilretteleggast i den enkelte barnehage og for kvar enkelt barnehagepersonell. Kunnskapsdepartementet legg òg til at rammeplanen i seg sjølv skal vera ei ramme for planlegging og vurdering, og at dei vaksne sine haldningar og kunnskar er viktige for at barna skal oppleva, erfarar og forstå korleis eit demokratisk samfunn fungerer. Det demokratiske samfunnet vert det til dømes lagt vekt på i samfunnsmandatet i det dei skildrar det kulturelle mangfaldet og andre sosiale skilnadar i landet. Rammeplanen stadfestar altså den pedagogiske refleksjonen sin plass i mandatet til førskulelærarar. I samheng med problemstillinga mi som er ute etter argumenta til førskulelærarane for å driva med skuleførebuande aktivitetar, skapar dette mandatet nokre forventingar om argument tufta i fagleg, pedagogisk, refleksjon.

Rammeplanen for førskulelærerutdanninga

Formålet med førskulelærerutdanninga

Førskulelærerutdanningen skal kvalifisere for pedagogisk arbeid med barn i barnehagen og det første året i grunnskolen. Studiet skal bygge på forskningsbasert kunnskap og samtidig være yrkesrettet og praksisnært, slik at det tar utgangspunkt i førskulelærerens arbeidsområde og gjeldende lovverk og planverk for virksomheten. Utdanningen skal bidra til at studenten kan delta aktivt i debatten om og utviklingen av gode barnehager for alle barn, i dagens og morgendagens samfunn. I barnehagen møtes barn i ulike aldre og med ulike behov, interesser, forutsetninger og kulturell bakgrunn. Det fordrer at utdanningen legger vekt på god innsikt i barns utvikling og livsvilkår og i lekens betydning i barns liv og læring. Den norske barnehagen bygger på en tradisjon med dialog, undring og utforskning som grunnlag for det pedagogiske arbeidet. For å ivareta det enkelte barnets varierte uttrykksformer og de ulike relasjonene i barnegruppa, er det viktig å kunne observere, samtale og delta aktivt i barnas aktiviteter. Læringen skjer i spontane her og nå-situasjoner, der førskulelæreren skal være observant og var overfor små barns mangesidige uttrykk og kunne samspille med barna slik at det skjer en god utvikling. Utvikling av barns basiskompetanse innebærer styrking av sosial kompetanse og kommunikasjonsevne i vid forstand. Førskulelærerutdanningen legger derfor stor vekt på teoretisk og praktisk kunnskap, for at studentene skal kunne observere og delta i barns aktiviteter, noe som er en forutsetning for å kunne utvikle barnehagens faglige innhold og arbeidsformer. Samtidig skal planleggingen og tilretteleggingen være i samsvar med rammeplanen for barnehagen. Barns læring skjer også i mer organiserte og strukturerte situasjoner, som er preget av kulturformidling og læring av fagstoff. Arbeidsmåtene i

barnehagen og det første året i grunnskolen bygger på en temabasert, flerfaglig og tverrfaglig kunnskapsforståelse, der lek og spontan aktivitet har stor plass. Fagene i førskolelærerutdanningen skal i tillegg til faglig kunnskap gi innsikt i en helhetlig læringsforståelse, der omsorg, lek og læring er naturlige elementer. Barnehagen har en sentral rolle i barns oppvekst og for deres familier. Å legge vekt på et tett samarbeid mellom hjem og barnehage har lange tradisjoner. Dette samarbeidet er en styrke for virksomheten, samtidig som det her også ligger utfordringer for førskolelæreren. Yrket er krevende i et samfunn som er i stadig endring, med økende oppmerksomhet på brukerperspektivet og på møtet mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn. Barnehagen er også en viktig arena når det gjelder forebyggende barnevern, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp. En førskolelærer er faglig leder av en personalgruppe og har veilederansvar overfor denne gruppa. Kvalifisering for personalledelse og samarbeid er derfor en sentral del av førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Eg vil knyta denne rammeplanen opp mot problemstillinga mi spesielt med tanke på kva innhaldsmessige føresetnadar argumenta til førskulelærarane har. Eg vil i dette høvet trekka fram sitatet om at " Utdanningen skal bidra til at studenten kan delta aktivt i debatten om og utviklingen av gode barnehager for alle barn, i dagens og morgendagens samfunn" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:13). Dette sitatet tolkar eg slik at det skal leggest eit grunnlag for at førskulelærarane aktivt skal kunna argumentera og grunngi kvifor dei driv med skuleførebuande aktivitetar.

Funn i praksis – ny kunnskap om barnehagen – PRAKSISFOU

Forskningsrådet har gitt ut ein rapport med bakgrunn i sitt forskingsprogram frå 2005 som dei har kalla *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning – PRAKSISFOU*. Dette er eit oppdrag gitt frå Kunnskapsdepartementet og har som formål å styrka FoU – kompetansen i norske lærerutdanningsinstitusjonar. Denne rapporten presenterer forskingsresultat frå barnehagen, og syner korleis forskning kan nyttast for å utvikla profesjonsutøving og praksisen i seg sjølv. Rapporten har fått namnet "Funn i praksis – Ny kunnskap om barnehagen", og eg vil nytta meg av eit av prosjekta som rapporterer her.

Prosjektet *Styringsutfordringer, organisasjon og leiing i barnehagen* viser i artikkelen *Profesjon og organisering*, til korleis barnehagen som organisasjon nyttar seg av to ulike teoretiske perspektiv, som i dette høvet er det instrumentelle perspektivet og det institusjonelle perspektivet. Det instrumentelle perspektivet handlar i hovudsak om ei hierarkisk og ei forhandlande tilnærming til ein organisasjon. Det institusjonelle perspektivet si tilnærming

handlar meir om den interne kulturen for organisering og institusjonaliserte kontekstar. Funna dei rapporterer om handlar om at den omsorgsorienterte kulturen i barnehagen fortsatt står støtt, men at politiske styringsdokument skapar spenningar og grå hår for førskulelærarane. Eit aukande trykk frå øvre hald om formalisering og standardisering av aktivitetane i barnehagen, gjer at førskulelærarane må endra rolla som leiar. Rapporten presiserer at spenninga ofte er knytt til profesjonsutøving i læring og skuleaktivitetar og den frie leiken. Denne oppdelinga vert vidare òg tema for rollefordelinga i barnehagen. Det viser seg nemlig at førskulelærarane legg vekt på kompetanse i oppgåver knytt til spesialundervisning, skuleførebuande aktivitetar og samlingsstund. Difor vel førskulelærarane å gjennomføra desse oppgåvene, medan dei resterande oppgåvene i barnehagekvardagen ikkje er avhengige av formell kompetanse for å gjennomførast. Rapporten syner vidare korleis assistentar og førskulelærarar ser på sentrale kompetanseområder i barnehagen og kva dei meiner er viktig for å sjølve gjera ein god jobb. Her viser det seg at begge yrkesgruppene trekk fram personlege evner og verdiar som sentrale kompetansar, og legg mindre vekt på fagkunnskapar og praktiske dugleikar. Samstundes er det få skilnadar mellom yrkesgruppene i vektlegginga av kompetanseområda om leik, omsorg og sosial kompetanse. Som rapporten også understreker så er det interessant i denne undersøkinga at førskulelærarane si arbeidserfaring spelar inn på vektlegginga av kompetansen om læring, språklege høve og kommunikasjon. Denne vektlegginga kjem tydelegare fram der førskulelærarane har arbeida i barnehagen over lengre tid¹⁴ (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011).

Denne rapporten finn eg interessant i samanheng med problemstillinga mi, i det skildrar kva kompetanse førskulelærarar finn relevant for deira arbeid i barnehagen. Studien handlar om å forstå kvifor førskulelærarar driv med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, og korleis dette dannar vilkår for danning i barnehagen. Med bakgrunn i dette vil eg støtta meg til funna frå denne rapporten som understreker den låge vektlegginga av fagkunnskapar hos førskulelærarar. Dette støttar òg opp om erfaringane mine frå barnehagepraksisen, som er ein del av bakgrunnen for denne studien. Det vert i den samanhengen interessant å sjå kva det er som konstituerer den sosiale praksisen om dei skuleførebuande aktivitetane, når det ikkje ser ut til at det er fagkunnskapar som er utgangspunktet.

¹⁴ Meir om dette i Steinnes (2010) i kapittelet om teoretisk rammeverk

4. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil eg presentera eit utval av teoretiske rammevekt som eg vil nytta til å støtta opp utfallet frå analysen, i diskusjonskapittelet. Eg finn det føremålstenleg med å starta med den teoretiske bakgrunnen min, og presenterer fyrst habitusomgrepet til Bourdieu. Eg har vidare valt å strukturera dette kapittelet i tre delkapittel. Fyrste kapittel vert kalla *barnehagefeltet i endring*, neste kapittel heiter *kunnskap, innhald og danning i barnehagen*. Siste kapittel skildrar eg som *profesjonalitet, identitet og skjønnsutøving*. Det er sjølv sagt parallellar mellom litteraturen så oppdelinga eg er ikkje total, men for å skapa struktur.

Pierre Bourdieu om habitus

Å forstå Bourdieu sitt habitusomgrep er å forstå korleis klassifikasjonssystem påverkar klassifiserbare prinsipp. Bourdieu sin definisjon av omgrepet "habitus" er: "evne til å produsere klassifiserbare praksiser og verk, samt evne til å differensiere og verdsette disse praksisene og produktene, at den representerte sosiale verden konstitueres" (Bourdieu,2006:75). Bourdieu legg til dømes habitusomgrepet til grunn for ein aktør sin livsstil og klasse, og gjer med det habitus til det han sjølv kallar for ei oppskrift på "livet". Han knyt økonomiske, sosiale og kulturelle ressursar opp mot trekk tufta i livsstilsposisjonen til ein aktør. Desse ressursane kallar Bourdieu for kapitalar. Dei kulturelle ressursane ein aktør innehar, vert aktøren sin kulturelle kapital. Habitus vert med dette ikkje eit omgrep som gjer greie for dei praksisar og klassifiserbare produkt ein aktør innehar, men kva teikn som skil ulike konstituerte praksisar og klassifiserbare produkt. Det vert på eit vis den indre kjensla og livsstilsposisjon aktøren har, og dei ytre teikna som skil denne aktøren sin posisjon med andre posisjonar. Bourdieu fortsett med skildringa av habitus med å setta det i relasjon til aktøren sin logiske oppdeling av klassar som noko som organiserer oppfatninga av den sosiale verda. Slik eg forstår Bourdieu og habitus vert det ei naturleg kopling til ein aktør sin identitet og korleis aktøren posisjonerer seg og sin identitet. Bourdieu knyt ikkje berre habitusomgrepet opp mot individet, men han skildrar òg korleis ei gruppe innehar habitus. Denne gruppehabitusen finn eg relevant i høve min studie, som fokuserer på aktørar sine ytringar i gruppeintervju. Sett i samanheng med problemstillinga mi om førskulelærarar sine argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, vert det interessant korleis aktørane posisjonerer sin profesjonelle identitet i dei argumenta dei nyttar. På same måte som ein diskurs, vert òg ein aktør sin habitus konstituert (Bourdieu,2006). Denne samanhengen mellom diskurs og habitus gjer at eg finn det relevant å nytta dette omgrepet. Eg vil samstundes knyta habitus opp mot omgrepet sosial praksis, som handlar om

mellom anna institusjonaliserte og sosialt forankra handlingar. Eg meiner at habitusomgrepet si rolle i ein sosial praksis handlar om korleis ei aktørgruppe posisjonerer seg sjølv og sine handlingar. Sett i samanheng med diskursanalysen, vil denne posisjoneringa kunna vera med å seia noko om dei domenerande diskursane. Som vidare vil kunna vera med å identifisera vilkåra for danning i barnehagen.

4.1. Barnehagefeltet i endring. Eit utgangspunkt for mi studie.

Eg vil aktualisera studien min med å støtta den til Turid Thorsby Jansen (2008) sin artikkel om ”*Den nye barnehagen – ved et veiskille*”. Her skildrar ho korleis barnehagen står i ei stampe mellom teori og praksis, mellom politikk og pedagogikk, og mellom tradisjon og fagkunnskap. Denne nye barnehagen Jansen snakkar om, har vakse fram dei siste seks/sju åra, og er eit resultat av eit kraftig politisk løft. Både på kvaliteten på innhaldet, og på kvantiteten. Altså mengda barnehageplassar, med eit lovfesta tiltak om rett på barnehageplass i spissen. Endringane er nokså store og har blitt gjennomførte på relativ kort tid, noko som krev førskulelærarar som verkeleg heng med i svingane. Som førskulelærar må du ta stilling til nye politiske føringar, og eit nasjonalt veksande forskingsmiljø som berre har skumma overflata på områder av interesse. Det er lett å forstå at dette verkar inn på desse dilemma Jansen omtalar. I motsetnad til skulen som har eit klart opplæringsmandat, vert barnehagen gåande i det Jansen kallar ei klemme mellom det å vera ein ”nesten – heim” og ein ”nesten – skule” (Jansen,2008:21). Som førskulelærar skal du då ta stilling til ein pedagogikk som hyllar barnet og alderens eigenverd, og ein barnehagepolitikk som med kontantstøtta sender signal om eit likestilt syn på barnehage og heim. Overføringa til Kunnskapsdepartementet legg barnehagen inn som starten på eit utdanningsløp, ei aukiing av vektlegging på læringsomgrepet i styringsdokument, og denne kraftige veksten og bygginga av barnehagar.

Det er med bakgrunn i dette ikkje lett å skildra kva som skin fram som barnehagens eigenart i denne enorme satsinga på Jansens (2008) "nye barnehage". I kjølvatnet av satsinga, kjem det naturleg forventingar frå dei som satsar, og førskulelærarane vert tvungne til å ta standpunkt om kva som er viktig for dei, deira barnehage og ikkje minst deira barnegruppe. Jansen summerer opp barnehagen i ein *både – og –* posisjon som ”en betydningsfull differensiert virksomhet for samfunnet som kan skape mening og forbindelser med samfunn og hjem, mellom nærmiljø, hjem og skole”(Jansen,2008:23). I dette tolkar eg det som at Jansen meiner barnehagen vert ein reiskap og eit bindeledd for heimen og ”resten av verda”. Ho skriv vidare

at dette skildrar ein barnehage med fleire posisjonar, som viser at barna er både heimen og nasjonen sine barn. Ein av dei pedagogiske styrkane førskulelærarar sit på er mellom anna deira måte å meistre denne spenninga mellom dei ulike posisjonane, som igjen fører til krav om at dei må balansera fleire ulike funksjonar i sin arbeidskvardag. Nokre av desse funksjonane er i samanheng med barnehagepolitikken si aukande satsing på læringsomgrepet, og korleis dette skal og bør tolkast. Jansen snakkar om ein teknisk praksis saman med stikkord som til dømes kartlegging og måling. Det skjer mykje på dette tekniske praksis – området, og som førskulelærar er det mange synsingar og meiningar å lese. Det er her i dette området mi problemstilling har grobotn, i debatten om den tekniske praksisen sin grad i barnehagen. Det er den kollisjonen Jansen snakkar om når ho seier at

... dermed står vi overfor et offentlig initiativ som foreslår tiltak som representerer et teknisk barnehageperspektiv og et mangelperspektiv ut i fra hva barn en gang kan bli. Dette kolliderer med barnehagelovens og rammeplanens helhetlige læringsforståelse og synet på barna som fullverdige i det livet de lever som barn (Jansen,2008:28).

Dette initiativet ho snakkar om er i hovudsak Stortingsmelding nr.16 (2006 – 2007) ”... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring” som kom med forslag om tiltak om kartlegging av språk, og skuleførebuande aktivitetar. Med utgangspunkt i til dømes desse skuleførebuande aktivitetane er det nettopp grunn i å stilla seg spørsmål kring synet om barna og verdien av det livet dei lever som barn, akkurat i den alderen dei finn seg i. Dette vert debattert, og som Jansen (2008) påpeikar så vert det merka seg av dei øvre hald, det får ringverknadar. Eg seier meg einig med Jansen når ho skriv om politikarane sin søken etter modellar og organiseringar som kan vera med å førebygga sosial utjamning og ein likeverdig skulestart. Men ho åtvarar mot eit einsidig mangelperspektiv, og hevar fram barnet som ein deltakar i sitt eige liv i barnehagen.

Noreg, saman med resten av Norden, får skryt for sitt syn på barn og barndom på internasjonalt nivå gjennom til dømes rapporten frå OECD ”Starting Strong” (2001).

Barndommen har en verdig i seg selv, den er ikke bare en forberedelse til skolegang og voksenliv. Dette kommer blant annet fram ved at man ikke måler og bedømmer barns prestasjoner, men lar dem ha innflytelse over sitt eget liv i barnehagen. De norske barnehagene kombinerer pedagogikk og omsorg (Jansen,2008:29).

Dette kjem av eit godt integrert syn på barn sin eigenverdi i alle påverkande ledd. Det er difor eg stiller spørsmålsteikn med kvifor desse skuleførebuande aktivitetane stadig veks som ei naturleg del av innhaldet i barnehagen, og at som Jansen seier, fleire politiske dokument representerer ei forståing av barnehagen stikk i strid med det OECD trekk fram som våre styrkar. Dette er det absolutt høve til å vera kritisk over, på fleire grunnlag. Eg seier meg einig med Jansen som påstår at ”en sektor som ønsker å bli tatt på alvor, må kunne rette et kritisk blikk mot seg selv. Tiden er inne for det nå”(Jansen,2008:29).

Jansen (2008) skildrar samtidig førskulelæraranes fagkompetanse, som sett i samanheng med dei kritiske høva ovanfor utgjer ein stor del av korleis sektoren vert oppfatta frå samfunnet utanfor den aktuelle sektoren. Korleis snakkar førskulelærarar i dialog med andre, om sitt eige yrke? Det er ei kjensgjerning at førskulelærarane er i mindretal blant personalet i barnehagen, Jansen skriv at dei utgjer så få som 30% av den samla personalgruppa. Dette set nye tankar til verks. Tankar som banalisering av språket for å inkludera dei resterande 60% i gruppa, og at dei på denne måten gradvis sluttar å nytta sin faglege kompetanse. Jansen refererer til Jan Erik Johansson (2005 i Jansen,2008) som skriv at barnehagepedagogikken gjennom tiår har vore formidla i hovudsak på ein munnleg og praktisk måte, berre delvis via det skriftlege. Kombinert med at barnehagesektoren er så offentleg og naudsynt, noko som fører til ei allmennoppfatting at alle kan meina noko om til dømes innhald og fagspråk, er det desto viktigare at førskulelærarane nyttar fagspråket sitt og i høgste grad står fram som den respekterte pedagogiske profesjonen dei i alle høve fortener. Peter Østergaard Andersen seier det presist og godt med ”profesjoner karakteriseres blant annet gjennom sitt fagspråk” (Andersen,2001 i Jansen,2008:43).

I barnehagepedagogikken lærer ein mykje om barns definisjonsmakt, paradoksalt nok har ikkje førskulelæraren definisjonsmakt over si rolle i sin yrkesarena. Her refererer Jansen til Nørregård – Nielsen (2006) som skriv at grunna sterke politiske føringar, både statleg og kommunalt, vert det vanskeleg for førskulelærarane å utøva eiga definisjonsmakt. Eg kan vera einig, det er vanskeleg å motivera seg for å trumfa styringsdokumenta i ein travel barnehagekvardag. Det er som Jansen skildrar, bekymringsverdig at rammeplanen, som i fylgje Nørregård – Nielsen har så stor definisjonsmakt blant førskulelærarar, ikkje skil mellom førskulelærarane sjølve og dei andre yrkesgruppene i barnehagen. Rammeplanen fører eit bilete på ein flatstruktur som er svært uheldig for førskulelærarprofesjonen og den faglege substansen deira (Nørregård – Nielsen,2006 i Jansen,2008). I Kirsten E. Jansen (2006 i Jansen,2008) si undersøking om kva

barnehagar norske førskulelærarar skapar kjem det fram to svært tradisjonsbundne førestillingar om kva barnehagen er. Den eine spelar på barnehagen som eit oppvekstmiljø, og den andre på eit omsorgs – og tilsynstilbod medan foreldra er på jobb. Saman med Kirsten Jansen (2006 i Jansen,2008), stiller eg meg skeptisk til desse førestillingane, og meiner at det her er førskulelærarane si oppgåve å skildra barnehagen som noko anna enn det tradisjonsbundne synet som her vert formidla.

Turid Jansen og Kristin R. Tholin er faglærarar i studiet ”Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen” og knyt difor inn FOU – rapporten frå arbeidet med vidareutdanning i ein barnehage opp til sitt eige arbeid og sine eigne studentar. Dei hadde inntrykk av at førskulelærarane som søkte vidareutdanning var på søken etter meir grunnleggande kunnskap og teori, men Jansen og Tholin skildrar studentar som ynskjer seg så praksisnær undervisning så mogleg. Ein grunn for dette meiner dei kan vera at førskulelærarane har vorte vande med den praksisnære tilnærminga til barnehagepedagogikken, grunna fleirtalet av personalgruppa si mangel på fagleg kunnskap og då høve for teoretisk tilnærming. Dette kan tyda på ei kortsiktig løysing i ein hektisk barnehagekvardag, kor det er enklast å gjera ting konkret for å verta forstått.

I ein omtale av den nye barnehagen seier Jansen

Den nye barnehagen må skapes igjen og igjen både på grunnlag av forskingsbasert viten og på grunnlag av førskulelærernes erfaring og deltagelse i barnehagen. Samtidig er det jo ikke slik at det ikke også skal finnes generelle trekk og elementer som representerer barnehagens praksis som repeteres på forutsigbare måter. Men førskulelærerne må både kunne identifisere og begrunne barnehagens praksis (Jansen,2008:39).

Med spesiell vekt på å kunna identifisera og grunnkje barnehagen si praksis, meiner eg at denne utsegna speilar på ein god måte kva kunnskap som er kravd av ein førskulelærar, med bakgrunn i deira faglege kompetansegrunnlag.

4.2. Kunnskap, innhald og danning i barnehagen

Denne studien handlar om korleis dominerande diskursar i den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen er med å skapa vilkår for danning i barnehagen. Dette fokuset meiner eg gjer at innhaldet og kunnskapen i barnehagen vert av interesse, og vil difor skildra nokre teoretisk rammer for desse tema.

Innhaldet i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet

I artikkelen om innhaldet i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet skriv Bente Vatne (2012) om korleis personalet i barnehagen vektlegg innhaldet i det daglege arbeidet med barna. Dei tre aspekta som Vatne meiner ligg til grunn for innhaldet i arbeidsdagen er omsorg, leik og læring. I dei fleste tilfelle er desse tre komponentane tett knytt saman, og vanskeleg å skilje frå einannan, men eg vil i denne samanhengen fokusera hovudsakleg på læringsomgrepet når eg studerer barnehagen sitt innhald. Vatne skildrar Roger Säljö (2001 i Vatne,2012) si forståing av læringsomgrepet i barnehagen, og legg rammeplanen til grunn når ho skriv om læringsaspektet. Rammeplanen vektlegg at læring er noko som skjer i samspelet med andre menneske og med miljøet, og læring er også nært knytt opp mot omsorg, leik og danning. Når Säljö skildrar rammeplanen er det som Vatne påpeikar, med fokus på eit sosiokulturelt perspektiv. Begge vektlegg det kontekstuelle og sosiale ved læringa. Rammeplanen seier at barna lærer av erfaring og oppleving på alle områder, medan Säljö skildrar læring om "...å vera delaktig i kunnskaper og ferdigheter og å evne å bruke dem på en produktiv måte innenfor rammen for nye sosiale praksiser og virkesomhetssystem" (Säljö,2001:155 i Vatne,2012).

I artikkelen diskuterer Vatne barnehagen sine utfordringar i lys av globale og nasjonale politiske fokus å legg spesielt fokus på den teknologiske og generelle kompetansen innan kunnskapsområdet. Desse kunnskapsområda legg Vatne til grunn for dei internasjonale samanliknande studiane som vert innført i skulen, og ser då korleis dette påverkar barnehagen. "I kjølvatnet av auka utdanningspolitisk merksemd har det vorte reist spørsmål om innhaldet i den norske barnehagen blir meir og meir likt innhaldet i skulen og om særpreget til barnehagen vert borte"(Thorsen,2009, 2010;Søbstad,2007 i Vatne,2012:4) Vidare siterer Vatne Thorsen (2009,2010 i Vatne,2012:4) at ho ved fleire høve har åttvara mot internasjonale trendar der barnehagen vert nytta for å styrkje landet sin posisjon i eit globalt kunnskaps – og konkurransesamfunn. Vatne påpeikar mellom anna at dei nordiske landa nyttar barnehagen som ein del av ein større politisk struktur for å utjamna av økonomiske, sosiale og kulturelle

skilnadar (Lindensjö & Lundgren,2000,Dahlberg, Moss & Pence,2002 i Vatne,2012:4). I dette tolkar eg at barnehagen, litt med bakgrunn i at den har vore inn under Kunnskapsdepartementet sidan 2006, no er ein strategisk faktor i å gjera barna førebudde til å byrja i skulen og å delta i internasjonale testar. Dette plasserer artikkelen i same felt som problemstillinga mi, som handlar om argumenta for å driva med skuleførebuande aktivitetar. Eg vil støtta meg til Vatne (2012) si skildring av eit auka fokus på læringsomgrepet, med politiske faktorar som ein mogleg grunnlag for dette. Eg meiner dette stadfestar dei skuleførebuande aktivitetane sin aktualitet, og vil kunna gjera problemstillinga mi meir interessant.

I Vatne (2012) sin studie av innhald i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet presenterer ho resultata sine i tre ulike delar, der to av dei heilt tydeleg tar utgangspunkt i læringsaspektet, slik det er etter innføring av den reviderte rammeplanen (2011). Når ho diskuterer korleis førskulelærarane og assistentane oppfatta det auka fokuset på læringsaspektet etter den reviderte rammeplanen, viser resultata at begge yrkesgruppene opplevde eit aukande fokus. Forfattaren registrerer òg at omsorg – og leik – aspekta i større grad vert lagt vekt på i kvardagen. Vatne (2012) gjer seg då tankar om at det auka fokuset på læring kan vera oppfatta i politiske dokument, møte, debattar og media, men at det i mindre grad vert gjennomført i barnehagekvardagen. Eg ser relevansen til min studie her, i høve førskulelærarane sine argument og mine tidligare nemnde praksiserfaring om manglar i fagkunnskap. Eg tolkar Vatne sin studie som til tendensar til eit tilhøve til fagkunnskap og ny forskning som lite prioritert i barnehagepraksisen.

Studien har også tatt for seg forståinga av omgrepet læring og syner at førskulelærarar forstår dette omgrepet på ulike måtar. Vatne viser til Alvestad (2004 i Vatne,2012) som gjennom intervju med åtte førskulelærarar skildrar to ulike måtar å forstå læring på. Den eine gruppa forstår læring som noko som skal skje i naturlege kvardagssituasjonar, til dømes i leiken som barna er ein del av. Medan den andre gruppa forstår læring som ein "læringsprosess" som barna skal vera medvitne om at dei tek del i, og difor også fokusera på læringsresultat. Vatne (2012) trekk samanlikningar mellom sine resultat og forståinga av læring som den fyrste gruppa til Alvestad (2004 i Vatne,2012), og meiner at hennar informantar av den grunn ikkje finn vektlegginga av læring som noko spesielt.

På bakgrunn av studiane til Vatne kan det sjå ut som at yrkeserfaring er avgjerande for vektlegginga av læringsomgrepet. Dette kan Steinnes (2010) understreka i artikkelen *Frå*

utdanning til yrket. Førskulelæraren som profesjonell aktør, som eg vil gå grundigare inn på seinare i kapitlet. Vatnet siterer Kyriacou & Kunce (2007 i Vatne,2012:10) "...overgangen frå utdanning til praksis er ofte karakterisert som eit "sjokk" eller eit gap mellom teori og praksis". Vatne (2012) meiner at dette «sjokket» også gjer seg gjeldande i barnehagen. Som nyutdanna forskulelærer får ein eit enormt ansvar. Både for det pedagogiske arbeidet på avdelinga, men også for ei samansett personalgruppe. I tillegg til at ein skal ha eit profesjonell tilhøve til kvar og ein i foreldregruppa. Dette krev mange ballar i lufta på same tid, og spelar sjølvstilt inn på overskot og prioritering i arbeidsdagen. "Erfaring i eit yrke er sentralt for å utvikle kunnskap om yrket sin eigenart og om rutinar og struktur" (Vatne,2012:11). Vatne viser her til at dei fyrste åra i barnehagen ofte vert prega av å halde hovudet over vatnet, å klare å gjennomføra dagane etter beste høve. Det er travelt. Med erfaring kjem ein ro og eit overskot som gjer at førskulelæraren i større grad kan reflektera over eigen praksis, og kva som styrer over han. Dette fører til ein auka medvit om det pedagogiske innhaldet i barnehagen, og det opnar også for å kunna ta innover seg endringar som skjer på fagfeltet. Vatne (2012) etterlyser meir forskning om korleis politiske reformer og vedtak påverkar innhaldet i barnehagen. Sidan min studie nyttar omgrepet intertekstualitet som analysereiskap, meiner eg at studien sitt tilhøve til forskning på korleis politiske reformer og vedtak, er relevant. I det aktørane sine ytringar referer til rammeplanen når dei argumenter for gjennomføring av skuleførebuande aktivitetar, vert studien av ein mogleg politisk karakter. Interesse veks i det Vatne spør om korleis innhaldet vert påverka av ytre praksisar, som eg igjen ser i samanheng med min studie si undersøking av kva som konstituerer den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane.

Vilkår for danning

Studien min handlar om å studera korleis identifisering av dominerande diskursar kan føra til ei forståing av vilkåra for danning, i den sosiale praksisen. I dette høvet vil eg støtta meg til artikkelen Bent Olsen (2011) om *Dannelsespraksiser uten dannelsesideer? En studie av tukt og utakt innenfor det barnehagepedagogiske feltet*. Artikkelen handlar mellom anna om korleis Pierre Bourdieu sitt rammeverk kan vera med å kasta lys over dannelsesomgrepet som ein sosial vilje. Olsen knyt danning opp mot det tyske omgrepet Bildung i samanheng med ein prosess av inkorporering og av kopsleggjering¹⁵. Vidare skildrar han kva barnehagepersonalet ser på som legitimt og ikkje legitimt som innhald i barnehagekvardagen. Dette meiner eg står i sterk samanheng med problemstillinga mi, som tar sikte på dei skuleførebuande aktivitetane. Det vert

¹⁵ Omgrepet "kropsleggjering" utdjupar litt lengre ut i teksten

interessant i undersøka kva aktørane i mine intervju finn legitimt å driva med i barnehagen, og korleis dette skapar vilkår for danning.

I det Olsen snakkar om ulike rammeverk som vil setta danning i ulike perspektiv, vel han å trekka fram tre ulike variantar. "Danneslesinitiativer kan settes inn i følgende tre rammeverk, som også kan brukes på andre initiativer hvor en diskurs settes i forbindelse med en pedagogisk virksomhet" (Olsen,2011:321). Desse tre rammeverka er fordelt i danning i pedagogikkens historiske tankeverden, under kva sosiale vilkår vert danning produsert som føremål, mål og middel? Og under kva sosiale tilhøve tar dannelsingsprogram imot av dei som ikkje er dei legitime produsentane, men konsumentane?

Olsen meiner at dannelsingsambisjonar har nokre universelle og holistiske kjenneteikn. Med det meiner han at dei vil setja historie og samtid i samheng med framtida. Han peikar òg på korleis ideal spelar inn på realiteten si påverknad, og korleis dei tilhøyrande utsegna dannar eit bilete av korleis røynda er, i det konkrete dannelsingsprogrammet. Vidare påpeikar han at om denne universalismen vert nytta av offentleg byråkrati, som til dømes barnehageadministrasjon, vert den symbolske styrke enno sterkare, om dette er instansar som vert anerkjende sjølvstgt.

Slike relasjonar – av symbolsk vold – fungerer ved at barnehagepersonalet uten videre tar de politiske, byråkratiske og forskningsmessige dannelsesambisjonene inn over seg. Appellen om den ene eller den andre dannelsesidé kan slik bli sendt av gårde med vekslende sosial styrke og bli tatt i mot med tilsvarende grader av føyelighet (Olsen,2011:322).

Med dette tolkar eg det som at Olsen meiner at førskulelærarane må ha tillit til dei styringsdokumenta og administrative føringane som dei treng å ta stilling til i arbeidslivet, og at på den måten vert det ei universell oppfatning av dannelsesidear. Då Olsen vidare stiller spørsmål kring kva grad dannelsesideens ambisjonar skal spele inn og kva idé som passar best for flest. Dette ser eg i samheng med mi problemstilling som om aktørane har eit grunnlag for å vita kva dannelsesidear som er legitime i høve dei skuleførebuande aktivitetane.

Olsen skildrar det som ein kan kalla eit "pedagogisk paradoks" når normative ideal møter pedagogisk praksis. I dette møtet er det ofte praksisen som er førande for arbeidet til aktørane. Olsen påpeikar at det er produksjonen av dei moralske utsegna som på eit vis skal grunna i den

sosiale verds fakta. Om desse moralske utsegna skal nå fram, skildrar han vidare at dei må komma frå maktstrukturar som innehar høg grad av legitimitet. Med eit sosiologisk perspektiv, meiner Olsen då at ”de uløselige kontroversene om dannelsesidealer blir frigjort” (Olsen,2011:322). Og at det på grunnlag av dette, vert høve til å undersøka dannelsesdiskursar sosiale legitimitet. ”Det vil si under hvilke sosiale vilkår der er mulig å produsere og konsumere slike diskurser” (Olsen,2011:322). Dette har Olsen gjort, med å nytta seg av Bourdieu sin teori og forskning. Dette paradokset som Olsen skildrar ser eg i samanheng med problemstillinga mi, spesielt med tanke på min bakgrunnen for denne undersøkinga. Mine erfaringar seier meg at førskulelærarar sin fagkunnskap i nokre høve ikkje er rådande i grunngevinga for kvifor dei gjennomfører ulike aktivitetar. I det eg ser denne mangelen opp mot den skildra skuleførebuande sosiale praksisen, så meiner eg at gjennomføringa si grunngeving vert paradoksal. Det vert i dette paradoksale høve interessant å prøva å forstå korleis det skapar vilkår for danning.

Olsen tar for seg NOKUT si evaluering av førskulelærerutdanninga, og sett spørsmålsteikn ved kva det er som gir henne den legitimiteten ho har i sitt felt. Evalueringa er utført av fleire ulike forskarar i frå både inn- og utland, noko som vitnar om eit vitskapleg autonomt arbeid. Det fyrste Olsen kommenterer er grunnlaget for desse forskarane sin legitimitet. Kva er det desse har gjort som gir dei kompetansen til å vurdere ei utdanning? ”Det rår åpenbart en sosial magi i komitémeldemmenes transformasjon fra å være kunnskapsspecialister til å bli bedømmende eksperter på førskulelærerutdanningen. Men hva vil det si at en sosial handling har ”legitimitet?”” (Olsen,2011:323) Her nyttar forfattaren Bourdieu sine omgrep om legitimitet, sosial – og kulturell kapital. Her definerer Bourdieu legitimitet som kor ”en institusjon, en handling, en bruk av et eller annet er legitimt i det øyeblikk denne institusjonen, handlinga eller bruken er dominerende men miskjent som dominerende, det vil si er gjenstand for en stilltiende anerkjennelse” (Bourdieu,1997b:113-114, i Olsen,2011:323) NOKUT - evalueringa vert med bakgrunn i dette legitimt i utdanningsfeltet sidan posisjonen vert anerkjent, først etter å ha vore miskjent. Olsen (2011) trekk så fram feltteorien for å løfta fram kva som hender i denne dominans – relasjonen. Her kjem omgrepa om sosial og kulturell kapital inn¹⁶. Dominans, som kanskje kan sjåast på i samanheng med makt, er på mange måtar relasjonar innan eit felt, som Olsen (2011) påpeikar at på mange måtar kan vera motseiande. Dersom ei gruppe i feltet har tileigna seg mykje kulturell kapital gjennom til dømes doktorgradsavhandlingar og publiserte

¹⁶ Sjå Bourdieu om habitus for skildring av kapitalomgrepa

artiklar, vil dei gjerne møta ei gruppe i det same feltet med ein høgare grad av sosial kapital gjennom til dømes tett samarbeid med praksisfeltet, studentar, seminarverda, og dei kommunale aktørane. Hovudpoenget til Olsen (2011) er her at det fort kan oppstå ei verdikonflikt, når ein skal fastslå kva kapital som er høgast verdsett. Eg ser ein samanhengen mellom Olsen si skildring av NOKUT og rammeplanen, og korleis desse dokumenta får legitimitet hos sine brukarar. Den kulturelle og sosiale kapitalen til forfattarane av rammeplanen skapar ein universell legitimitet hos brukarane av dokumentet, som gir den ein dominans og høve til symbolsk styring i barnehagefeltet. Dette kan stilla rammeplanen som grunnlag for gjennomføringa av aktivitetar, i eit kritisk lys. Som igjen vil kunna skapa høve for å identifisera vilkår for danning.

Olsen (2011) hevdar vidare at staten, her i form av NOKUT – evalueringa, innehar mykje kapital på grunnlag av deira forvaltning. Denne forvaltninga kan verta forstått som staten si styring av samfunnet si infrastruktur, økonomi, byråkrati og utdanning. Dette gir staten eit monopol på kva som er den universelle, og kva som er allmennvelde, legitimeringa. Dette gir staten ein dominerande posisjon, og Olsen legg ikkje skjul på at han meiner at staten difor utfører symbolsk vald. ”At volden er symbolsk og ikke fysisk, beror på at den virker gjennom betydninger, som en akseptert definisjon av situasjonen” (Olsen,2011:324). Olsen si skildring på korleis barnehagepersonalet og etablerte dannelsambisjonar henta frå det politiske, byråkratiske og frå forskning, har tydeleg teikn på symbolsk vald. Olsen fortset sin "motstand" mot staten og refererer vidare til Bourdieu med å seie at ”siden de tanker vi selv tror vi har tenkt om staten, er tanker som staten i virkeligheten har tenkt for oss, kan man i et forskningsmessig perspektiv ikke tvile nok på staten og statens tankegang” (Bourdieu,1997a:97-98 i Olsen,2011:324). I det barnehagepersonalet underkaster seg desse føringane frå staten, er det som Olsen seier, òg grunna det at deira kognitive arbeid ikkje er forma av medvit, men meir kroppslege disposisjonar. Kroppsleg disposisjon er eit uttrykk Olsen hentar frå Bourdieu. Dette omgrepet viser til ei skildring av korleis menneske i ulike situasjonar underkastar seg ein styrke. Styrken vert i denne samanhengen, staten. Denne styrken sender ut signal som utelukkande har ein effekt i møte med aktørar som av ulike grunnar er disponert til å leggja merke til dei. Desse signala, meiner Bourdieu, vekker nokre kroppslege disposisjonar som ligg latent hos aktørane. Signala passerar derimot ikkje gjennom aktørane si medvit, utan å vera utsett for fagleg refleksjon. Desse signala finn eg svært interessante i samheng med studien min, og forstår dei som signal som skapar grunnlag for gjennomføring av aktivitetar. Utan rot i fagleg kunnskap.

Vidare skildrar Olsen (2011) korleis ulike felt har ulike måtar å tolka verda på, med bakgrunn i deira gruppehabitus. Det vil seie at førskulelærarane, med sin gruppehabitus, har ei anna forståing av danningssomgrepet, enn kva dei ulike utsendte frå staten har, sidan dei til vanleg opererer i ulike felt, med ulik feltstruktur. Det er den kulturelle kapitalen Olsen meiner står sterkt i det pedagogiske feltet, medan det i byråkratiet er juridisk kapital som styrer. Dette grunnir han med at dei ulike kapitalane får ulik symbolsk verd og styrke, når deira aktørar kjenner igjen og deler dei spesifikke setta av overtydingar. Olsen peikar òg på faren ved at det er byråkratiet som innehar monopolen, og at det der er den juridiske kapitalen som legg føringar, vert det danna ei tvungen konstruksjon av den universelle kunnskapen.

For å diskutera Bourdieu si forståing av danning knytt Olsen (2011) det tyske omgrepet "bildung" og det franske "culture générale" saman. Sistnemnde fokuserer mest på sosiale føresetnadar og motsetnadane mellom tekniske og sosialt legitime eigenskapar. Olsen skildrar vidare at dette kan komma til syne i korleis kunnskapen vert distribuert, i til dømes yrkesfeltet. Han tar samstundes opp korleis Bourdieu kritiserer forståinga av "danning som det me sitt igjen med etter me har gløymt det me har lært", og at dette vidare kan tolkast som om det er verte legitimt rett å gløyma. At det held med ei sosial anerkjening at du som person, og profesjonell aktør, ein gong har lært noko og korleis han påpeikar at dette utelet den kroppslege dimensjonen i dette gløymsles bilete. Forfattaren legg til dømes kultivering og kulturell kapital som ei form for prosess som ofte også er av ein kroppsleg dimensjon (Bourdieu&Passeron,2006:163 i Olsen,2011:326). Olsen kommenterer også at Bourdieu sine "studiar av kultur utdanning og livsstil er gjennomgripande analyser av hvordan pedagogiske institusjoner bidrar til både å skjule og legitimere sosiale makthierarkier gjennom påføringen av den legitime kulturen" (Olsen,2011:327). Med denne kroppslege dimensjonen og dei tidlige skildra signala, meiner eg at studien min skriv seg inn i desse omgrepa. Med fokus på kvifor aktørane gjennomfører skuleførebuande aktivitetar, og erfaringar om lav fagleg kunnskap i barnehagen, der eg på desse to omgrepa som svært interessante for undersøkinga mi.

Eg støttar meg vidare til Olsen når eg hevdar at det i ein del tilfelle ikkje er fagleg kunnskap som avgjer valet for aktivitetar i barnehagen. Han sett sjølv store spørsmålsteikn med kva kunnskap førskulelærarar eigentleg sit på, òg problematiserer førskulelærarane sine pedagogiske grunngevingar. Han meiner at det i dei fleste "her – og – no" – situasjonane ikkje ligg noko meir bak ein førskulelærars reaksjon enn "dei opparbeida persepsjonsmatrisene og

handlingsmodalitetene” (Olsen,2011:328), og at det er desse som gjer "jobben". Her knytt han kunnskapen til førskulelærarar opp mot Buordieu sine tankar kring den kroppslege dimensjonen i danning og læring, og legg vekt på at det sjeldan er medvitne val ut i frå fleire alternative reaksjonar, som avgjer korleis ein situasjon vert handtert. Eg ser koplinga i frå Olsen (2011) sine problematiske føringar om mangelen på fagleg kunnskap i barnehagen, til studien min. Eg har eit problematiserande og kritisk syn på grunngevinga for gjennomføring av skuleførebuande aktivitetar, og ser på Olsen sine omgrep om kroppslege dimensjonar og symbolske styring vil vera skildrande i mi undersøking.

Førskulelærernes kunnskap – handling og refleksjon

Med bakgrunn i det Bent Olsen skildrar om mangelen på fagleg kunnskap i barnehagen, finn eg det interessant å sjå på kva Mimi Bjerkestrand og Turid Pålerud (2008) skriv om *Førskulelærernes kunnskap – handling og refleksjon*. "En profesjon er gitt et ansvar for å løse en samfunnsoppgave – i vårt tilfelle er oppgaven å lage gode barnehager" (Bjerkestrand&Pålerud,2008:152). Her plasserer forfattarane førskulelæreryrket i ein profesjonsposisjon, som har som mål å skapa gode barnehagar. Det vert vidare påpeikt at utfordringane for ein profesjon ofte ligg i eit skilje mellom politikk og eigen fagleg grunna praksis. I barnehagen vert til dømes rammeplanen eit politisk styringsdokument, som førskulelærarane som profesjon må handsama saman med deira eigen pedagogiske refleksjonar og grunngevingar. Desse refleksjonane og grunngevingane er, slik eg forstår artikkelen, avgjerande for å gjera utfordringa mogleg å arbeida gjennom. Denne utfordringa vert aktuell med tanke på problemstillinga mi, sidan det nettopp er desse refleksjonane og grunngevingane eg er ute etter. Kva refleksjonar aktørane mine har rundt dei skuleførebuande aktivitetane, og korleis dei grunnlegg arbeidet sitt.

Forfattarane meiner at førskulelærarane står i ei særstilling når det gjeld å forholde seg til rammeplanen, det er nemleg ikkje slik at dei treng å vera einige i dei måla som er satt frå det politiske perspektivet, så lenge dei tar måla med i dei faglege diskusjonane og får satt dei inn i kvardagen på eit vis, så er det greitt. Slik er forstår dette er det ei oppmoding til førskulelærarane om å nytta denne utfordringa til å vera kritisk til eigne rammefaktorar, med å nytta sin faglege bakgrunn til å kommunisera kva mål og innhald i samfunnsmandatet, som vil vera med å utgjera den gode barnehagen. "Rammeplanen gir stor frihet til å velge barnehagens innhold og metoder. Målene ligger fast og er politisk vedtatt, men hvordan man når disse målene, er i stor grad overlatt til faglig vurdering" (Bjerkestrand&Pålerud, 2008:153). Profesjonen førskulelærarar

har med andre ord eit oppdrag som krev engasjerte, kritiske og fagleg reflekterte, yrkesutøvarar. Som artikkelen fortsett, så kjem det med ein gong opp spørsmål om *kva* kunnskap førskulelærarane sit på som gjer at dei på profesjonelt vis kan vera engasjerte, kritiske og fagleg reflekterte. Min studie plasserer seg bak dette spørsmålet, i det eg fokuserer på argumenta aktørane mine nyttar i deira grunngeving for skuleførebuande aktivitetar. Med Bent Olsen (2011) sin artikkel i minne, er det interessant å sjå om argumenta faktisk er av fagleg karakter.

Det vert vidare tatt opp dilemma kring førskulelærarane sin posisjon i det private og det profesjonelle. Forfattarane refererer til *kva* førskulelærarane forventar av eigen kunnskap, innsats og motivasjon. Forfattarane viser til dømes til studiar gjort om studentane sine haldningar til fagkunnskapar før studiestart, som viser at heile 40% av studentane vektlegg personlegdomstrekk og haldningar over fagleg kunnskap. Då den same studien viser tala frå ferdig utdanna førskulelærarane er det dessverre ikkje store nok endringar i tala. Her meiner heile 30% av dei spurde at personelege trekk og gode haldningar er viktigare enn fagleg kunnskap. Jamført med den kritiske, engasjerte og fagleg reflekterte førskulelæraren som arbeider i ein profesjon, vert dette slik eg ser det, svært uheldig. Bjerkestrand og Pålerud (2008) skriv vidare om førskulelærarane sin omsorgshistorie, og læringshistorie. Dei siterer Anneli Nikko som seier at "førskulelærarstudentar henter forestillinger om sin framtidige yrkesutøvelse frå sin egen barndom og omsorgshistorie" (Anneli Nikko, 2006 i Bjerkestrand & Pålerud, 2008:156). Studien til Nikko viser til dømes at mange studentar legg familiære høve til grunn for deira skildring av førskulelærarrolla. Bjerkestrand og Pålerud (2008) påpeikar at det på ingen måte er grunn til å forkasta det personlege som kunnskapskjelde for førskulelærarane, så lenge dei vert sett inn i dei faglege rammene til barnehagen. Dei presiserer vidare at det er viktig å etablere ei forståing av barnehagen sitt samfunnsmandat og følgjene dette har på barna.

Forfattarane tar så steget vidare og spør, *kva kan ein førskulelærar?* Her refererer dei mellom anna til ein studie som påpeikar at rammevilkåra i barnehagen, med utgangspunkt i personalgruppa, ofte avgrensar førskulelærarane i å utøva sin kunnskap. Og at denne studien vidare seier at dei å skilja ein førskulelærar frå dei ufaglærte i barnehagen, er ganske tydeleg og tar utgangspunkt i at førskulelærarane opptre med ein kompetanse med haldningar og tryggleik som viser tilbake på ei høgare utdanning. Dette tolkar eg den veg at førskulelærarar er "enkle" å finna i barnehagen, i alle fall for eit trent auge. Vidare må dette tyda at på at det er kommunikasjonen ut i frå barnehagen som avgrensar forståinga av førskulelæraren sin kompetanse. "Kunnskapen må vises fram, og den må diskuteres og deles i et

profesjonsfellesskap" (Bjerkestrand&Pålerud,2008:158). Her meiner eg forfattarane understreker akkurat dette med kommunikasjonen ut frå barnehagen. Førskulelærarar må kommunisere kunnskapen sin på eit anna nivå enn det som vert gjort no. Dette skildrar forfattarane vidare i det sei skriv at kunnskapen må få verta kritisert, og av den grunn synleggjerast. Dette vil skapa ein sunn diskusjon og debatt om kva som er kunnskapen til førskulelærarar og om dette er det den gode barnehagen treng. I samanheng med studiaen mi er det nettopp dette eg ynskjer å gjera. Å oppmoda førskulelærarar til å leggja faglege grunngevingar til grunn for aktivitetane dei gjennomfører, og i mykje større grad synleggjera det.

I det forfattarane skriv om kunnskap så refererer dei til Bengt Molander (1993 i Bjerkestrand&Pålerud,2008) som har skissa opp to ulike sider ved det han kallar for handlingskunnskap. Den fyrste er disposisjonskunnskap, og den andre er orienteringskunnskap. Orienteringskunnskap vert definert som den kompetansen som gir førskulelærarar høve til å reflektera rundt sine eigne handlingar i eit større perspektiv, noko som gir dei eit overblikk over konsekvensar og sin eigen påverknadskraft (Molander,1993 i Bjerkestrand&Pålerud,2008). Dette perspektivet meiner forfattarane grunnar i ein kunnskap om barn, om læring, og om institusjonen i seg sjølv. Dei refererer til grunnsteinane i pedagogikken, og førskulelærarane sine evner til å velja og grunngi deira mål. Dette vil vera avgjerande i prosessen med å tolka og forstå rammeplanen. "For at de målene som er skissert, skal gi mening, må førskulelærere kunne noe om barn, ha kunnskap om pedagogiske prosesser, kunne veie verdier opp mot hverandre og gjøre valg" (Bjerkestrand&Pålerud, 2008:161). Sett i samanheng med problemstillinga mi, meiner eg dette vil kunne vera aktuelt nå eg undersøker førskulelærarane si tolking av rammeplanen, i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane og omgrepet læring. Slik eg tolkar denne kunnskapen så er det her den fagleg reflekterte kompetansen får sitt utspring. Det er denne kunnskapen om pedagogiske prosessar som vert nytta i diskusjonar om innhaldet i barnehagen, om barnehagen sin eigen praksis, og kva verdier som vert formidla i høve identitet og danning. "Man kan si at orienteringskunnskapen er nært knyttet til hvordan man forstår seg selv som menneske" (Bjerkestrand&Pålerud, 2008:162).

Orienteringskunnskap vert, slik eg ser det, kompetanse om relasjonar, dialog, og konstruktive refleksjonar. Disposisjonskunnskap vert definert som den kunnskapen som gjer førskulelærarane disponible til å løysa oppgåver innanfor sitt fagfelt. Her kjem til dømes den instrumentelle kunnskapen, ulike reglar innan feltet, og kartlegging og modellar som vert nytta,

fram i lyset. Denne instrumentelle kunnskapen kan, slik eg tolkar det, sjåast i sterk samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen. Dette understrekar Bjerkestrand og Pålerud (2008) i det dei skriv " mange er bekymret for at barnehagen skal bli for instrumentell gjennom at den i alt for stor grad legger vekt på for eksempel skoleforberedende aktiviteter, utan å skjele til det barnet er opptatt av her og nå" (Bjerkestrand&Pålerud,2008:163). Vidare diskuterer forfattarane også det faktum at leiken kan verta sett på instrumentell i det han vert eit mål for læring, og ikkje eit mål i seg sjølv. Med dette som bakteppe vert det med andre ord naudsynt for førskulelærarar å ha instrumentell kunnskap, slik at dei kan leggja til rette for fagleg refleksjon i desse instrumentelle aktivitetane.

Instrumentell kunnskap er helt nødvendig, etter vår mening bør profesjonsfellesskapet bruke mer tid på å løfte fram den instrumentelle kunnskapen. Men det er viktig å se at vi ikke må lage en isme av teknikker og metoder – teknikker og metoder gir viktig og nødvendig kunnskap, men vi må kunne sette teknikkene og metodene inn i en større sammenheng (Bjerkestrand&Pålerud, 2008:164).

Eg tolkar dette på lik line som forfattarane, at å ha instrumentell kunnskap er å vera medviten, men å driva med "instrumentalisme" er å nytta seg av det, fordi ein kan det. Altså, å nytta seg av ein teknikk for å oppnå eit mål, fordi det er noko som ein har lært eller erfart at fungerer. Ikkje fordi det passar det enkelte barnet, eller barnegruppa, i deira interesser der og då. Vidare skildrar Bjerkestrand og Pålerud Bengt Molander (1993 i Bjerkestrand&Pålerud,2008) si innføring av disposisjonskunnskap, som også famnar til dømes kartlegging og dokumentasjon. Desse skjematisk reiskapane har oftast eit objektivt perspektiv, og tar i liten grad omsyn til individa. I mi problemstilling, så vert dette aktuelt i samanheng med bruken dei av til dømes kartlegging som vert gjennomført med tanke på overgang til skulen. Og korleis dette vert nytta som argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar. I samanheng med denne disposisjonskunnskapen vil eg føya meg i rekka bak forfattarane når dei påpeiker trongen til ein grundig diskusjon om kva av denne kunnskapen ein førskulelærer treng, og korleis dei må nytta seg av profesjonsfellesskapet til å diskutera seg til ein reflektert bruk av kunnskapen. Ein bruk der det vert nytta hand i hand med orienteringskunnskapen, og vert satt i ei større samanheng som vil kunna skapa gode vilkår for danning (Bjerkestrand&Pålerud, 2008:165).

4.3. Profesjon, identitet og skjønnsutøving

Denne studien handlar om å undersøka korleis førskulelæra argumenterer for gjennomføringa av dei skuleførebuande aktivitetane. Eg finn det då relevant å knyta desse argumenta opp mot profesjon og skjønnsutøving, for å forsøka å forstå kva grad av kunnskap som ligg til grunn for denne grunngevinga. Som ei vidareutvikling av dette håpar eg å kunna peika på korleis kunnskapen i denne samanhengen skapar vilkår for danning i barnehagen.

Profesjon og identitet

Med min kunnskapsfokuserete studie vert det interessant å knyta saman identitetsomgrepet opp mot danning, i profesjonskvalifisering. Dette gjer Kåre Heggen (2008) i artikkelen om *profesjon og identitet*. Heggen trekk ei klar line spesielt til dei skjønnsbaserte yrkene som tuftar på involverte aktørar og deira relasjonar, til dømes førskulelærar – og læraryrka. Når Heggen definerer identitetsomgrepet går han til mellom andre Georg Herbert Mead som snakkar om korleis identitet vert forma av sosiale relasjonar. Mead meiner til dømes at relasjonane gir individa høve til å sjå seg sjølv gjennom andre sine perspektiv, å på denne måten utviklar dei sjølvvet (Mead,1972(1934) i Heggen,2008:322). Gjennom sosiale relasjonar får individet høve til å sjå seg sjølv som objekt, for så å orientera seg sjølv i samfunnet og utvikla sjølvvet. Problemstillinga mi handlar om å undersøka kva argument førskulelærarane har for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, i denne undersøkinga vil eg nytta aktørane sine ytringar som ei kollektivt ytring. Dette grunnar eg i mellom anna diskursanalysen sitt språklege fokus, og søken etter identifiserbare diskursar¹⁷. Heggen (2008) skildrar samstundes nemninga kollektiv identitet eller profesjonsidentitet, som eg ser i klar samanheng med aktørgruppa i mi undersøking. Han definerer kollektiv identitet som det som "handlar primært om felles symbol enn felles handling. Det dannar ei gruppe først og fremst ved at felles symbolikk skaper førestillingar om korleis ting burde vere, meir enn korleis ting faktisk er" (Heggen,2008:323). I det Heggen vidare skildrar den kollektive identiteten som noko som står sterkare i profesjonar som kjempar for formell aksept av deira kompetanse, kunnskapar, oppgåver og løn, enn i meir formelt aksepterte statusyrker, finn eg ein naturleg overføringsverdi til førskulelærarane. Denne profesjonsidentiteten ser eg som føremålstenleg i utfallet frå undersøkinga mi.

¹⁷ Sjå Winther Jørgensen & Phillips (2006) om diskursanalyse i forskningstilnæringskapittetelet.

I det Heggen (2008) vidare skildrar profesjonsidentiteten jamfør Lave og Wenger sin situerte læring, set han på ny identiteten i relasjon med andre. "Det handlar om at kunnskap blir konstituert innanfor kulturelle fellesskap der personar handlar og gjennomfører praktisk verksemd saman" (Heggen,2008:326). Å handla og gjennomføra noko saman krev òg kommunikasjon, til dømes i form av dialog. I den samanheng snakkar Heggen (2008) om ein transformativ tradisjon som handlar om at lærar og elev utviklar kunnskapar saman, og på det viset oppstår læring. Dette vert motsetnaden til mimetisk tradisjon, som handlar om effektiv overføring av kunnskap frå ekspert til elev. Få fokuserer meir på dialog enn Michail Bakhtin gjer i sitt omgrep dialogisme, og dette har Kåre Heggen (2008) nytta seg av. Han skildrar mellom anna Bakhtin si oppfatting av kjernen i det dialogiske perspektivet, som han meiner "er spenninga, dissonansen eller konfliktane som oppstår mellom ulike stemmer i læringsprosess" (Dysthe,2003:55 i Heggen,2008:327). Vidare understrekar Heggen korleis denne spenninga, dette møtet, konstituerer ny kunnskap, og at prinsippa i ein dialogisk læringsprosess har, kontekstavhengig, ein tendens til å lukka seg mot ein indre logikk, men at det i ein kvalifiseringsprosess nettopp blir viktig å synleggjera og utnytte læringspotensialet som ligg i spenninga mellom kontekstar (Heggen,2008:327). Hovudpoenget til Heggen i denne artikkelen ligg i nettopp dette møtet. Møtet mellom ulike læringskulturar og læringstradisjonar og korleis desse omgrepa spelar ei rolle i ein student si danning av identitet. Han understreker korleis dette møtet er viktig å ta høgde for i eit forsøk på å forstå profesjonskvalifisering. I mi problemstilling ser eg ein samanheng med møte med ulike læringskulturane og læringstradisjonane, og kva argument aktørane ytrar. Aktørane sin profesjonskvalifisering vil her kunna komma til syne i ytringane deira.

Om skjønn i profesjonsstudium

For å knyta skjønnsomgrepet opp mot problemstillinga mi, så vil eg nytta meg av det epistemiske aspektet ved skjønn som Anders Molander (2013) skildrar, som knyt skjønn mot ein aktør sine grunngevingar. Molander skildrar ulike mekanismar innan det epistemiske aspektet som alle i sitt høve nok vil bidra med refleksjonar rundt mi problemstilling, men eg vel å avgrensa det til den deliberative mekanismen. Her vert argumenta til aktørar i skjønnsprofesjonar fokusert på i ansvarleggjeringa av skjønnsutøving (også kalla accountability). Slik eg forstår denne mekanismen handlar det om å synleggjera grunngevinga til aktørane, på små og store plan, slik at skjønnsutøvinga får ei felles oppfatning, med felles reglar og retningsliner (Molander,2013).

Molander skriv at "Utøvelse av skjønn hevdes ofte å være kjernen i profesjonelt arbeid" (Freidson,2011 i Molander,2013:44). Dette plasserer skjønn direkte inn i førskulelærerprofesjonen, og vert eit utgangspunkt til diskusjon av problemstillinga mi. Når ein skal definera omgrepet skjønn må det understrekast at skjønn kan fungera strukturelt der "Skjønn referer til et område hvor man kan velje mellom tillatte handlingsalternativer på grunnlag av egne vurdering" (Dworkin,1977 i Molander,2013:46) eller som epitsemisk der "skjønn referer til en kognitiv aktivitet, en form for resonnering som resulterer i konklusjoner angående kva som er tilfellet eller kva man bør gjøre i en viss situasjon" (Molander,2013:46).

Som Gerd Sylvi Steinnes¹⁸ (2010) kjem nærare innpå er det i førskulelærerprofesjonen ein grad av taus kunnskap som rådar. Taus kunnskap meiner Steinnes (2010) at kan forståast som "usynleg pedagogikk". Sett i samanheng med Molander (2013) sin artikkel om skjønn, så hevdar han mellom anna at skjønn er den tause kunnskapen sitt uttrykk. Med andre ord er skjønn taus kunnskap i praksis. Når då Molander skriv at " de profesjonelle blir gitt skjønnsmyndighet på grunnlag av autorisert kunnskap, og det forventes at de kan begrunne sine avgjørelser med henvisning til denne kunnskapen, i tillegg til lover og allment aksepterte prinsipper" (Molander,2013:47), ser eg kort veg til problemstillinga mi i argumenteringa for dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen, og førskulelæreryrket som eit yrke tufta er på autorisert kunnskap. Eit av forfattaren sine argument for kvifor skjønn trengs i profesjonsyrka er til dømes for å sikra fleksibiliteten og for å kunna tilpassa innhald og oppgåver til individa. I samanheng med barnehagen sin eigenart og førskulelærarane sitt samfunnsmandat¹⁹ om å "støtta og ta omsyn til kvart enkelt barn", vert skjønn ein naturleg del av førskulelærarane sin profesjonsidentitet.

Dannelse og profesjonell tenkning

Lars Løvlie (2011) skildrar i artikkelen *Dannelse og profesjonell tenkning*, danning i samanheng med lærarprofesjonen. Løvlie skriv til dømes om danninga sin plass i pedagogisk refleksjon og ettertanke, og knyt på dette viset danninga inn i lærarprofesjonen. Han nyttar mellom andre filosofen John Stuart Mill sine tankar om korleis barn og vaksne sine indre liv har ein større samanheng enn kva som vert vektlagt i til dømes skulen. Prosessen, sett på som oppdragsverda, og målet, som er den vaksne si verd av livsoppgåver, meiner Mills at ikkje

¹⁸ Sjå Steinnes (2012) i teoretisk rammeverk for meir om dette.

¹⁹ Sjå Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen (2011) i kontekstualisering for meir

må delast opp, men sjåast på som ei felles verd (1991 i Løvlie,2011). Løvlie plasserer artikkelen sin i eit pedagogisk perspektiv som han deler med John Dewey, dette perspektivet inkorporerer heile folket i dannelsingsprosessen, noko eg forstår som at danning skjer uavhengig av kulturell, sosial og økonomisk klasse²⁰. Løvlie definerer danning som det som skjer i møtet mellom kryssande krefter, her nemner han til dømes møtet mellom subjekt og objekt, mellom eg og den andre, mellom individ og samfunn. Danning handlar ikkje om å nå eit mål, danning er ein evig prosess. Dette set Løvlie i perspektiv med skulen, å fortel at det er ikkje berre den vaksne som dannar barna, barnas møte med den vaksne er òg danning. Barn og vaksen, elev og lærar, er begge aktørar i den same verda. Dei vert begge konstituerte, dei er begge to ein del av historia og dei skal begge vidare i verda som eit individ som Løvlie kallar for eineståande og unike (Løvlie,2011:738).

Å sjå på danning i lærarutdanninga gjer Løvlie (2011) med å stilla danning og profesjon til veggs.

En lærerutdanning som er seg selv nok og bare tenker profesjon og funksjon, har tatt avskjed med sitt dannelsespotensial. Den har kuttet båndet ikke bare til sin fortid, men også til sine egne forutsetninger og legitimitet slik de kan leses ut av pedagogikken som praktisk tenkning (Løvlie,2011:742).

Han syner samstundes til utdanninga si vekting av danning, og grunnar det i den nyliberale ideologien i skulen, som gjer utdanning til vare og konsum. Å setta dette dannelsesperspektivet i samheng med problemstillinga mi om førskulelærarane sine argument for skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, ser eg ein ideologi frå skulen som forplantar seg nedover til barnehagen. Danninga si oppblomstring i den reviderte rammeplanen vert satt i perspektiv, i det eg ser kva oppgåver politiske dokument oppmodar til i barnehagen. Til dømes så seier Stortingmelding nr.16 "...og ingen sto igjen", at barnehagane skal arbeide for å motverke dei sosiale ujamne tilhøva, og skapa ein likeverdige skulestart, dette skal skje med mellom anna gjennom å driva med systematisk språkkartlegging av barnehagebarna²¹.

Vidare så set Lars Løvlie (2011) utdanninga sin pedagogikk i eit paradoks, og fokuserer på ein sjølvrådsbasert pedagogikk for å aktivera barnet sin vilje og sitt ynskje om å læra. Paradokset

²⁰ Sjå Pierre Bourdieu (2006) om habitus

²¹ Sjå kontekstualisering for meir om St.mld.nr.16.

finn stad akkurat her mellom utdanning og sjølvråd, læraren ynskjer at eleven skal nytta si sjølvråd i læringsprosessen, som paradoksalt nok er sett på som viktig og avgjerande frå politisk hald. Det er med andre ord bestemt at eleven skal vera sjølvrådig. Paradokset kjem tydeleg fram i praksis, noko også Løvlie syner til. I norske klasserom sit det elevar som har blitt fortalt at dei skal vera sjølvrådige, men som ikkje er det. Læraren kan ikkje gjera noko med det, eleven skal få sitte i klasserommet sjølv om det ikkje gagnar eleven eller nokon andre. Eleven opplever inga erfaring med fagstoff, får ikkje nytta metodar for å forstå og gjer då heller ingen refleksjon rundt tema. Læring vert i dette høvet vanskeleg. Det er i denne samanhengen, midt i det pedagogiske paradokset, at Løvli ynskjer taktomgrepet tilbake i utdanninga. Han definerer takt som "å handle i sosiale situasjonar der utfordringen er umiddelbar og svaret ikke finnes" (Løvlie,2011:728). Han nyttar ord som smak og skjønn, og Immanuel Kant sitt omgrep om "common sense". I klasserommet vert takt læraren sin oppfatning av elevane sin situasjon (både på skulen, heime og sosialt), vidare korleis læraren handlar i denne situasjonen med bakgrunn i den individuelle eleven, og korleis læraren stiller seg til dei hårfine grensene mellom involvering og ei hjelpande hand, og verdighet og integritet. "Takt er å merke den andre utan å sile fornemmelsen gjennom forstandens sold, det er finfølelsen før den festes i diagnosene, klassifiseringene og metodene" (Løvlie, 2011:749).

I samanheng med førskulelærarane og deira kunnskapsbase, ser eg ei kopling mellom denne takten og det Gerd Sylvi Steinnes²² (2010) skildrar som taus kunnskap. Steinnes definerer taus kunnskap som kunnskap som ikkje har ein overordna systematikk for å overføra kunnskapen til andre kontekstar, eller som "usynleg pedagogikk" som ho òg nyttar (Steinnes,2010:119). Eg vil hevda at takt i den forstand Løvli (2011) snakkar om her, er ein av faktorane i den tause kunnskapen som førskulelærarar i stor grad nyttar i sin arbeidskvardag. Løvli avsluttar med å trekka tråden frå omgrepet om takt og til danningomgrepet. Denne kombinasjonen hevdar han at fører med seg reflekterte aktørar som fungerer samane med individ, og ikkje berre reglar. Løvlie oppmodar til slutt til refleksjon rundt det pedagogiske paradokset for å nærma seg danningas møte mellom kryssande krefter. Dette meiner eg vil kunna bidra til eit meir kompetent tilhøve til vilkår for danning i barnehagen (Løvlie,2011).

²² Gerd Sylvi Steinnes (2010) utdjupar omgrepet "taus kunnskap".

Førskulelæraren som profesjonell aktør.

Gerd Sylvi Steinnes (2010) sin artikkel *Frå utdanning til yrket. Førskulelæraren som profesjonell aktør* tek mellom anna opp spørsmål om korleis barnehagen si drastiske endring dei siste åra har påverka diskursen om barnehagen. I samanheng med dette så understrekar ho korleis diskursiv praksis kan vera med å framheva ulike dominerande tankar om kva ein barnehage er. Ho legg fram politiske dokument som døme på delar av ein diskursiv praksis. Steinnes sitt fokus på den profesjonelle aktøren kjem som fylgjer av ein barnehage i stadig endring, og ein profesjon som då samstundes må fylja med for at innhaldet i barnehagen ikkje fell akterut. Ho meiner at eit sterkare søkelys på førskulelæraren sin kompetanse vil vera føremålstenleg i dette tilfelle. Det er viktig å kunna opna for kritisk evaluering og debatt når du er i eit yrke som opplev kraftig politisk vekst, samstundes som det kjem politiske føringar om eit ynskja kvalitetsløft. Steinnes (2010) skildrar kva som ligg i kunnskapsbasen til ein førskulelærer og vektlegg då fagkunnskapar, verdiar og haldingar, individuelle personlege evner og dugleikar, og alt dette til saman utgjer den profesjonelle kompetansen til førskulelæraren. I samanheng med mi oppgåve vil eg understreka dette med fagkunnskapar.

Slik Steinnes (2010) hevdar er det nettopp dette som skil førskulelærarane frå resten av personalet i barnehagen. "Kunnskapsbasen til førskulelæraren skil seg frå assistentane sin ved at den inneheld meir formell utdanning og teoretisk kunnskap" (Steinnes,2010:117). Denne kunnskapsbasen som Steinnes her skildrar verkar for meg å vera meir ei ynskjeleg ramme og "på-papiret"-skildring. Eg tvilar ikkje på førskulelærarane har lært dette, og mykje sannsynleg sitt på kunnskapen enno, men det dei oftast signaliserer og snakkar om, både i og utanfor barnehagen, er ein meir "lekmannsprega" kunnskapsbase. Steinnes bygger opp under dette då ho refererer til Bernstein (2001 i Steinnes,2010) om at nyutdanna førskulelærarar møter eit felt prega av ein horisontal diskurs, der praktisk, daglegdags kunnskap dominerer. Ho skriv vidare om korleis ein profesjon er avhengig av autonomi for å kunna eksistera som ein faktisk profesjon. Om andre ufaglærte kan utøva di rolle på din arbeidsplass, står du utan monopol. Dette er, som Steinnes framhevar, eit problem for førskulelærarane med tanke på dei mange dispensasjonane som er tildelt. Dette, saman med ein oppfatta lekmannsprega barnehagepedagogikk, kan føra til utfordringar i profesjonalisering og eit ynskje om auka statusbygging i samfunnet. Steinnes definerer dette lekmannspreget som me snakkar om som "at det handlar om at den fysiske utforminga av barnehagen lenge har vore prega av det heimlege, og at mange av oppgåvene liknar mykje på dei me finn i ein heim. Omsorg har vore og er sentralt" (Steinnes,2010:119). Steinnes ser dette lekmannspreget i samanheng med

Bernstein (2001 i Steinnes,2010) sin omtale om ein horisontal diskurs, der han vektlegg praktisk kunnskap, saman med eit lite artikulert og reflektert kunnskap. Motsetnaden til den horisontale diskursen, vert vertikal diskurs som grunnar i ekspertkunnskap og autonomi. I barnehagepedagogikken snakkar ein ofte om taus kunnskap, og i denne samanhengen koplar Steinnes taus kunnskap saman med horisontal diskurs. Mykje av denne kunnskapen, både den tause og den horisontale, kan for mange framstå som ”allmennkunnskap” eller ”common sense” som Løvlie²³ (2011) kallar det. Steinnes (2010) definerer taus kunnskap som at det er ein usynleg pedagogikk som legg få eller ingen føringar for arbeidet i kvardagen, og ei vektlegging på personlege relasjonar. Eg ser ei utfordring i samheng med ei vektlegging om å bygga opp samfunnsstatusen til yrket, når det som vert kommunisert til samfunnet er bilete av denne lekmannsprega arbeidsdagen.

Steinnes snakkar om profesjonell identitet, og korleis den heng saman med kunnskapsbasen til dei profesjonelle aktørane og deira vidareutvikling av denne identiteten. Ho definerer profesjonell identitet som at det ” heng saman med at ein står i ein yrket praksis og har oppfatningar om korleis denne skal utøvast” (Steinnes,2010:120). Denne identiteten seier mykje om korleis du som, i denne samanhengen, førskulelærer oppfattar di eiga yrkesrolle. Med profesjonell identitet skal du kunna ta stilling til kva som er god yrkesutøving, samstundes som du er klar over at den profesjonelle identiteten endrar seg på lik line som profesjonen. Du vert som individ påverka av allmenne livserfaringar, utdanning og yrkeserfaringar. For at den profesjonelle identiteten skal vera gyldig er det viktig at aktøren er medviten denne identiteten, samstundes som aktøren er reflektert rundt sin eigen yrkespraksis og ikkje minst dei endringane som spelar inn på korleis den profesjonelle identiteten endrar seg. Dette meiner eg er spesielt viktig å vera medviten i eventuelle debattar og offentlege ytringar om yrket, det er i hovudsak her resten av samfunnet får innsikt i yrkeskvardagen. Det vert difor viktig å visa ein profesjonell identitet som speglar den kunnskapsbasen det er forventa at ein førskulelærer har. Steinnes (2010) seier òg noko om denne yrkesutøvinga, når ho snakkar om kva som er viktig kompetanse å ha i barnehagen og kva barnehagen eigentleg skal vera. Her viser Steinnes til Gulbrandsen mfl. (2002 i Steinnes,2010) når dei påstår at barnehagen kan vera styrt av ideologiske rasjonalitetar, meir enn empiriske. Dette grunnar dei i at barnehagen i starten fungerte meir som eit supplement til heimen, for så å vera ein tilsyns – og omsorgsfunksjon, til seinare å veksa som ein pedagogisk funksjon. Dette på kort tid. Eg har ikkje store problem med å sjå at det kan

²³ Løvlie (2011) om danning og profesjonell tenkning

vera vanskeleg å halda på profesjonell identitet i ein ideologisk førande og forma arbeidskvardag.

Steinnes (2010) er innom noko av den same problematikken som eg skildra hos Jansen tidlegare, altså problematikken rundt teoretisk og praktisk kunnskap. Ho viser til Kvernbekk (2001 i Steinnes,2010) som snakkar om ei forventning som ligg blant profesjonelle aktørar om at teoretisk kunnskap, her i form av pedagogisk teori, skal kunna nyttast i all praksis og ha direkte relevans. ”Sidan teoriar er generaliserte kunnskapar, kan dei ikkje nyttast som oppskrifter på handling” (Steinnes,2010:121). Det er i dette spennet her, at eg meiner det er viktig med eit reflektert tilhøve til kva som er viktig for deg som profesjonell aktør. Det er her dine egne verdiar og haldningar er med å skapa din profesjonelle identitet. I samanheng med mi problemstilling ser eg ei kopling til dette spennet. Intervjua mine vil kunna skapa eit slikt spenn, som vil kunna føra til at mine aktørar sine personlege haldningar og pedagogiske verdiar vil kunna identifiserast i ytringane deira.

Denne delstudien er i hovudsak sikta inn mot nyutdanna førskulelærarar, og korleis dei møter praksisfeltet. Steinnes (2010) vektlegg korleis dei nyutdanna møter eit praksisfelt som krev at dei må leggja vekk sine pedagogiske planar og tankar, til fordel for praktisk arbeid. Ofte utan barn i bilete. Eit anna funn var at dei nyutdanna meinte dei i liten grad fekk stå fram som fagpersonar, i eit arbeidsmiljø med eit utprega flat struktur. Dette ser Steinnes opp mot Benner (2001 i Steinnes,2010) si forskning som seier at den første tida i yrket er avgjerande for ei profesjonell utvikling, og at dei første åra er avgjerande for eit godt arbeidsliv. Delstudien viser tendensar til at nyutdanna vert tvungne til å leggja frå seg sin faglege kompetanse til fordel for det lekmannsprega og praksisfokuserte perspektivet. I og med at dette skjer tidleg i yrkeslivet vert det samstundes førande for korleis arbeidslivet utviklar seg. Når då eit lekmannsprega perspektiv legg grunnlaget for arbeidslivet ditt, vil det vera vanskeleg å utvikla ein god profesjonell identitet med høg grad av autonomi og fagleg kompetanse. Steinnes (2010) ser vidare at god rettleiing av dei nyutdanna kan vera med å skapa eit meir profesjonelt bilete av dei fyrste arbeidsåra, noko som vil gjera dei grunnleggande føringane meir fagleg og profesjonelle. Forfattaren snakkar om ein handlingstvang som tilsynelatande slår sterkast ut på dei nyutdanna, som i størst grad opplever arbeidsdagen som eit jag etter å få dagen til å gå rundt. Ho seier vidare at det er refleksar, og mindre refleksjonar, som styrar korleis dei nyutdanna reagerer på møtet med handlingstvangen. Dette vil då føra til mindre fagleg refleksjon rundt situasjonar, og meir kortsiktig slokking av småbrannar som ein opplever som det som tar opp

mest tid, spesielt dei fyrste arbeidsåra. Dette meiner eg, saman med Steinnes (2010), tyder på kor viktig den faglege refleksjonen i kvardagen er, og kor viktig det er å prioritere tid til akkurat dette. Så slepp ein kanskje å handla på refleks så ofte. I studien min er eg ute etter denne faglege refleksjonen kring dei skuleførebuande aktivitetane. Eg er interessert i korleis aktørane, med bakgrunn i denne faglege refleksjonen, argumenterer for deira gjennomføring av aktivitetane.

I fylgje Breistein (2002) blir den vertikale diskursen hovudsakleg uttrykt gjennom språk. Skal den teoretiske kunnskapen ha betydning i barnehagen, vil det vere førskulelæraren si oppgåve å løfte denne fram i felles drøftingar blant personalet. Slik kan også førskulelæraren sin særskilde kompetanse synleggjerast (Steinnes,2010:132).

Det Breistein (2002 i Steinnes,2010) her seier om språket meiner eg er ein viktig faktor i synleggjeringa av førskulelærarar si faglege tyngde og kompetanse.

...førskulelærarane treng eit språket for å gjera tydeleg at dei har ei utdanning som gjer dei særleg kvalifiserte for arbeid i barnehagen, og som skil kompetansen frå ein generell allmennkunnskap om barn. Det er denne kompetansen som kan legitimere kravet om førskulelærarar i barnehagen (Steinnes,2010:132).

Med dette sitatet skriv Steinnes seg inn i rekka av dei tidlegare skildra forfattarane. Eg oppfattar eit mønster som handlar om ei oppmoding til førskulelærarane om å ha ein tydelegare og synlegare fagleg praksis. Forskinga eg har skildra syner til ei oppfatning av eit yrke med lav fagleg kunnskap, og ein praksis som skil seg frå teorien. Forskinga saknar ei line mellom teori og praksis, som i dei fleste høve vert kalla for fagleg refleksjon. I samanheng med studien min vil eg sjå den i samanheng med desse refleksjonane. Eg vil forsøka å identifisera kva dominerande diskursar som konstituerer den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane, og som av den grunn vil ligga til grunn for aktørane sin refleksjon. Dette ynskjer eg å sjå i samanheng med korleis desse dominerande diskursane vil vera med å skapa vilkår for danning i den aktuelle sosiale praksisen.

5. Analyse

I analysekapittelet vil eg syna korleis omgrepet intertekstualitet kan nyttast som ein analysereiskap, i samanheng med datamaterialet mitt. Eg har strukturert kapittelet etter dei to tydlegaste identifiserte diskursane, lojalitetsdiskursen og den sjølvteknologiske diskursen. Innanfor desse diskursane nyttar eg datamaterialet mitt til å løfta fram det intertekstuelle i kvar diskurs, og kva eg forstår som konstituerande i den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen. Avslutningsvis så vil eg summera opp utfallet av analysen jamført med problemstillinga mi, og forskingsspørsmåla mine.

Intertekstualitet er, som tidlegare definert, ei forståing av at alle kommunikative hendingar spelar på tidlegare kommunikative hendingar (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:84). Det tyder på eit vis at ingen ord og meiningar kjem utan bagasje. Dei har vore nytta før i ein annan samanheng, som kan relaterast til den aktuelle situasjonen. I intervju mine meiner eg det er ei spesiell rekke av intertekstualitet som trer tydeleg fram. I eit utval av ytringar frå intervju vil eg syna at aktørane mine i relativt stor grad refererer til rammeplanen og skulen. I desse tilfella vert det ein manifest intertekstualitet, sidan dei er konkrete i referansane sine. Om det er høve til å skildra ulike ledd "bakover" i intertekstualiteten, vert det ei intertekstuell kjede. Desse funna vert viktige for å sjå korleis den aktuelle diskursen vert konstituert av ei ideologisk makt, som igjen konstituerer den sosiale praksisen (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:74). Med ideologi viser eg til Winther Jørgensen og Phillips (2006) si skildring av omgrepet, som handlar om at ideologi vert skapt i eit samfunn med ulike dominansrelasjonar, eller maktrelasjonar om du vil. Ideologi produserer, reproduserer og transformerer desse maktrelasjonane grunna posisjonen sin i samfunnet. Ei ideologisk makt med ein sterkt konstituerande posisjon, spelar ei stor rolle i kva diskurs som er førande i dei sosiale praksisane. Sett i samanheng med mi problemstilling er eg interessert i kva ideologiar som konstituerer dei skuleførebuande aktivitetane som sosial praksis.

5.1. Lojalitetsdiskursen

Den fyrste ytringa eg vel å presentera²⁴ kjem i frå spørsmålet om; **I kva grad meiner de det er naudsynst å driva med skuleførebuande aktivitetar, og kvifor?**

"...det er klart det er jo nedfelt i rammeplanen og. Det står jo i lovverket at me skal driva med skuleførebuande, eller gjera overgangen barnehage – skule så enkelt så mulig, eller i alle fall prøva å gjera den så mjuk så mulig. Så det er jo ikkje berre det at me har lyst å driva med det, men det er jo og nedfelt i rammeplanen vår. Så me er heilt nøydd til å gjera det, skulle eg til å seie..."

Det at ytringa inneheld "det er klart det er jo nedfelt i rammeplanen og", og "det står jo i lovverket at me skal driva med skuleførebuande..." viser at rammeplanen og lovverket tyder mykje for valet av aktivitetar i barnehagen. Etter mi meining viser dette at aktørane sine argument i stor grad har grobott i deira subjektive tolking av rammeplanen. Vidare ser eg ytringa "...det er jo nedfelt i rammeplanen vår. Så me er heilt nøydd til å gjer det...", som eit forsøk på å gjera rammeplanen ansvarleg for den aktuelle aktiviteten. Samstundes forstår eg det som at aktørane modererer seg sjølv undervegs i det dei seier at "...at me skal driva med skuleførebuande, eller gjera overgangen barnehage – skule så enkelt så mulig, eller i alle fall prøva å gjera den så mjuk så mulig". Dette kan for meg verka som dei undervegs reflekterer rundt kva det er dei har poengtert, og vel å endra ytringa frå å driva med skuleførebuande aktivitetar til å gjera overgangen så mjuk så mulig. Det kan verta forstått som at aktørane viser at relasjonen deira til rammeplanen er noko usikker, samstundes så det kan vera at det på trass av få føringar er skuleideologien som i denne situasjonen vinn fram. Det at rammeplanen er eit politisk styringsdokument som har ein sterk bakgrunn i barnehagelova kan samstundes gi han ei rolle som ein "fasit". Dette dannar ei tydeleg intertekstuell kjede som går i frå barnehagelova, via rammeplanen og vidare gjennom refererte ytringar frå aktørane.

²⁴ Eg vil understreka mi kollektive tilnærming til ytringane.

Neste ytring kjem i frå spørsmål om det er noko aktørane har sakna i samtalen vår.

Er det noko me ikkje har snakka om, men som me burde ha snakka om?

"...eg tenker jo at eg kunne jo ønska at rammeplanen, eller at det kom noko i frå litt øvre instansar, litt tydelegare og klarare tankar og mål, om kva me faktisk.. Sånn at det vert mykje meir likt på over heile landet. Altså, mykje meir konkret. Eg har nesten lyst på, draumen er jo ei smørbrøddliste. Det er noko med at, eg trur mange famlar litt i mørket, eg trur det er veldig uklart..."

At aktørane her refererer til det dei forstår som manglar i styringsdokumentet ved å seia at dei ynskjer "...tydelegare og klarare tankar og mål..." kan sjåast på som eit ynske om å gjera ting "riktig". Som at om det ikkje står noko i rammeplanen, så er det ikkje heilt slik det skal vera. Men eg forstår det vidare som at aktørane reflekterer rundt tema, ved å ytra ynske om meir fokus på skuleførebuande aktivitetar i rammeplanen. Vidare i sitatet så ytrar dei at "... draumen er jo ei smørbrøddliste...", noko eg ser i samanheng med ynskja om klarare og tydelegare tankar og mål, som at denne smørbrøddlista bør komme frå rammeplanen og øvre hald. I samanheng med denne forståinga vert den intertekstuelle kjeda basert på ledda frå samtalar mellom aktørane, og leddet som sjølve intervjuet utgjer. Ideologien som styringsdokumenta konstituerer er på mange måtar ein politisk ideologi. Mi forståing av dei intertekstuelle kjedene i intervjuet mitt er at aktørane legg stor tillit til den ideologien styringsdokument og lovverk er skapte av. Ideologi er definert som "betydningskonstruksjonar, der bidrager til produksjon, reproduksjon og transformasjon av dominansrelasjonar" (Fairclough,1992a:87 i Winther Jørgensen & Phillips, 2006:86). Desse ideologiane vert danna i samfunnet på bakgrunn av ulike faktorar, som mellom anna klasse og kjønn. Dei ulike ideologiske diskursane kan med andre ord ha ei stor påverknadskraft på maktrelasjonar (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:86). Vidare så vil eg henta fram sitatet "Det er noko med at, eg trur mange famlar litt i mørket, eg trur det er veldig uklart...". Intertekstualiteten i dette sitatet seier meg at samtalar aktøren har hatt med andre i frå den sosiale praksisen syner at det er ein kollektivt mangel på kunnskap om kva skuleførebuande aktivitetar handlar om. Mi forståing av å famla i mørket og det er veldig uklart er at aktørane ynskjer seg noko eller nokon som kan fortelja dei kva dei skal gjera, og korleis dei skal gjerast.

Denne ytringa er henta frå spørsmålet om forventingar.

Kva forventingar har de til kva som møter barna på skulen? Har de noko forhold til LK06 i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane, eller er det stort sett rammeplanen som rådar?

"...eg jobbar jo primært etter rammeplanen, eg gjer jo det. og som eg sa i stad, eg skulle nok. eg ser at det er eit betre samarbeid mellom barnehage og skule og det er kjempeflott, men eg skulle samstundes ynskje at ein kunne fått det litt meir konkret. Kva skulen tenker er greitt at dei kan når dei kjem over der. Sjølv om dei skal sjå kvart enkelt barn individuelt, så veit me jo det at rammene ikkje nødvendigvis tilseier det. Sånn at det kan vera ein del sånne grunnleggande ting som kan vera greitt at dei i alle fall kan, når dei kjem over. Så det vert litt sånn, kva me tenker er greitt at dei kan. Og rammeplanen seier er greitt at dei kan. Det er det me jobbar ut i frå..."

Denne ytringa vert nok ei ytring som handlar om den same intertekstuelle kjeda som den førre ytringa. Eit ynske om konkrete element frå ytre faktorar, enten det er snakk om rammeplanen, eller skulen som dei refererer til her. "...eg skulle samstundes ynskje at ein kunne fått det litt meir konkret. Kva skulen tenkar er greitt at dei kan når dei kjem over der...". Her forstår eg den ideologiske makta til skulen som sterkt styrande for korleis og kvifor aktørane arbeider med dei skuleførebuande aktivitetane. Orda "...når dei kjem over der", viser, slik eg ser det, skulekvardagen som eit mål for praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Dette vert gjentatt med sitatet "...det kan vera ein del sånne grunnleggande ting som kan vera greitt at dei i alle fall kan, når dei kjem over". Her ser eg igjen skulen sin ideologi som førande for meininga og tankane bak dei skuleførebuande aktivitetane. Det verkar på same tid som at aktørane er lojale til denne ideologien. Dette forstår eg ut frå ynsket deira om å tilfredstillast skulen, og det at dei vil gi barna noko grunnleggjande. Dette *grunnleggjande* og dette *skulen tenker er greitt*, er det eg meiner ligg til grunn for ei sterk ideologisk makt hjå skulen.

Denne ytringa er henta frå spørsmålet; **I kva grad meiner de det er naudsynt, og kvifor?**

"...eg synest at det har vore nokre år at ein måtte vera litt forsiktig med å gjera det dei skal gjera i 1.klasse, som 1.klasse vert tidligare no. Og på ein måte berre ha fokus på, fy så synd det var i dei seksåringane så byrja i skulen. Og, huffa meg, me må berre ta vare på masse leik. Og så vert det berre veldig vagt. Men det er jo klart, så har jo eg blitt betre til å lesa i rammeplanen, og rammeplanen har jo blitt betre å skriva dette at me kan læra og sånne ting. meir."

I denne ytringa vert det tydeleg referert til tidlegare subjektive erfaringar med omsyn til ei ”generell” oppfatning av synet på skuleførebuande aktivitetar før. Kvar denne intertekstualiseringa har røter frå er vanskeleg å seie noko om, men at det går inn som eit ledd i kjeda er klart. Det er tydeleg noko som kan ha konstituert praksisen deira. Dette ser eg spesielt ut i frå sitatet ”...eg synes at det har vore nokon år at ein måtte vera litt forsiktig med å gjera...”. Når det her vert sagt *ein måtte vera*, forstår eg det som at dette var konstituert i diskursen. Samstundes er sitatet ”...så har jo eg blitt betre på lesa i rammeplanen” kanskje noko som tyder at rammeplanen i mindre grad vart nytta ”før”. Det er vanskeleg å seie noko om kva tid det er referert til her, sidan aktøren ikkje presiserer det. Det får difor, etter mi meining, status som ei form for subjektiv erfaring, eventuelt ein samtale. Når det vidare vert referert til rammeplanen er det i samanheng med sitatet ”...rammeplanen har blitt betre på skriva dette at me kan læra og sånne ting. Meir.” Her viser det seg på ny intertekstualitet som går frå rammeplanen og vidare via aktørane. Det vert påstått at *rammeplanen har blitt betre på å skriva dette med at me kan læra*, noko eg ser som eit teikn på at det rammeplanen skriv er ”lov”. Eg forstår det den veg at dette er aktørar som sett samfunnsmandatet sitt høgt. Kan hende det trumfar ut eit pedagogisk, kritisk og sjølvreflektert mandat? Denne subjektive erfaringa kan eg òg sjå som det Steinnes²⁵ (2010) definerer som taus kunnskap, som ein usynleg pedagogikk.

Å sjå litt nærare på denne intertekstuelle kjeda kan gi oss innsikt i korleis ideologien i den aktuelle diskursen vert konstituert, og vidare korleis han kan konstituera praksisen ytterlegare. I rammeplanen frå 2011 heiter det blant anna at:

Barnehagen og skulen har eit felles ansvar for at barna kan møte ulikskapane med interesse og tillit til eigne føresetnader. Det må leggjast til rette for at barna kan ta avskjed med barnehagen på ein god måte, gle seg til å begynne på skulen og oppleve at det er ein samanheng mellom barnehagen og skulen (Kunnskapsdepartementet,2011:59).

Barnehagen skal sikre barn under opplæringspliktig alder eit oppvekstmiljø som både gir utfordringar som er tilpassa alderen og funksjonsnivået til barnet, og som vernar barnet mot fysiske og psykiske skadeverknader. Barnehagen skal styrkje høvet til læring og aktiv deltaking i ein fellesskap med jamaldringar. Barnehagen skal ha dei fysiske, sosiale og kulturelle kvalitetane som er i samsvar med eksisterande kunnskap og innsikt om barndom og behova til barn (Kunnskapsdepartementet,2011:8).

²⁵ Gerd Sylvi Steinnes (2010) om førskulelærarar som profesjonell aktør i teoretisk rammeverk

Læring skal skje i det daglege samspelet med andre menneske og med miljøet og skal vere nært samanvevd med omsorg, leik og danning. Dei fleste barn har barnehageerfaring før dei begynner på skulen. Det er derfor viktig å sørje for heilskap og samanheng i omsorgs- og læringstilbodet. Barnehagen skal vere retningsgivande for den breie kompetansen det enkelte barnet seinare skal vidareutvikle i opplæringa. Samtidig skal barnet sjølv ha høve til å søkje erfaringar og opplevingar aleine og i samspel med andre. Gjennom utforsking og samtale skaffar barn seg kunnskap og innsikt på mange område (Kunnskapsdepartementet,2011:16).

I utdraga frå rammeplanen står det veldig lite som direkte omhandlar skuleførebuande aktivitetar. Sitatet ”*Det må leggjast til rette for at barna kan ta avskjed med barnehagen på ein god måte, gle seg til å begynne på skulen og oppleve at det er ein samanheng mellom barnehagen og skulen*” er henta frå kapittelet om samarbeid, meir konkret frå samarbeid med grunnskulen. Eg les få direkte krav om at det er barnehagen sitt ansvar aleine å skapa samanhengen mellom barnehage og skule. Rammeplanen si framstilling, slik eg les han, er ei oppmoding, men skal også fungera som retningsgivande for kva god praksisen kan vera.

Vidare så vil eg framheva sitatet ”*Barnehagen skal styrkje høvet til læring og aktiv deltaking i ein fellesskap med jamaldringar. Barnehagen skal ha dei fysiske, sosiale og kulturelle kvalitetane som er i samsvar med eksisterande kunnskap og innsikt om barndom og behova til barn*” som er henta frå teksten om barnehagens samfunnsmandat. Slik eg ser på denne ytringa så opnar det heilt klart opp for eit fokus på læring med bakgrunn i føresetnadar som til dømes alder. Samstundes så er teksten etter mi meining forsiktig med å seia noko om korleis måla om læring og aktiv deltaking kan nåas.

Det siste utdraget frå rammeplanen er henta i frå kapittelet om barnehagen sitt formål, verdigrunnlag og oppgåver. Meir konkret i frå delkapittelet om danning gjennom omsorg, leik og læring. I sitatet ”*...læring skal skje i det daglege samspelet med andre menneske og med miljøet og skal vere nært samanvevd med omsorg, leik og danning*” les eg ei nøktern haldning til læring som ein eigen aktivitet. Det kan meir lesast ei haldning rundt læring som eit resultat av ei samhandling mellom læring, omsorg, leik og danning. Når rammeplanen vidare seier at ”*...barnehagen skal vere retningsgivande for den breie kompetansen det enkelte barnet seinare skal vidareutvikle i opplæringa.*” meiner eg at dei legg mykje av forståinga av meininga av sitatet, over på førskulelærarar si forståing av det. Å nytta orda *retningsgivande* og *breie kompetansen*, skapar, slik eg ser det, ei grunnleggjande subjektiv oppfatting av den heilskaplege meininga med sitatet.

Å sjå desse utdraga frå rammeplanen som ledd i den intertekstuelle kjeda som handlar om diskursen rundt dei skuleførebuande aktivitetane, gir det i samanhengen med aktørane mine sine ytringar, nokre tankar om kva som konstituerer praksisen til den aktuelle diskursen. Desse tankane kjem eg nærare inn på i diskusjonskapittelet. Dette er mine utvalde utdrag frå rammeplanen, som eg baserer på mi forståing av kva som ligg nærast opp til tema om skuleførebuande aktivitetar.

Rammeplanen fungerer som retningslinjer for barnehagen, det seier barnehagelova. Barnehagelova er fundamentalt det rammeplanen er bygd på. Med ytringa ”*det står jo i lovverket at me skal...*” så viser aktørane direkte til barnehagelova. I det barnehagelova skriv om barnehagens innhald finn eg dette utdraget frå kapittel 1. Barnehagens formål og innhald, for mest relevant

"§ 2. Barnehagens innhold

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Departementet fastsetter en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver.

Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

Med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten".

Endret ved lov 18 juni 2010 nr. 26 (ikr. 1 aug 2010 iflg. res. 18 juni 2010 nr. 827).

(Kunnskapsdepartementet,2006)

I dette utdraget frå barnehagelova vil eg henta fram sitatet som seier at ”...*barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter*”. Det er etter mi tolking av dette utdraget frå lova det næraste eg kjem eit sitat som seier noko om den skuleførebuande diskursen. Som ledd i ei

intertekstuell kjede vert det interessant å diskutera korleis dette er med på å konstituera den aktuelle praksisen.

Neste ytring er svar på spørsmålet; **Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?**

"...Altså, det er krav sant. Og, det er krav utanfrå, jamfør rammeplan og i forhold til administrasjonen, og det er det.. at me ser på ein måte trongen, tenker eg. Å gi dei ei god førebuing på det som kjem vidare."

I det aktørane i denne ytringa nyttar ordet "krav" i formuleringa av slik dei les rammeplanen, meiner eg det kan skildra deira syn på dette styringsdokumentet. "*... det er krav utanfrå, jamfør rammeplanen...*". Eg ser dette som eit syn på rammeplanen som ein målretta og konkret plan, ein plan som stiller krav. Når dei vidare snakkar om den observerte trongen om å verta førebudd til noko som skjer etter barnehagetida, refererer dei til tidligare erfaring som tilseier dette. "*...at me ser på ein måte trongen, tenker eg. Å gi dei ei god førebuing til det som kjem vidare...*". Desse erfaringane dei refererer til er vanskelig å seie kva kan vera, men inngår sjølvsagt i intertekstualiteten og er sterkt konstituerande for diskursen. Eg vel å henga meg litt opp i desse erfaringane om krav til førebuing. I vidare ytringar så viser det seg at aktørane i mange samanhengar refererer til samtalar om forventingar frå og med skulen. Den fyrste ytringa kjem frå spørsmål om **Kva forventingar har de til kva som møter barna på skulen? Har de noko forhold til LK06 i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane, eller er det stort sett rammeplanen som rådar?**

"...så har lærarane fortalt oss i barnehagen at det dei ynskjer aller mest at dei skal læra seg, det at å kunna kle på seg mest mogleg sjølv. Og det er jo sånn som me lyttar på sant, for det er forventingar frå skulen."

Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?

"...for ti år sidan var det liksom ikkje eit tema, det var dei yngste som på ein måte var fokuset. Men så er det jo kome meir.. me har høyrte litt, me har lest, me fylgjer jo på ein måte med på debattar rundt om kring, i tillegg til det administrasjonen seier. Sånn som når me vitjar skulane så får me mykje av kva dei forventar, så me har jo på ein måte laga vår greia..."

I kva grad meiner de skuleførebuande aktivitetar er naudsynst, og kvifor?

"...det har me fått veldig gode tilbakemeldingar frå skulane og, at den måten me har på ein måte tatt ting opp på, og brukt tid på..."

Kan de fortelje litt om korleis de driv med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?

"...Eg var jo på samarbeidsmøte med skulen, og dei forventar jo at dei kan ein del. Dei vil jo helst at dei skal kunna skriva namnet sitt og.. Det er ikkje sånn det dei må, men dei seier det er veldig fint for dei sjølv, for deira eiga motivasjon og meistringsfølelse, at dei kan det."

I ytringa "så har lærarane fortalt oss i barnehagen at det dei ynskjer alle mest dei skal læra seg..." er ein referanse tilbake til ein tidligare samtale, og vert difor intertekstualitet. Ytringa seier samstundes mykje om aktørane si oppfatning av skulen, her representert av kva enkelte lærarar forventar av dei. Det eg les i aktørane sine ytringar "...sånn som når me vitjar skulane så får me mykje av kva dei forventar, så me har jo på ein måte laga vår greie...", "det har me fått veldig gode tilbakemeldingar på frå skulen og..." og "...eg var jo på samarbeidsmøte med skulen, og dei forventar jo at dei kan ein del...", er at skulen sin ideologi har ei førande kraft på kva som skjer av skuleførebuande aktivitetar i barnehagen. Ideologien vert eit ledd i ei intertekstuell kjede. Spesielt ytringa om "... det er jo sånt me lyttar på sant, for det er forventingar frå skulen...". Dette forstår eg som eit teikn på at skulen sin ideologi konstituerer barnehagen i form av forventingar, som her viser seg gjennom ei intertekstuell kjede. Denne intertekstuelle kjeda meiner eg viktig for min analyse, grunna det sterkt konstituerande elementet, i samheng med ideologien, det inneber.

Med bakgrunn i denne analysen finn eg ei ideologisk makt i rammeplan og skule, som ut i frå mine resultat er sterkt konstituerande for den skuleførebuande diskursen i barnehagen. I det resultata peikar på forventingar frå skulen og krav i frå rammeplanen, meiner eg dei ligg til grunn for den identifiserte lojalitetsdiskursen. Med det meiner eg at når argumenta for å driva med skuleførebuande aktivitetar i hovudsak viser seg å handla om desse forventingane og krava, så viser aktørane samstundes eit nokså lojalt perspektiv til desse to faktorane. Det er desse dei argumenterer med, og det er desse dei finn meiningsfulle i arbeidet med skuleførebuande aktivitetar. Eg vil i diskusjonskapittelet sjå på korleis teorien forklarar kvifor den desse to ideologiane konstituerer denne diskursen i så stor grad.

5.2. Den sjølvteknologiske diskursen

I samanheng med det intertekstuelle i denne kategorien finn eg utsegn og ytringar som eg forstår i retninga av sjølvteknologiske. I det Fairclough skildrar intertekstualitet seier han at dette er ei forståing av at kommunikative hendingar vil spela på tidlegare kommunikative hendingar (Fairclough, 1992a:117 i Winther Jørgensen & Phillips, 2006:84). Til dømes aktørane si forståing av rammeplanen som dei refererer til i ytringane sine. Det vert igjen viktig å hugse på Fairclough sin definisjon av at ein tekst ikkje berre er det skrivne, men at også samtalar går inn under tekstmogrepet. Det vil sei at i dei ytringane aktørane refererer til samtalar, vert det sett på som ein tekst i denne samanhengen (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:80). I dei aktørane sine ytringar refererer til ein tekst, vert desse ytringane eit ledd i ei intertekstuell kjede. Ytringane vert difor med på å danna eit grunnlag for utvikling og forandring av den sosiale praksisen ved å trekka dei fram og å nytta høve til å reflektera rundt dei.

"Sjølvteknologiske"

I denne kategorien har eg identifisert ein diskurs som eg har vald å kalla for "sjølvteknologisk". Omgrepet sjølvteknologi kjem i frå Michel Foucault og handlar om korleis praksisar vert styrt av aktørane si oppfatning av ulike normer og krav. Som Tiri Bergesen Schei skildrar omgrepet i sin artikkel *Identitering – et forskningsteoretisk bidrag til kunnskap om dannelsesprosesser* (2012) kan desse oppfatninga vera fiktive og innbilte, på lik line som dei kan vera reelle. Uansett vil dei vera førande, og heilt naturlege, for aktøren sin gjennomføring av den skuleførebuande praksisen. Den sjølvteknologiske diskursen viser korleis aktørane styrer seg sjølv i sin praksis. Eg forstår dette som å sjå etter korleis dei rettar seg etter desse krava og normene med kva dei gjer og kva dei ikkje gjer (Schei, 2012:76). I denne kategorien vil eg altså trekka fram nokre av

desse normene og krava som eg ser som førande for aktørane sin praksis. Eg vil nytta omgrepet intertekstualitet som eit analysereiskap for å kunna danne meg eit bilete av kva det er som konstituerer desse normene og krava om diskursen inn i praksisen.

Denne fyrste ytringa har eg henta frå spørsmålet; **Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande aktivitetar, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?**

"...eg ser jo det at når me har jobba med nokre bokstavar her, så har me gjerne kalla det vekas bokstav, og det kallar dei det på skulen og. Og det at dei fekk det same omgrepet begge plassar, det har eg sett på nokre av dei som me hadde i fjor, det var trygt..."

I denne ytringa snakkar aktørane om aktiviteten "vekas bokstav". Dette tydeleggjer dei med sitatet "eg ser jo det at når me har jobba med nokon bokstavar her, så har me gjerne kalla det vekas bokstav". Intertekstualiteten i denne ytringa finn eg i neste setning der aktørane refererer til skulen med å seie at "...og det kallar dei det på skulen og". Her meiner aktørane at dei har innsikt i kva som skjer i skulen. Denne innsikta kan komma frå å ha lese om det ein plass, eller i frå ein samtale med aktørar i skulen. Når det vidare vert sagt at "...det har eg sett på nokon av dei som me hadde i fjor", viser det at det intertekstuelle leddet samstundes kan ligga i erfaringar med skulebarn som har vore i deira barnehage før. Dette kan då overførast til ein samtale, som igjen fungerer som eit ledd i den intertekstuelle kjeda. Aktørane sin konklusjon i høve vekas bokstav – aktiviteten ser eg i samanheng med sitata "det at dei fekk det same omgrepet begge plassar" og "det var trygt...". Her forstår eg det som at dei finn denne aktiviteten meiningsfull og viktig, og ein faktor i det å gjera barna trygge på skulen.

Denne ytringa er henta frå spørsmålet om **Korleis tenker de at me på beste måte kan oppsummera denne samtalen?**

"I forhold til å få ein samtale med barnehagen, om skulle det vore nedfelt nokon stad noko meir tydeleg i forhold til samarbeidet mellom barnehage og skule. At dei veit kva som vert forventet av dei, barna og.. men samtidig foreldra. At det er viktig at dei har kjennskap til det dei skal møte. Kva er lekse, kva er ein bokstav, kva er eit fag, rekk opp handa, vente på tur, lytte."

I ytringa om ein samtale med barnehagen les eg eit ynske om klarare retningslinjer for dei skuleførebuande aktivitetane "skulle det vore nedfelt nokon stad noko meir tydelig i forhold til

samarbeidet mellom barnehage og skule". Slik eg les dette sitatet har aktørane reflektert over korleis eit eventuelt samarbeid mellom skule og barnehage kan forberast med å verta meir tydeleg og nedfelt. Vidare så viser aktørane at dei samstundes har nokre meiningar om kva som skal til for at samarbeid skal verta betre. "At dei veit kva som vert forventa av dei, barna og... men samtidig foreldra". I dette sitatet ser eg det som at den førebuande rolla til førskulelærarane vert viktig for at samarbeid skal fungera. Ytringa vert avslutta med sitatet "...det er viktig at dei har kjennskap til det dei skal møte. Kva er lekse, kva er ein bokstav, kva er eit fag, rekk opp handa, vente på tur, lytte...", noko eg forstår som at aktørane har ei grei oppfatning av kva det er dei skal førebu barna, og foreldra på, i denne førebuande rolla deira. Å finna ei intertekstuell kjede her gjer eg med å sjå samanhengen til desse aktivitetane som kjem på slutten av ytringa. "Kva er lekse, kva er ein bokstav, kva er eit fag, rekk opp handa, vente på tur, lytte...". At kunnskapen om at desse er faktorane er viktige i skulen kjem i frå erfaring, samtale eller lest tekst kan eg ikkje seie noko om, men eg forstår det likevel som eit ledd i ei intertekstuell kjede. Det vert difor eit viktig element i konstitueringa av dei skuleførebuande aktivitetane, spesielt sidan desse faktorane vert omtalt som akkurat dette, skuleførebuande.

Neste ytring kjem i frå spørsmålet om **Kan de fortelje litt om korleis de driv med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?**

"...Eg tenker at det skal vera litt førebuande til skulen då. Så det me held på me er litt sånn skulerelatert, i sånn førskuletid då. Elles har me og opplegg som er i samsvar med resten av huset. Fellestema, som me jobbar med. Men i førskuletida, no har me relatert til matematikk. Og så skal me ha vidare... Akkurat no held me på med matematikk då. Så det er litt sånn i forhold til at dei skal vera litt rusta til skulen. At me gjerne viser det, så høyrer dei det igjen sant. Det vert gjentaking og at dei har høyrte det før. Dei lærer og..."

"Eg tenker at det skal vera litt førebuande til skulen då. Så det me held på me er litt sånn skulerelatert, i sånn førskuletid då", i dette sitatet vert det definert kva skuleførebuande aktivitetar er. På bakgrunn av dette ser eg det som desse *skulerelaterte* aktivitetane er utgangspunktet for den planlagde *førskuletida*. Dette stadfestar dei vidare med sitatet "Akkurat no held me på med matematikk då. Så det er litt sånn i forhold til at dei skal vera litt rusta til skulen". Med orda *skulerelatert* og *vera litt rusta til skulen*, forstår eg det som at aktørane har ei formeining om kva som er viktig å relatera til, og kva som treng å rustast for. Dette viser at det må ligge eit intertekstuell ledd bak desse ytringane. Eit ledd som seier noko om kva barna møter i skulen, både av innhald, men og rammefaktorar. I samheng med denne ytringa vil eg

visa til intertekstualiteten i ei anna ytring, på eit spørsmål om kva erfaringar aktørane har med LK06, og kva rolle den har i planleggingsarbeidet til dei skuleførebuande aktivitetane.

Her er begge dei skildra ytringane henta i frå spørsmålet om **Kva forventingar har de til kva som møter barna på skulen? Har de noko forhold til LK06 i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane, eller er det stort sett rammeplanen som rådar?**

"eg kan i alle fall ikkje skryta på meg at eg har lest særlig mykje i denne her læreplanen. Eg leste i den gamle for nokre år sidan, ganske mykje. Men Rammeplanen seier jo egentleg veldig konkret og tydeleg ting. I tillegg til at me har jo hatt samtalar med allmennlærarar og frå skulesystemet og lest artiklar sånn innimellom. Å så har me diskutert ting saman, og det er jo ein prosess det og. Det der å komma fleire pedagogar i saman og har ein diskusjon på det. "

"Det er Rammeplanen, det er det vel... Men me har jo kjennskap til skulen sant, i og med at me barn sjølv. Du har jo nettopp hatt ein i 1.klasse og eg har ein no. så me veit på ein måte litt kva dei held på med der. Så me har jo det med oss... "

Eg ser ei spanande intertekstuell kjede mellom ytringane om det *skulerelaterte* og *vera litt rusta til skulen* til leddet om erfaringane med skulen sin læreplan. Her viser ytringane til dømes at *"eg kan i alle fall ikkje skryta på meg at eg har lest særlig mykje i denne her læreplanen"*, og *"...i tillegg til at me har jo hatt samtalar med allmennlærarar og frå skulesystemet og lest artiklar sånn innimellom"*. Slik eg les desse sitata forstår eg det som at LK06 vert lite, eller ingenting, nytta i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen. Eg les eit erfaringsbasert tilhøve til det *skulerelaterte* med å slik eg forstår orda *hatt samtalar med allmennlærarar og skulesystemet*. Dette meiner eg vert stadfesta i ytringa om kjennskapen til skulen via egne barn. *"Men me har jo kjennskap til skulen sant, i og med at me barn sjølv"* og *"...så me veit på ein måte litt kva dei held på med der. Så me har jo det med oss..."*. Eg ser desse sitata som til dels svært subjektive erfaringar, som får relativt mykje legitimitet i dei skuleførebuande aktivitetane. Med denne legitimeringa som bakgrunn trekk eg tråden til Steinnes²⁶ (2010) formulering av omgrepet tause kunnskap.

²⁶ Sjø Gerd Sylvi Steinnes (2010) i teoretisk rammeverk

Eg finn eit gjennomgåande fokus på det å *rusta* og gi dei *skulerelaterte* aktivitetar i mange av ytringane til aktørane. Som til dømes i denne ytringa, der dei svarar på spørsmålet; **Kan de fortelje litt om korleis de driv med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?**

"...me har tenkt sant, at me skal gi dei eit hint av skulen. For dei gler seg veldig til skulen, dei har ein veldig forventning til dette. Så me skal gi dei på ein måte eit hint av kva som ventar dei, samtidig sjekka at dei har sånn som til dømes blyantgrep, som er litt viktig og grunnleggjande at dei har før dei byrjar på skulen..."

Her vil eg trekka fram sitata "*...at me skal gi dei eit hint av skulen...*" og "*eit hint av kva som ventar dei*", som eg forstår i same retning som å *rusta* og å gi dei *skulerelaterte* aktivitetar. Slik eg les desse ytringane har aktørane ei oppfatning av kva som er deira viktigaste rolle i den skuleførebuande diskursen, og korleis dei definerer dette omgrepet. I sitatet "*...samtidig sjekka at dei har sånn som til dømes blyantgrep, som er litt viktig og grunnleggjande at dei har før dei byrjar på skulen*", les eg det som ei understreking av denne oppfatninga. Det vert referert til ein kunnskap om kva som er viktig å førebu barna til, her med dømet *blyantgrep*. I søken etter den intertekstuelle kjeda vert det igjen interessant å sjå på svara aktørane kom med på spørsmål om bruk av LK06. Som tidlegare poengtert med sitat som til dømes "*eg kan i alle fall ikkje skryta på meg at eg har lest særleg mykje i denne her læreplanen*", og "*...men me har jo kjennskap til skulen sant, i og med at me barn sjølv*". Slik eg ser dette vert det nokså subjektive erfaring som ligg til grunn for aktørane sin kunnskap om det som møter barna i skulen.

Denne ytringa har eg valt ut i frå spørsmålet om **Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?**

"...det er mange som synest det er veldig skummelt å byrja på skulen, då er jo kanskje det å.. Det er jo litt som dei seier, der noko trygt og noko kjent. Det er ein måte for dei å hevda seg, dette kan eg og dette har eg høyrte før. Ikkje berre komma, og så er alt nytt. Noko er trygt for dei, noko er kjent. Dei skal jo læra dette her, at dei på ein måte får erfarte det frå tidlig av..."

Her i denne ytringa forstår eg det som at aktørane presenterer nokre fleire element av deira oppfatning av kva som er viktig i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane. Dette med å gjere ting trygt, til dømes. "*...det er mange som synes det er veldig skummelt å byrja på skulen, då er jo kanskje det å.. Det er jo litt som dei seier, der noko trygt og noko kjent*". Denne ytringa

forstår eg det som at aktørane tenker at å vera førebudd på aktivitetane på skulen innfører gjer at barna er trygge. Kan det ligga ei forventning, og eit ledd i ei intertekstuelle kjede, til at skulen ikkje har den same tanken kring "den mjuke overgangen" som aktøren tidlegare har vist til, som dei sett svært høgt i grunngevinga av aktivitetane. Når dei vidare seier at "*...det er ein måte for dei å hevda seg, dette kan eg og dette har eg høyrte før...*" les eg at aktørane tenker at ein faktor i å hevda seg på skulen, er å ha kjennskap til noko av rammefaktorane og innhaldet i det som skjer på skulen. Dette meiner eg dei stadfestar i neste sitat når dei seier at å erfara noko tidlege, gir dei tryggleik. "*...noko er trygt for dei, noko er kjent. Dei skal jo læra dette her, at dei på ein måte får erfarte det frå tidlig av...*". Kunnskapen aktørane refererer til, i det eg forstår som kunnskap om at erfaring om det dei skal læra på skulen gir trygge barn, ser eg på som eit ledd i ei intertekstuell kjede. Dette leddet er slik eg les det, svært konstituerande for gjennomføringa av aktivitetane.

Ytringa som eg skildrar her er eit svar på spørsmålet **Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?**

"...det å jobba med skuleførebuande aktivitetar er jo viktig sånn at dei har fått prøvd seg litt på det. Dei ulike.. Fått til tall, teljing, omgrep fram mot det som skal byrja på skulen då. Sånn at ikkje alt er heilt nytt. Dei har prøvd litt på det i barnehagen og. Det synes eg er viktig..."

Denne ytringa er henta frå spørsmålet om i kor stor grad dei meiner skuleførebuande aktivitetar er viktige, og kvifor. Svaret fokuserer på *kva* aktivitetar dei meiner er viktige. I sitatet "*...fått til tall, teljing, omgrep fram mot det som skal byrja på skulen då. Sånn at ikkje alt er heilt nytt. Dei har prøvd litt på det i barnehagen og. Det synes eg er viktig...*". Sitatet seier at det å prøva på aktivitetar barna skal møta i skulen er viktig. I og med at eg er ute etter deira grunngevingar om kvifor, og at det er førskulelærarar som svarar, vil eg ta utgangspunkt i at deira klassifisering av *viktige* aktivitetar har bakgrunn frå faglitteratur, eller samtalar med aktørar med same utdanning. Difor forstår eg dette som eit intertekstuell ledd, og ser det som konstituerande for praksisen deira.

Neste ytring er òg i frå spørsmålet **Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?**

"...eg synest det er viktig spesielt i forhold til språk og omgrep. Å leike med språket, og rim og reglar, i forhold til å lage eit grunnlag for vidare læring. Om det er manglar så tar det så lang tid i 1.klasse. For då må dei byrja der. Så det er viktig å leike matematikken, leike språket. At dei jobbar praktisk, slik at dei får fleire erfaringar å henga kunnskapen på når dei kjem i skulen..."

Eg finn mange ytringar som viser korleis intertekstuelle ledd konstituerer den skuleførebuande diskursen i aktørane sin sosiale praksis. Til dømes denne ytringa som på ny er eit svar på kvifor dei synes det er viktig å drive med desse aktivitetane. *"...å leike med språket, og rim og reglar, i forhold til å lage eit grunnlag for vidare læring. Om det er manglar så tar det så lang tid i 1.klasse. For då må dei byrja der."* Her les eg kva aktørane meiner er viktig å gjere, men ikkje kvifor. Eg forstår dette som ei intertekstuell kjede på grunnlag av ei formeining om at aktørane er førskulelærarar, og dermed reflekterte rundt sine pedagogiske praksis. Eg saknar av den grunn ein manifest intertekstualitet i desse spørsmåla. Med manifest intertekstualitet meiner eg at aktørane refererer opent til kva leddet er (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:84). Som til dømes rammeplan og faglitteratur. Samstundes les eg eit mønster om eit ynske om trygge barn, og at det er dette som ofte er eit av måla med dei skuleførebuande aktivitetane. På grunnlag av aktørane sine utdanningsvilkår eg på ny understreka den antatte faglege refleksjon rundt eigen praksis.

Neste ytring er eit svar på spørsmålet om **Kva forventingar har de til kva som møter barna på skulen? Har de noko forhold til LK06 i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane, eller er det stort sett rammeplanen som rådar?**

"...at dei er trygge på det dei kan, og trygge på at dei kan noko. At dei forstår litt kva det går i, at dei forstår litt matematiske omgrep og at dei veit at dette er noko dei skal gjera på skulen..."

At dette trygge som sitatet *"...at dei er trygge på det dei kan, og trygge på at dei kan noko"* refererer til, skil seg ut som *viktig* for aktørane, ser eg med bakgrunn i deira utdanningsvilkår, at kjem i frå eit intertekstuellet ledd som har danna grunnlag for ein fagleg refleksjon. I dette leddet, saknar eg her òg eit manifest intertekstuellet ledd. Kvar kjem denne vektlegginga av trygge barn på grunnlag av å kunna noko som dei skal læra seinare, frå?

Neste ytring handlar òg om **Kva forventingar har de til kva som møter barna på skulen?**
Har de noko forhold til LK06 i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane, eller er det stort sett rammeplanen som rådar?

"...det å vera sjølvstendig. For på skulen, til dømes i utetida og i friminutta, så er det heilt eigen... Det er heilt frileik. Dei har nesten ikkje, som oftast ikkje så styrt, å då skal dei forholde seg til grenser, kor... dei har jo ingen gjerder sånn som i barnehagen. Så dei veit at dei har grenser der dei kan gå, dei skal ikkje gå lengre enn der... å det går jo igjen på det der med at dei må læra å fylja reglar og vita korleis dei skal oppføra seg..."

På same måte som med det trygge, snakkar også aktørane mykje om sjølvstendige barn i det eg les som målet deira med dei skuleførebuande aktivitetane. I sitatet ”...det å vera sjølvstendig. For på skulen, til dømes i utetida og i friminutta, så er det heilt eigen... Det er heilt frileik. Dei har nesten ikkje, som oftast ikkje så styrt, å då skal dei forholde seg til grenser, kor...dei har jo ingen gjerder sånn som i barnehagen” les eg at aktørane tenker seg sjølvstendige barn som klarar seg utan vaksne som fortel dei kva dei kan gjere og kva dei ikkje kan gjere. Denne tanken forstår eg, på lik line som trygggleiken, at kjem i frå ein fagleg refleksjon om korleis barna får ein best mogleg skulekvardag.

Denne ytringa er eit svar på; **Kan de fortelje litt om korleis de driv med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?**

"...det er jo ein del foreldre som fortel at dei har fått interesse for det bare på grunn av desse leksene. og me har jo diskutert det ein del me som jobbar på den gruppa no, og ilag med ein del av foreldregruppa på foreldremøte, om kva dei synest om dette med lekser. For det har vore veldig viktig for oss å ha fokus på at dette er eigentleg, eigentleg, valfritt. Men at det er jo veldig kjekt å kunna noko å setta seg ned med. Og dei fleste er veldig stolt. Og så gjer dei det sånn som dei sjølv klarar..."

Når eg les denne ytringa ser eg med ein gong intertekstualitet i samtalar med kollegar, og foreldregruppa. Her seier dei at dei har snakka om temaet lekser, og bakgrunnen for gjennomføringa om dei. I sitatet " og me har jo diskutert det ein del me som jobbar på den gruppa no, og ilag med ein del av foreldregruppa på foreldremøte, om kva dei synes om dette med lekser", finn eg intertekstualiseringa i svært høg grad. Det at dei understreker at dei tar omsyn til foreldra og kva dei tilsette som ei gruppe synest om leksene, kan visa at dette er eit tema dei er usikre på. Dette finn eg tydeleg vidare i ytringa og, i det dei stadfestar deira trong

for å fremma fokuset om kva dette med lekser egentlig er. "For det har vore veldig viktig for oss å ha fokus på at dette er eigentleg, eigentleg, valfritt. Men at det er jo veldig kjekt å kunna noko å setta seg ned med. Og dei fleste er veldig stolt. Og så gjer dei det sånn som dei sjølv klarar...". I denne grunngevinga finn eg også element av intertekstualitet, spesielt i sitata "det er veldig kjekt å kunna", og "dei fleste er veldig stolt". Her refererer dei til ei oppfatning som tilseier innsikt i barna sine opplevingar av leksene. Dersom ein ser på det store grunngevingsfokuset i denne ytringa, er det grunn til å tru at intertekstualiseringa er svært erfaringsbasert, og lite vitskapleg basert. Dei ledda i intertekstualiseringskjeda som eg finn, er i stor grad frå samtalar med likesinna yrkesutøvarar, foreldre og barn.

Her er eit svar på spørsmålet om; **Korleis tenker de at me på beste måte kan oppsummera denne samtalen?**

"...då eg byrja på skulen i 1.klasse, det hugsar eg så veldig godt. Då var ikkje det eit krav i 1.klasse. Det var stort sett bare å vera stille og rekka opp handa, kanskje svara når læraren stilte spørsmål. Eg har ikkje inntrykk av at skulen føregår heilt sånn i dag. Og, eg ser kor mykje så føregår her i barnehagen, både på førskulegruppa og dei andre gruppene, så er jo det relasjonelle heilt vesentlig..."

Denne ytringa startar med eit tilbakeblikk på ei subjektiv erfaring i frå eigen oppfatning av det å byrja på skulen. "...då eg byrja på skulen i 1.klasse, det hugsar eg så veldig godt. Då var ikkje det eit krav i 1.klasse. Det var stort sett bare å vera stille og rekka opp handa, kanskje svara når læraren stilte spørsmål...". Vidare finn eg ein grad av intertekstualitet i sitatet "Eg har ikkje inntrykk av at skulen føregår heilt sånn i dag", der dette intrykket må komma i frå ein plass. Dette ser eg i samanheng med neste ytring, som understreker intertekstualiteten i høve deira inntrykk av at skulen føregår. Denne er henta frå spørsmålet om; **Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeider med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?**

"...me har høyrte litt, me har lest, me fylgjer jo på ein måte med på debattar rundt om kring... sånn som når me vitjar skulane så får me mykje av kva dei forventar. så me har jo på ein måte lagd vår greia..."

I sitatet "...me har høyrte litt, me har lest, me fylgjer jo på ein måte med på debattar rundt om kring" finn eg ein høg grad av intertekstualitet, der dei refererer til samtalar og generell skriven tekst, som dei legg til grunn for inntrykket av kva som skjer i skulen. Neste sitatet "sånn som når me vitjar skulane så får me mykje av kva dei forventar. så me har jo på ein måte lagd vår

greia..." viser dei til forventningane frå skulen, og kombinerer desse med dei intertekstuelle ledda, for å legitimera dei skuleførebuande aktivitetane, som til dømes lekser. Dette vert aktivisert med å *laga ei eigen greia*.

Siste ytring er henta frå spørsmålet om **i kva grad meiner de skuleførebuande aktivitetar er naudsynst, og kvifor?**

"...det er jo ein enorm forskjell bare på kva dei gjorde i 1.klasse i 1998 og kva dei gjer i 2012.. enorm.. For det som var leik og var ein mjuk start, no er jo den endra totalt.. ikkje at det.. eg seier ikkje at det er noko gale med det, men det har jo.. eg har jo ein i 2.klasse no, og du har jo ein i 1.klasse no, det er jo full lekse og full bokstavinnlæring frå dag 1, og engelsk og ja.. sånn at.. når eg tenker på det, så gjer, det gjer jo noko med kva du tenker dei vil ha då. Før dei byrjar på skulen. Når dei allereie i 1.klasse byrjar med direkte.. sant..."

Denne ytringa har ein grad av intertekstualitet med elementa frå dei tidlegare erfaringane. "*...det er jo ein enorm forskjell bare på kva dei gjorde i 1.klasse i 1998 og kva dei gjer i 2012.. enorm.. For det som var leik og var ein mjuk start, no er jo den endra totalt...*". I det dei seier at erfaringane deira frå tidligare, "*no er endra totalt*" viser dei at dei har kunnskapen om korleis det er i skulen no. I frå dei tidligare ytringane, viser det seg at denne kunnskapen kjem i frå intertekstualitet i samtalar med andre førskulelærarar, allmennlærarar, og at dei har lest om tema i ulike tekstar. Samstundes legg dei andre subjektive erfaringar til grunn for innsikta deira i innhaldet og rammene til skulen, som til dømes i sitatet "*...eg har jo ein i 2.klasse no, og du har jo ein i 1.klasse no, det er jo full lekse og full bokstavinnlæring frå dag 1, og engelsk og ja...*". Desse erfaringane ser ut til å vera sterkt førande for aktørane sitt arbeid med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, noko dei understreker vidare i sitatet "*når eg tenker på det, så gjer, det gjer jo noko med kva du tenker dei vil ha då. Før dei byrjar på skulen. Når dei allereie i 1.klasse byrjar med direkte...*". Dette sitatet understreker at erfaringane aktørane gjer via subjektive høve, spelar ei direkte rolle på kva som avgjer aktivitetane i barnehagen. Det er verd å kommentera den vesle graden av intertekstualitet i frå litteratur, forskning og styringsdokument som er avgjerande i val på kva skuleførebuande aktivitetar er, og kvifor dei er så naudsynte å fokusera på.

5.3. Analysen oppsummert i problemstilling og forskingsspørsmål

Å sjå utfallet frå analysen direkte opp mot problemstillinga og forskingsspørsmåla mine ser eg på som ei føremålstenleg oppsummering av datamaterialet mitt.

Kva argument har førskulelærarane for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?

Utfallet av analysen seier meg at førskulelærarane sine argument for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen i stor grad er tufta på rammeplanen, samfunnsmandatet og barnehagelova, og eit forventingsbiletet til skulen og skulen sin ideologi. Intertekstualiteten viser stadig tilbake til det aktørane kallar krav i frå rammeplan og barnehagelov, og til samtalar og erfaringar om skulen sine forventingar til kva barna skal ha lært før dei byrjar i 1.klasse. Denne intertekstualiteten syner korleis både aktørane si forståing av rammeplan og lovverk, og aktørane si oppfatning av forventingar frå skulen konstituerer den sosiale praksisen som omhandlar dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen.

Kva vert gjort i den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen?

Utfallet mitt syner at aktørane fokuserer på skuleførebuande aktivitetar som dei meiner vil skapa trygge og sjølvstendige barn i overgangen til skulen. Eg finn samstundes døme på at aktørane legitimerer dei meir instrumentelle aktivitetane som òg skulen nyttar, til dømes lekser. I aktørane sine argument som tuftar på rammeplan og skuleideologi ser eg ein raud tråd mellom desse to, den eine utfyller den andre på eit vis. Sidan rammeplanen er prosessorientert dokument, utan tydelege mål og oppgåver, finn aktørane det dei manglar i skuleideologien. Det verkar for meg som at ein trygg og sjølvstendig gjennomføring av skulekvardagen er målet for heile den sosiale praksisen. Eller med andre ord, skuleklare barn, før dei byrjar på skulen.

Kva diskursar kan identifiserast i dei skuleførebuande aktivitetane som ein sosial praksis i barnehagen?

I dette siste forskingsspørsmålet fortel utfallet av analysen meg at det er i utgangspunktet to diskursar som kan identifiserast ut i frå det datamaterialet eg har. Desse to diskursane har eg kalla *lojalitetsdiskursen* og *den sjølvteknologiske diskursen*. Lojalitetsdiskursen handlar om eit tilhøve til rammeplanen og skuleideologien som eg finn svært lojalt, spesielt kring argumenteringa og legitimeringa av gjennomføringa av dei skuleførebuande aktivitetane. Aktørane kjem stadig tilbake til desse to elementa, og legg mykje ansvar over på grunngjeving

av desse. I sitat som *"det står jo i lovverket, så me er nøyd til å gjera det"*, *"det er jo sånn me lyttar på sant, for det er forventingar frå skulen"* meiner eg aktørane legg ansvaret for gjennomføringa av dei skuleførebuande aktivitetane over på både skule og rammeplan. Dette meiner eg kan ligga til grunn for å påstå at kunnskapen i den sosiale praksisen er svært låg, som fører til at aktørane må legitimera gjennomføringa andre stader, som i dette høvet vert rammeplan og skuleideologi. Lojaliteten til desse legitime elementa ser for meg ut som ein tydeleg identifiserbar diskurs.

Den sjølvteknologiske diskursen har eg identifisert med bakgrunn i aktivitetane aktørane skildrar. I rammeplanen sin legitimitet i den sosiale praksisen, ein rammeplan utan konkrete mål og aktivitetar, vert det interessant å sjå nærare på kvar desse aktivitetane kjem i frå. Sidan skuleideologien fungerer som eit legitimt element i same grad som rammeplanen, vert det naturleg å leggja den grunn for aktivitetane. Det som gjer at eg har kalla denne diskursen for sjølvteknologisk derimot, tuftar på aktivitetane sin raude tråd til skuleideologien og svara til aktørane på spørsmål om deira tilhøve til LK06. Eit av svara er til dømes *"...eg kan i alle fall ikkje skryta på meg at eg har lest særlig mykje i denne her læreplanen"*, noko som gjer at den raude tråden til dei skuleførebuande aktivitetane bleiknar litt. Det er her den sjølvteknologiske diskursen vert tydeleg for meg, og eg tenker at dei tidligare nemnde normene og krava som stryrrar denne sosiale praksisen, kan sjåast på som innbilte krav og normer (Schei,2012:76).

Med utgangspunkt i denne oppsummeringa vil eg kommentera spørsmålet om generalisering. Med bakgrunn i datamaterialet mitt finn eg det vanskeleg å seie at funna i frå denne sosiale praksisen er dirkekte overførbare til andre liknande praksisar. Som nemnt i metodekapittelet er det kontekstuelle ein viktig faktor å ta omsyn til, når ei utfører diskursanalyse. Det vil difor ikkje ha ei naturleg overføring frå konteksten mine intervju vart gjennomført i, til eventuelle andre. Ytre tilhøve kan heile tida påverke konteksten, og det er difor ikkje mogleg for meg å gjere ei samanlikning. Men eg vil også her kommentera mi oppfatning av dei tre barnehagane eg gjennomførte mine intervju i, og at eg der fann det naturleg med ei kollektivisering av deira ytringar²⁷. Dette kan tyda på nokre identifiserte tendensar om kunnskapen til førskulelærarane som kan vera interessante å gjera utvia forskning på, og på det viset få eit breiare og vidare perspektiv på feltet.

²⁷ For ytterlegare grunngjeving, sjå kapittel om forskningstilnærming

6.Diskusjon

I dette kapittelet vil eg diskutera den identifiserte lojalitetsdiskursen opp mot relevant litteratur. I denne diskursen har eg samstundes identifisert eit særleg interessant paradoks som eg vil nytta høvet til å kasta lys over. Dette handlar i korte trekk om lojaliteten til rammeplanen sine påståtte *krav*, samstundes som aktørane ynskjer *tydelegare* mål og krav frå "øvre hald". Saman med diskursen, vil eg knyta dette opp mot det teoretiske rammeverket mitt.

I det eg nyttar intertekstualitet som eit analysereiskap, er det av interesse i å få ei innsikt i kva det er som konstituerte den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen. Eg har i analysen min identifisert to ulike diskursar som eg synest er interessante å kasta lys over, desse har eg gitt namna *lojalitetsdiskursen* og *den sjølvteknologiske diskursen*. Diskursane er identifiserte på eige hand og er eit produkt av analyse og refleksjon til saman. I problemstillinga mi om kva argument førskulelærarane har for å driva med skuleførebuande aktivitetar, ser eg ein parallell til ein analyse av kva som konstituerer ein sosial praksis. Det handla mykje om det same, som til dømes kva erfaringar, impulsar og tankar frå det faglege og profesjonelle, er med på å skapa bakgrunn for dei vala som vert tatt i ein sosial praksis. Det som vert viktig for meg i denne samanhengen vert med andre ord argumenta, ytringas *kvifor*, og dei intertekstuelle ledda som kanskje kan syna til kva som vert forstått som legitimt i gjennomføringa av desse aktivitetane. Sidan eg har valt å sjå på aktørane sine ytringar som ein felles tekst, grunna valet av diskursanalysen, vil eg samstundes trekka tråden til der Bent Olsen skildrar Bourdieu sitt omgrep om gruppehabitus. Denne gruppehabitusen fungerer som ei kollektiv form for tolkingsgrunnlag innan eit felt, som i dette høvet vert barnehagefeltet (Bourdieu,1997b:135 i Olsen,2011:325).

I det gjeld identifiseringa av lojalitetsdiskursen gjer eg meg nokre tankar rundt kva som heilt tydeleg spelar ei rolle i konstitueringa av den sosiale praksisen, der eg ser eit tilhøve til rammeplanen som viser stor grad av lojalitet. Aktørane nyttar ofte ord som "*krav*" i frå rammeplanen og "*det står i rammeplanen*", som hovudargumenta for å driva med dei skuleførebuande aktivitetane. Dette vil eg sjå nærare på i dette kapittelet. Eit anna utfall frå analysen min viser argumentering om forventingar frå skulen. Sitat som til dømes "*skulen forventar jo*" er til stades i mange av argumenta. I ein diskursanalyse er dette spanande i søken etter ideologiar som er med i konstitueringa av den sosiale praksisen, difor trekk eg parallellen til skuleideologien som sterkt konstituerande. Denne sterke hegemoniske krafta frå skulen sin

ideologi spelar vidare inn på den sjølvteknologiske diskursen som viser korleis aktørane tar innover seg denne ideologien, og korleis dei med bakgrunn i den legg opp aktivitetane. Aktørane si gjennomføring av skuleførebuande aktivitetar vert med andre ord konstituert av skuleideologien.

I det Gerd Sylvi Steinnes (2010) skriv om førskulelærarane som profesjonelle aktørar vert det understreka korleis ei undersøking av diskursiv praksis kan vera med å løfta fram dominerande tankar om kva ein god barnehage er, og kva som er legitimt å gjennomføra som innhald i barnehagen. Desse dominerande tankane er noko av det eg har identifisert i analysen min. Det som eg les ut av analysen min når det gjeld desse dominerande tankane er til dømes korleis intertekstualiteten viser korleis skulen sin ideologi har ein stor grad av dominans i legitimeringa av dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen. Som Steinnes (2010) seier så er barnehagefeltet eit felt i stadig endring og utvikling. For ein profesjon vert det då viktig å vera observant denne endringa slik at innhaldet i barnehagen endrar seg parallelt med feltet elles. Dette vil Steinnes gjera med å retta søkelyset mot kva kompetanse førskulelærarar har, og understreka kor viktig det er å ha evna til kritisk å kunna evaluera og debattera eigen praksis og kompetanse. Det er interessant å nytta høve til å trekka parallellane mellom det å løfta fram dominerande tankar, og å sjå på konstitueringa av dominerande tankar. Med å sjå på dei skuleførebuande aktivitetane som ein sosial praksis, vert det høve til å trekka parallellar som gjer at analysen kan visa kva diskursive praksisar som konstituerer, og kva som er konstituert i frå andre diskursar.

Sidan problemstillinga mi siktar inn på å få ei innsikt i kva argument førskulelærarane har for å driva med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen, vil eg trekka fram dei intertekstuelle høva som viser ei argumentering om forventingar frå ytre praksisar. Med ytre praksisar meiner eg i hovudsak skulen, og skulen sin ideologi. For å definera ideologiomgrepet i denne samanhengen siterer eg på ny "Ideologier skabes i de samfund, hvor dominansrealitioner findes på baggrund af bl.a. klasse og køn. Ud fra denne definition kan diskurser være mer eller mindre ideologiske, og de ideologiske diskurser er dem, der bidrager til at opretholde eller transformere magtrelationene" (Winther Jørgensen & Phillips, 2006:86). Det som også kjem tydeleg fram i den intertekstuelle analysen, er aktørane sin lojalitet til rammeplanen og det gitte samfunnsmandatet deira. Eg les med andre ord ei stor grad av konstituering frå både rammeplanen og skulen sin ideologi, i dei skuleførebuande aktivitetane som sosial praksis.

Når det gjeld denne ideologiske føringa i frå ytre praksisar, vil eg trekka inn Bent Olsen (2011) sin artikkel om *Dannelsespraksisar uten dannelsesideer? En studie av tukt og utakt innenfor det barnehagehagepedagogiske feltet* og hans skildring av kva som er legitimt og ikkje legitimt å konfrontera barn med som førskulelærer. Her vil eg visa til teorien om Olsen si skildring av korleis dannelsingsambisjonar har nokre universelle og holistiske kjenneteikn, der han peikar på korleis historie og samtid spelar inn på korleis framtida ser ut, og korleis ulike ideal har påverknadskraft på realiteten i det konkrete dannelsingsprogrammet. Sett at den sosiale praksisen om dei skuleførebuande aktivitetane er dette dannelsingsprogrammet, vil med andre ord historia og samtida vera viktige faktorar for framtida for desse aktivitetane. Her meiner eg at intertekstualiteten vil vera med å løfta fram historia og samtida, for å på det viset få eit frampeik på korleis framtida kan verta sjåande ut. Vidare vert dette med ideal viktig, kva for ideal spelar inn på realiteten innan dei skuleførebuande aktivitetane? Dette set eg i samanheng med ideologien som diskursanalysen søker. Når Olsen så påpeikar korleis utsegn dannar eit bilete av korleis røynda er, ser eg med ein gong overføringa til mitt intervju som handlar om vilkår for eit dannelsingsprogram, i dette tilfellet dei skuleførebuande aktivitetane.

Mi forståing av utfallet av analysen seier meg at både historie og samtid fortel mykje om korleis dei skuleførebuande aktivitetane som vilkår for danning kan utvikla seg i framtida. Som dei intertekstuelle ledda viser så har tidlegare erfaringar, både faglege og subjektive, mykje å seie for aktørane si grunngjeving for gjennomføringa av desse aktivitetane. Samtida vert ofte representert med rammeplanen, saman med forventingar frå andre ytre praksisar, som til dømes foreldre. Men det er, slik eg les utfalla, rammeplanen som markerar seg som samtidas største påverknadskraft. Aktørane viser eit tilhøve til rammeplanen som syner ein stor grad av lojalitet, dette ser eg særskilt i korleis dei legg han til grunn for mykje av det arbeidet som vert gjennomført. Det vert med ein gong svært interessant å sjå på denne lojaliteten til rammeplanen, opp mot det Olsen (2011) skriv om symbolsk styring, og til dels symbolsk vald. I det aktørane seier om "*Så det er jo ikkje berre det at me har lyst å driva med det, men det er jo og nedfelt i rammeplanen vår. Så me er heilt nøydt til å gjera det, skulle eg til å sei...*", saman med "*...eg tenker jo at eg kunne jo ønska at rammeplanen, eller at det kom noko i frå litt øvre instansar, litt tydeligare og klarare tankar og mål, om kva me faktisk.. Sånn at det vert mykje meir likt på over heile landet. Altså, mykje meir konkret. Eg har nesten lyst på, draumen er jo ei smørbrøddliste. Det er noko med at, eg trur mange famlar litt i mørket, eg trur det er veldig uklart...*" ser eg den symbolske styringa godt. Samanlikna med Olsen (2011) sin studie som tar føre seg NOKUT – evaluering som representant for staten, kan rammeplanen her sjåast på som

staten. Han meiner mellom anna at staten innehar myke kapital, både sosial og kulturell, og at dei difor sit med ei universell definisjonsmakt om kva som er allmennvelde. Dette set staten i ein dominerande posisjon, som Olsen (2011) går så langt som å kalla for symbolsk vald. Jamfør rammeplanen sin posisjon til den sosiale praksisen om dei skuleførebuande aktivitetane, vil utfallet av min analyse kunna seie at er svært dominerande. Og at staten her utfører symbolsk vald, og ikkje minst, at aktørane ynskjer dette.

Vidare vil eg trekka fram dette med at aktørane verkar som dei ynskjer denne symbolske styringa. Dette ynskje kan i fylgje Olsen (2011) sjåast på som at aktørane i denne samanhengen i hovudsak er forma av kroppslege disposisjonar, og ikkje kognitivt medvit. Med dei kroppslege disposisjonane skjer det ei mekanisk underkasting av styrker, i dette høvet vert styrken staten, her i form av rammeplanen. Denne styrken vert formidla til aktørar i dei aktuelle felta, i denne samanhengen vert det barnehagefeltet, via signal som fører til at aktørane sine kroppslege disposisjonar vert påverka. Signala kan forståast som det aktørane oppfattar som innhaldet i rammeplanen. Desse signala rettar seg med andre ord ikkje inn mot aktørane sin kognitive medvit. Rammeplanen får med dette stor plass i aktørane sin "bagasje". Denne "bagasjen", som er grunnlaget for aktørane sin gruppehabitus, spelar altså inn på aktørane si tolking av mellom anna dannelsingsomgrepet. Med bakgrunn i Olsen (2011) si skildring av denne symbolske styringa, ser eg korleis rammeplanen i dette høvet, er i ein tydeleg posisjon til å konstituera den sosiale praksisen som omhandlar dei skuleførebuande aktivitetane. Samstundes som aktørane sine ynskjer om å verta styrt også får ei form for bakgrunn.

Lojaliteten til rammeplanen i denne ytringa " *...eg tenker jo at eg kunne jo ønska at rammeplanen, eller at det kom noko i frå litt øvre instansar, litt tydeligare og klarare tankar og mål, om kva me faktisk.. Sånn at det vert mykje meir likt på over heile landet. Altså, mykje meir konkret. Eg har nesten lyst på, draumen er jo ei smørbrøddliste. Det er noko med at, eg trur mange famlar litt i mørket, eg trur det er veldig uklart...*" meiner eg å kunna forstå som ei ytring om mangel på kunnskap. I dei siste sitata om "eg trur mange famlar i mørket" og "eg trur det er veldig uklart" er det for meg naturleg å undra meg over mangelen på kunnskap aktørane her syner. Som nemnd i delkapittelet om utvalet mitt, så er dette aktørar som arbeider i barnehagar som driv aktivt med skuleførebuande aktivitetar. Jamfør lojalitetsdiskursen vert det naturleg for meg å trekka tråden om mangel på kunnskap, over til den identifiserte lojale haldninga til rammeplanen. Paradokset som dukkar opp er interessant å sjå nærare på, aktørane viser til rammeplanen sine "krav om" og "det står jo i rammeplanen, så me er nøydte til å gjera det",

samstundes som aktørane seier at rammeplanen gjerne kunne skriva tydelegare kva dei ynskjer. Paradokset vert for meg enno meir interessant i det aktørane skildrar ein sosial praksis som ikkje veit kva dei gjer, som treng kunnskap i form av instrumentelle mål og krav. Sett i samanheng med den tidlegare nemnde NOKUT-evalueringa av førskulelærerutdanninga så er ikkje denne mangelen på kunnskap eit overraskande element. Samanlikna med førskulelærarane sin studieinnsats så kan det vera at det eg syner til her, er ein konsekvens av lav innsats. I evalueringa vert det eksplisitt påpeika mangelen på evna til kritisk refleksjon, denne mangelen vil eg setta i samanheng med den identifiserte lojalitetsdiskursen (NOKUT,2010:74-75). Utan evna til kritisk refleksjon vil det vera tryggast å støtta seg på det lovfesta styringsdokumentet til barnehagen. For meg vert det derimot tydeleg at rammeplanen som eit retningsgivande og tolkingsbasert dokument, får rolla som eit målretta dokument og "fasit", samstundes som eg kan sjå eit ynskje om ei enno meir "oppskrift"-liknande framtid.

Aktørane sine argument kjem stadig tilbake til rammeplan og forventingar frå skulen, men dei seier ingenting om andre statlege og politisk dokument. I ytringa "*...eg tenker jo at eg kunne jo ønska at rammeplanen, eller at det kom noko i frå litt øvre instansar, litt tydeligare og klarare tankar og mål, om kva me faktisk.. Sånn at det vert mykje meir likt på over heile landet. Altså, mykje meir konkret...*" så uttalar aktørane at dei ynskjer at rammeplanen eller andre frå øvre instansar kjem med noko konkret, slik at arbeidet vert likare over landet. Aktørane presiserer samstundes at det er tydelege og klare mål dei ynskjer seg. Ei interessant kopling vert her den statlege rettleiinga frå Kunnskapsdepartementet som kom ut i 2008²⁸ som handla om samanheng og samarbeid i overgangen frå barnehage til skule. Denne rettleiaren skildrar korleis barnehage og skule har ein naturleg overføringsverdi, og syner korleis dei to ulike læringskulturane heng saman. Rettleiaren har òg eit avsnitt som oppmodar kommunar til å laga sine egne lokale planar, men pålegg dei ingenting(Kunnskapsdepartementet,2008). Etter eit kjapt googlesøk vidare, kjem det fram at eit mangfald av kommunane har tatt oppmodinga frå KD til seg, og har laga egne lokale planar om overgangen frå barnehagen til skulen. Av dette mangfaldet av kommunar finn eg òg kommunen som mine aktørar arbeider i. I denne samanhengen vil eg påpeika det eg identifiserer som mangel på intertekstualitet, i samanheng aktørane si ytring om eit ynskje om at "*øvre hald*" skulle bidra med meir. I samanheng med den identifiserte lojalitetsdiskursen trekk eg ein mogleg parallell til kva grad rammeplanen har i den aktuelle sosiale praksisen, og gjer meg tankar om ikkje lojaliteten til rammeplanen styrer

²⁸ Sjå kapittel om kontekstualisering

praksisen i så stor grad at aktørane ikkje tar stilling til andre dokument. Dette er i tråd med Bent Olsen (2011) si skildring om den symbolske styringa, i det styringa kan sjåast som symbolsk vald og rammeplanen vert det einaste dokumentet som har legitimitet til å seia kva vilkår som fører til danning og læring²⁹.

Turid Thorsby Jansen (2008) presenterer i sin artikkel³⁰ korleis barnehagen står ved eit vegskilje mellom praksis og teori, og mellom politikk og pedagogikk. Dette kan føra med seg ein anna innfallsvinkel på den identifiserte diskursen. Jansen skildrar ei enorm endring i barnehagefeltet, som ho meiner har ført med seg eit uklart bilete på kva som står fram som samtidas eigenart i barnehagen. Dette har ført til at barnehagen no står i ein både – og – posisjon som oppmodar til at førskulelærarar må ta stilling til ulike funksjonar i kvardagen sin. Som tidligare nemnt kjem nokre av desse funksjonane frå eit barnehagepolitisk ynskje om auka satsing på læring. I frå denne satsinga meiner Jansen at førskulelærarar i større grad må ta stilling til ein teknisk praksis, i form av meir instrumentell kunnskap³¹, som til dømes kartlegging og måling. Her refererer Jansen(2008) mellom anna til Stortingmelding nr.16 (2006 – 2007) og oppmodinga deira til språkleg kartlegging. Sett i samanheng med utfallet frå min analyse vert desse statlege føringane viktige element i aktørane sine ytringar om gjennomføringa av ulik teknisk praksis. Det er som Bent Olsen (2011) skildrar, symbolsk styrke, på godt og vondt. Som førskulelærar i barnehagefeltet vil det vera mange som skildrar meningane sine med godt grunna argument, men som Jansen (2008) då seier, så er det viktigast å ikkje gløyma barnet og barnet sin eigenverdi i barnehagekvardagen og livet generelt (Jansen,2008). Med intertekstualiteten som analysereiskap saknar eg i mitt utfall, større grad av manifest intertekstualitet.

Forskringsrådet sin rapport om *Funn i praksis – Ny kunnskap om barnehagen – PRAKSISFOU*³² skriv at det jamt over ikkje er skilje mellom førskulelærarar og assistentar i kva dei vektlegg som den viktigast kompetansen i barnehagen, begge yrkesgruppene set personlege evner og verdiar høgare enn den faglege dugleiken. Dette kan sjåast i samanheng med både mitt utfall og Jansen (2008) si ytring om at førskulelærarane ikkje synleggjer denne dugleiken. Rapporten viser mellom anna til Gerd Sylvi Steinnes (2010) si undersøking, som er nemnd tidlegare, der

²⁹ Sjå Bent Olsen (2011) i teoretisk rammeverk

³⁰ Sjå Turid Jansen (2008) i teoretisk rammeverk

³¹ Sjå Bjerkestrand og Pålerud (2008) i teoretisk rammeverk

³² Sjå kontekstualisering for meir om Funn i praksis-rapporten

det kjem fram at skilje mellom den teoretiske vektlegginga og dei faglege dugleikane aukar i yrkesgruppa til førskulelærarane, saman med erfaring.

Å knyta denne diskusjonen opp til kunnskap mot profesjon, identitet og skjønnsutøving meiner eg vil medverka til problematiseringa av vilkår for barnehagen som dannelsingsarena. I det Kåre Heggen (2008) knyt saman identitetsomgrepet i skjønnsbaserte yrker med danning, plasserer han seg naturleg innanfor mi problemstilling. Eg finn i stor grad førskulelæreryrket som eit skjønnsbasert yrke³³. Å sjå utfallet mitt i samanheng med den skildra tause kunnskapen vil eg trekka inn to døme frå analysen. ”*Men me har jo kjennskap til skulen sant, i og med at me barn sjølv*” og ”*...så me veit på ein måte litt kva dei held på med der. Så me har jo det med oss...*”. Når eg les desse, og andre liknande, ytringar kan eg i utgangspunktet tenka at dette er tufta i den tause kunnskapen som Gerd Sylvi Steinnes (2010) skildrar. Vidare er det som Anders Molander (2013) seier at skjønn er taus kunnskap i praksis. Det vert òg presisert hos Molander at skjønn i ein profesjon er avhengig av at aktøren kan grunnje skjønnsutøvinga si i mellom anna fagleg kunnskap. Dette støttar Turid Jansen (2008) i det ho seier at førskulelærarar må kunne identifisera og grunnje sin eigen praksis. Med bakgrunn i dette, sett i samanheng med utfalla mine, finn eg det vanskeleg å seia at dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen er utøvd med skjønn. Sett i samanheng med Kåre Heggen (2008) og det han kallar profesjonsidentitet, vert det viktig i danninga av profesjonsidentiteten. Det vert viktig at studenten får erfara møte mellom ulike sosiale, faglege og yrkesretta kulturar for å kunna utøva det profesjonelle skjønnsyrket, som i dette høvet er førskulelæreryrket.

Sett i saman med NOKUT-evalueringa (2010) kan tema om dei skuleførebuande aktivitetane utgjera eit manglande kunnskapsområde, som tilsynelatande kan sjåast i samanheng med til dømes studieinnsats. NOKUT-evalueringa understrekar òg, som tidligare nemnd, at evna til kritisk refleksjon utgjør ein mangel i kunnskapen til førskulelærarane. I det eg knyt denne mangelen av refleksjon opp til Lars Løvlie (2011) sin artikkel om danning i lærarprofesjonen, kor han skildrar danninga si kopling til pedagogikk opp mot refleksjon og ettertanke, får refleksjon eit heilt anna perspektiv. Slik eg ser det vert refleksjonen utgangspunktet for ein pedagogisk profesjon, noko Løvlie (2011) tar opp i det han seier om at ei lærarutdanning som er nøgd med seg sjølv og bare tenker profesjon og funksjon, står utan dannelsingspotensial. Sett i samanheng med mi undersøking, som har som utgangspunkt å undersøka vilkår for danning i

³³ Sjå Anders Molander (2013) i teoretisk rammeverk for meir.

barnehagen, vert denne diskusjonen problematisk. Mangelen på den kritiske refleksjonen kan i verste fall føra til eit svekka danningspotensial i barnehagen. Vidare knyt Løvlie (2011) danninga opp til takt, som eg ser i samanheng med skjønn, og korleis takt fordrar til refleksjon, som i det høve vil kunna auka i danningspotensialet. Eg forstår dette som at eitt av problemområda for vilkåra for danning i barnehagen kan ligga i skjønnsutøvinga og den reflekterte pedagogikken, som på sitt vis ser ut til å tufta på manglande kunnskap.

Når eg då korkje finn fagleg kunnskap, i samanheng med mangelen på intertekstualitet, og heller ikkje taus kunnskap i form av skjønn i denne sosiale praksisen, vert det naturleg å retta spørsmålet om kva konstituerande praksis som står for den hegemoniske krafta i denne sosiale praksisen. Det er i samanheng med dette spørsmålet at eg ser tydelege trekk i mitt utfall, som kan grunngje korleis skulen sin ideologi i stor grad konstituerer den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen.

Løvlie (2011) sin artikkel finn stad i eit politisk felt i det han inkluderer og skildrar den nyliberalistiske ideologien i skulen. Eg meiner å tyda mine utfall den veg at denne ideologien forplantar seg nedover til barnehagen, som i det høvet, set danningarenaen i samanheng med ideologien. I sitat som til dømes "*... og det er jo sånn som me lyttar på sant, for det er forventingar frå skulen...*" og "*...det har me fått veldig gode tilbakemeldingar frå skulane og, at den måten me har på ein måte tatt ting opp på, og brukt tid på...*", finn eg klare teikn på skuleideologien si hegemoniske kraft i argumenteringa av gjennomføring av skuleførebuande aktivitetar i barnehagen. Eg trekk difor parallellen til skulen sin ideologi som førande for kvifor aktørane vel å gjennomføra slike aktivitetar. Bente Vatne (2012) skriv om personalet i barnehagar si vektlegging av innhaldet i barnehagane, og korleis denne har gjennomgått ei endring dei siste seks/sju åra³⁴. Denne endringa er ein konsekvens av barnehagen si flytting til kunnskapsdepartementet, og av den grunn barnehagen si rolle som fyrste steg i læringsløpet. Turid Jansen (2008) skildrar mellom anna eit omgrepet som handlar om ein form for teknisk praksis. Denne praksisen inneheld mellom anna mykje kartlegging og måling. Eg ser ei kopling mellom denne tekniske praksisen til Jansen og dei skuleførebuande aktivitetane som aktørane skildrar. Til dømes med sitatet "*...at det er viktig at dei har kjennskap til det dei skal møta. Kva er lekse, kva er ein bokstav, kva er eit fag, rekk opp handa, vente på tur, lytte...*". Desse aktivitetane handlar om dei meir formelle "krava" som aktørane tenker barna treng å vert

³⁴ Sjå artikkel frå Bente Vatne (2012) i kapittelet om teoretisk rammeverk for meir om dette.

førebudd på til skulen. Bjerkestand og Pålerud (2008) skriv om disposisjonskunnskap, og der i blant instrumentell kunnskap. Eg vil setta desse aktivitetane i samanheng med disposisjonskunnskap, òg på bakgrunn av dei tidlegare nemnde manglane på skjønn og fagleg kunnskap, saknar eg ein grad av orienteringskunnskap i denne sosiale praksisen. Jansen (2008) stiller òg spørsmålsteikn med graden av denne tekniske praksisen sitt inntog i barnehagekvardagen. Vidare så skildrar Jansen politikarane si forklaring på denne tekniske praksisen, som noko som skal vera med å førebygga sosial utjamning og samtidig føra til ein likeverdig skulestart. I dei politikarane nyttar orda "likeverdig skulestart" i deira grunngjeving av aktivitetar i barnehagen meiner eg at det kan visa ein grad av skuleideologien sin plass i barnehagen.

I søken etter innsikt i kva som konstituerer diskursane i den sosiale praksisen, er det viktig å presisera at diskursar ikkje berre vert konstituert, men dei konstituerer også. I denne samanhengen ser eg ein form for "sirkeleffekt". Det kan hende at i det barnehagen legg skulen sin forventingar som grunn for gjennomføringa, så vil skulen samstundes oppfatta dette som eit ynskje om desse forventingane frå barnehagen. Noko som fører til at skulen av den grunn presenterer desse forventingar. At barnehagen konstituerer skulen, med å setta desse forventingane så høgt som dei gjer. Samstundes når nokre barnehagar aktivt går inn for å gjera barna klare for skulen, så ser skulen at dette skapar differensierte elevar, og dermed oppmodar alle barnehagane til dette arbeidet.

7. Konklusjon

I denne undersøkinga har eg, med eit sosialepistemologisk perspektiv, nytta meg av omgrep henta frå diskursanalysen, for å identifisera dominerande diskursar i den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Eg satt igjen med to identifiserte dominerande diskursar som eg meiner er viktig å problematisera, desse er *lojalitetsdiskursen* og *den sjølvteknologiske diskursen*. I diskusjonen tok eg med meg lojalitetsdiskursen for å nytta eit utval av teori til å løfta fram viktige element i diskursen, samstundes som eg skildrar identifiserte paradoks innan lojalitetsdiskursen. I denne konklusjonen vil eg forsøka å samla diskusjonen i ein raud tråd og presentera mine refleksjonar frå analysen i samheng med teoriutvalet. Med studien ynskjer eg å undersøka kva vilkår for danning som kan identifiserast i den sosiale praksisen.

Utgangpunktet for denne studien er i hovudsak argumenta til førskulelærarane for å driva med skuleførebuande aktivitetar, og eit ynskje om å forstå kva diskursar som konstituerer den sosiale praksisen rundt dei skuleførebuande aktivitetane. Fyrst vil eg kommentera utfallet frå analysen min, jamfør problemstillinga, som handlar om *kva argument førskulelærarane har for å driva med dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen?* Slik eg forstår utfallet mitt, finn eg ein liten grad av fagleg grunngjeving som kan vera konstituerande for gjennomføringa av desse aktivitetane. Vidare i konklusjonen vil eg prøva å løfta fram og skildra dei diskursane eg forstår som konstituerande for denne sosiale praksisen.

Eg har identifisert ein diskurs som handlar om førskulelærarane sin lojalitet til ytre praksisar, der det i hovudsak er rammeplanen og skulen som går igjen. Dei viktigaste elementa eg meiner diskusjonen om kva som konstituerer den sosiale praksisen har løfta fram ligg i kunnskapsområda til førskulelærarane, som så tidligare nemnt, er uklare i akkurat denne praksisen. Samanhengen mellom desse funna er der, og dei skal eg peike på no.

Det viser seg at førskulelærarane sin lojalitet til rammeplanen, i fylgje Bent Olsen (2011), kan vera styrt av andre kroppslege disposisjonar, enn kognitiv medvit, fagleg kunnskap og refleksjon. Rammeplanen innehar så mykje symbolsk styring og universell legitimitet at det kan verka som om aktørane ikkje finn grunn til den kritiske refleksjonen rundt innhaldet i han. Det vert med andre ord nytta svært lite fagleg medvit og refleksjon i rammeplanen sin posisjon i denne sosiale praksisen, som eg forstår som problematisk jamfør graden av legitimitet og nytte. I samheng med den svake graden av fagleg kunnskap og refleksjon vil eg òg nytta høve

til å løfta fram eit identifisert paradoks. Dette handlar om aktørane sine ynskjer om meir målstyrte dokument, eller "*smørbrøddliste*", som dei sjølv kallar det. Dette paradokset forstår eg òg den veg at det kan tyda på manglande kunnskap, sidan aktørane då openbart ikkje nyttar seg av dei rettleiande dokumenta som staten og kommunen tilbyr (Olsen,2011).

I eit forsøk på å leggja den tause kunnskapen og skjønnsutøvinga til grunn for gjennomføringa av dei skuleførebuande aktivitetane vil eg syna til Anders Molander (2013) sitt poeng om at skjønnsutøving krev at aktøren må kunna grunngje handlingane sine med fagleg kunnskap. Slik eg forstår mitt utfall, så er det, som tidligare nemnt, liten grad av fagleg kunnskap i dei ytringane aktørane kjem med på spørsmål om kvifor dei gjennomfører desse aktivitetane. Det vert difor problematisk å seia at det er den tause kunnskapen og skjønn som styrer den sosiale praksisen. I dei aktørane sine argument tuftar i det dei omtalar som krav i frå rammeplanen, forstår eg dette på ny, som manglande fagleg refleksjon og kunnskap, spesielt sidan rammeplanen er presisert som eit retningsgivande dokument. NOKUT-evalueringa stadfestar òg mangelen på refleksjon hos førskulelærarstudentane (NOKUT,2010).

Det er med andre ord desse kroppslege disposisjonane som styrar aktørane sine haldningar til rammeplanen. Dette får meg til å undra på kva det er som konstituerer desse disposisjonane. Det er i dette høvet eg forstår lojaliteten aktørane har til skulen, og skulen sin ideologi. Slik eg forstår utfallet mitt er det forventingar frå skulen som er avgjerande for gjennomføringa av dei skuleførebuande aktivitetane. Skulen sin ideologi vert på dette viset gitt ei hegemonisk kraft i den aktuelle sosiale praksisen.

Eg vil vidare trekka tråden tilbake til den innleiande artikkelen til Elisabeth Bjørnstad (2005) om at tradisjonar frå barnehage og skule i framtida vil skapa ein ny tradisjon, basert på ein hybridform som inkluderer begge tradisjonane. Det er av den grunn, med ein viss skepsis, eg ser at det er tendensar til at skuletradisjonane i større grad forplantar seg nedover, enn å danna ein "bestavbegge"-tradisjon. Skulen sin ideologi vert med bakgrunn i dette, den største konstitueringsfaktoren for den sosiale praksisen. Dette grunnar eg i kunnskapsmanglar om korleis barnehagen kan skapa sin eigen tradisjon for skuleførebuande aktivitetar. Samstundes som haldninga til rammeplanen og rammeplanen sitt innhald også kan tufta i manglande kunnskap (Bjørnstad,2005).

I det eg knyt desse funna opp mot vilkår for danning og barnehagen som danningsarena vert det på ny viktig å understreka Lars Løvlie (2011) si skildring av den faglige kunnskapen og refleksjonen sin plass i danningssomgrepet i profesjonsyrket. På bakgrunn av dette, og den tidligare skildra mangelen på kunnskap og refleksjon, meiner eg dette kan problematisera danninga sin posisjon og vilkår i denne sosiale praksisen (Løvlie,2011).

Eg vil avslutningsvis trekka fram Anders Molander (2013) sitt epistemiske aspekt som ein retning eg meiner kan vera føremålstenleg å gå, og då spesielt den deliberative mekanismen. Eg finn denne mekanismen høgst aktuell sidan den fokuserer på synleggjering av grunngevingar, for å skapa felles oppfatning, reglar og retningsliner. Det handlar om å ta tema med seg å synleggjer det for eit publikum, noko som eg meiner vil føra til eit meir reflektert tilhøve til temaet sitt *kvifor*. Molander si skildring er fokusert mot skjønnutøvinga, men eg finn denne mekanismen like relevant i høve den eksplisitte faglege kunnskapen og refleksjonen (Molander,2013).

8. Avgrensingar i undersøkinga og vegen vidare

Med denne konklusjonen i bakgrunn vil eg nytta høvet til å komma med nokre avgrensande kommentarar til undersøkinga mi. Det er med eit kritisk blick eg problematiserer innhaldet i denne sosiale praksisen, det er difor viktig for meg å understreka at det berre er dei skuleførebuande aktivitetane sin sosiale praksis som vert studert og problematisert. Samstundes så er det òg viktig å kommentera at størrelsen på datamaterialet mitt er ei relativt lita samling av kvalitative data, så utfalla mine ligg ikkje til grunn for noko generalisering. Men med den innleiande rapporten frå Rambøll i bakgrunnen, meiner eg undersøkinga kan peika på tendensar som kan tilføra forskingsfeltet nye impulsar og refleksjonar.

Avgrensingane for og omfanget av denne studien gjer at mange interessante faktorar og element som dukkar opp, ikkje får den merksemda eg gjerne skulle ynskje. Eg vil difor nytta høvet til å peika på nokre av desse elementa som ei oppmoding vil vidare forskning på tema. Fyrste oppmoding handlar om dei dominerande diskursane eg har identifisert i denne studien. Grunna omfanget har eg tatt eit val som gjer at det i hovudsak berre er *lojalitetsdiskursen* som vert løfta fram og diskutert. Difor synest eg det hadde vore svært interessant å sett nærare på *den sjølvteknologiske diskursen*, og kva refleksjonar dette ville ført med seg inn i forskingsfeltet.

Sidan funna mine handlar om eit spørsmål om manglar på kunnskap rundt den sosiale praksisen som handlar om dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen, vert det naturleg for meg å stilla spørsmål om kvifor og korleis desse manglane oppstår. Eg finn det svært interessant å sjå nærare på i kva grad utdanninga har førebudd studentane på at dei skal praktisera ein slik sosial praksis. Ein studie som handlar om kva oppfatning studentane har om sin eigen kunnskap rundt dette tema, eller ein studie av faglitteraturen om tema, hadde vore interessant å sett i samanheng med min studie.

Til slutt ei oppmoding til politikktutformarane:

"Kvalitet går aldri av moten" skriv Kunnskapsminister Kristin Halvorsen i regjeringa sin tilstandsrapport frå høgare utdanning. Denne rapporten ligg som grunnlag for ei komande Stortingsmelding om tilstanden i høgare utdanning, og korleis ein kan oppretthalda kvaliteten i høgare utdanning (Kunnskapsdepartementet,2013). I denne undersøkinga har eg vist til moglege manglar innan kvaliteten i kunnskapen om den sosiale praksisen som dei skuleførebuande aktivitetane. Difor kan denne undersøkinga kanskje gi ein peikepinn på nokre

av dei områda som treng eit kvalitetsløft. Den skildra sosial praksisen meiner eg er eit viktig fokusområde, som treng forskingsbasert kunnskap. Eg har vist til mellom anna Anders Molander sin deliberative mekanisme som eit element i kvalitetshevinga av området (Molander,2013). Sett i samanheng med den kommande Stortingsmeldinga oppmodar eg til ei politisk synleggjering av tema.

9.Litteratur

- Alver, Bente Gullveig, & Øyen, Ørjar. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Oslo: Tano Aschehoug
- Alvesson, Mads & Sköldberg, Kaj. (2009) *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage
- Bjørnstad, Elisabeth. (2005) Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1.trinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 89(5) 379-390
- Bourdieu, Pierre. (2006) Habitus og livsstilens rom. I: *Agora* 24(1 – 2): 74 – 112
- Burr, Vivien. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø. & Ludvigsen, K. (2011) Styring, organisering og ledelse i barnehagen. I: Forskningsrådet (2012) *Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen*. PRAKSISFOU. Oslo: Forskningsrådet
- Cohen, Louis, Morrison, Keith, & Manion, Lawrence. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Fairclough, Norman. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Heggen, Kåre. (2008) Profesjon og identitet. I: Molander, A & Terum, L.I (red.) (2008) *Profesjonsstudier* Oslo: Universitetsforlaget
- Jansen, Turid. T. (2008) Den nye barnehagen – ved et veiskille I: Bjerkestrand, Mimi & Pålerud Turi (red.) (2008) *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Kristeva, Julia (1986). *Word, Dialogue and Novel*. I: Moi, Toril (red.) (1986) *The Kristeva Reader* Oxford: Blackwell

Kunnskapsdepartementet (2013) *Tilstandsrapport. Høyere utdanning 2013*. Henta frå:
<http://www.regjeringen.no/pages/38323295/F-4284BHele.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2011) *Rammeplanen for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*
Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2005) *Barnehageloven*. Lov av 17.juni 2005 nr.64. (Henta frå:)
<http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>

Kvale, Steinar. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2010) *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo:
Gyldendal akademisk

Leeuwen, Theo van. (2008) *Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis*.
New York: Oxford University Press

Løvlie, Lars. (2011) *Dannelse og profesjonell tenkning: Utfordringer for lærerutdanningen de neste tiårene I: Hagtvet, Bernt, & Ognjenovic, Gorana (red.) (2011). *Dannelse : tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag*

Molander, Anders (2013) *Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring I: Molander, Anders & Smeby, Jens-Christian (red.) (2013) *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget*

NOKUT (2010) *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge – Del 1. Hovedrapport* henta frå
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelarer/Hovedrapport_Flueva.pdf

Olsen, Bent. (2011) *Dannelsespraksiser uten dannelsesideer? En studie av tukt og utakt innenfor det barnehagepedagogiske feltet*. I: Steinsholt, Kjetil, & Dobson, Stephen. (red.) (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Postholm, May Britt (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rambøll Management (2010): *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*.

Schei, B. Tiri(2012) *Identitering – et forskningsteoretisk bidrag til kunnskap om dannelsesprosesser I*: Ødegaard, Elin Eriksen.(red.) (2012)*Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget

Steinnes, Gerd S. (2010). *Frå utdanning til yrket. Førskulelæraren som profesjonell aktør*. I: Hoel, Torlaug L & Engvik, Gunnar & Hanssen, Brit (red.) (2010) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Stortingsmelding nr.16 (2006/2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo; Kunnskapsdepartementet

Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforl.

Universitet i Oslo & Språkrådet (2010) *Nob-ordbok*.<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=argument&begge=+&ordbok=begge>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. Henta frå:

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf

Vatne, Bente. (2012). *Innhald i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet* (Vol. 5).

Winther Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Ødegaard, Elin Eriksen. (2012). *Barnehagen som danningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget

Kommunal rettleiar (2012) henta frå:

http://www3.██████████/██████████_filer/██████████%5C0%5CVEDLEGG%5C2011158189-3257842.PDF

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Elin Eriksen Ødegaard
Program for bachelor-, master- og praktisk/pedagogisk utdanning
Høgskolen i Bergen
Landåsvingen 15
5096 BERGEN

Vår dato: 19.11.2012

Vår ref:32107 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32107	<i>Skuleførebuaende aktivitetar i barnehagen, eit prosjekt om innhaldet i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elin Eriksen Ødegaard</i>
Student	<i>Ragnhild Aandahl Helvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

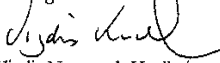
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 11.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Mads Solberg

Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ragnhild Aandahl Helvik, Bernhard Meyersvei 3, 5018 BERGEN

Askingpunktene i Distrikt Offices

OSLO HSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
BERGEN HSD NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Thoreheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjette.svanhaug@iuh.uib.no
TRONDHØM HSD NSD Universitetet i Trondheim, 9937 Trondheim. Tel: +47-77 64 44 36. nsd@iuh.uib.no



Prosjektet undersøker skoleforberedende aktiviteter i barnehagen.

Utvalget består av opptil 8 førskolelærere fra to ulike barnehager. Førstegangskontakt etableres via epost av studenten.

Ombudet forutsetter at behandlingen ikke er til hinder for taushetsplikten og at førskolelærere ikke skal utlevere opplysninger om tredjepersoner (herunder barnehagebarn og deres foresatte).

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår forutsatt at følgende påføres:

- at deltakelse er frivillig og at utvalget fritt kan trekke seg uten å oppgi grunn.
- dato for prosjektslutt (11.12.2013) og hva som skjer med personopplysninger etter dette (sletting/anonymisering).
- veileders kontaktinformasjon.
- at setningen "innsamle data vert sjølvsagt handert anonymt" endres til "...handert konfidensielt" (de foreligger med personidentifiserende opplysninger og er ikke anonyme per definisjon).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 11.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Høgskolen i Bergen

Avdeling for lærarutdanning
Masterstudium i undervisningsvitenskap

Til førskulelærarar i

Bergen, november 2012

Førespurnad om deltaking i eit prosjekt knytt til skuleførebuande aktivitetar i barnehagen. Eit prosjekt om innhaldet i barnehagen.

Eg er student ved Høgskolen i Bergen og held på med ein mastergrad i undervisningsvitenskap, med fordjuping i pedagogikk, ved avdeling for lærarutdanning. Frå tidligare av er eg utdanna førskulelærar og vil med bakgrunn i det, skrive avhandlinga mi innanfor barnehagefeltet. Erfaringar frå tidligare praksis og litteratur seier at dei skuleførebuande aktivitetane i barnehagen varierar i stor grad. Det har i det siste vore mykje på fokus på dei yngste barna i barnehageforskinga, difor vil eg nytta anledninga til å setta søkelyset på eit tema som er skreve lite om, og som eg finn svært aktuelt. Som eit form for overordna mål i dette prosjektet vil eg søka ny innsikt i innhaldet til skuleførebuande aktivitetar.

I mitt prosjekt ynskjer eg å få ei breiare innsikt og betre kunnskap om:

Korleis arbeidar førskulelærarane med skuleførebuande aktivitetar?

Kva er viktigast i det skuleførebuande arbeidet med dei eldste i barnehagen?

Med denne hendvinginga ynskjer eg di deltaking i denne undersøkinga.

Gjennom fokusgruppeintervju vil eg søka etter førskulelærarar sine pedagogisk tankar og argument rundt faglege aktivitetar i barnehagen. I eit fokusgruppeintervju har eg på førehand utarbeida ein intervjuguide med spørsmål som skal vera vinkla inn mot tema mitt, og som vil gje meg innsikt og kunnskap rundt mi problemstilling og mine forskingsspørsmål. Intervjuet vil framstå som ein samtale der alle deltakarane står fritt til å svara, komma med innspel og

eventuelle nye refleksjonar. Det er nettopp dette som gjer denne metoden fruktbar. Eg vil nytta eit digitalt verktøy (diktafon) til å ta opp samtalen. Eg vil og konstatera at deltakarane til ei kvar tid har rett til å trekka seg uansett grunn, samt at innsamla opplysningar vert sletta etter prosjektet er avslutta. Alle opplysningar og innsamla data vert sjølvstø handtert anonymt, på ei privat passordbeskytta, datamaskin. Eg vil òg informera om at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Saman med dette brevet mottar du òg eit brev om samtykkeerklæring. Dersom du ynskjer å vera med som deltakar i gruppeintervjuet ber eg deg om å lesa gjennom og signera brevet og ta det med til intervjuet.

Om du har spørsmål knytt til deltakinga og/eller prosjektet, ta gjerne kontakt på e – post eller telefon:

ragnhild.aandahl.helvik@stud.hib.no

TLF:98862994

Vedlegg 3

Høgskolen i Bergen

Avdeling for lærarutdanning
Masterstudium i undervisningsvitenskap

Informert samtykke

Eg har fått informasjon om prosjektets mål og hensikt, samt kva forskingsmetode som vert nytta. Eg veit og korleis eit fokusgruppeintervju vert gjennomført. Eg er informert om at all informasjon og alle opplysningar vert handsama anonymt og vert lagra i tråd med etiske retningsliner. Eg har fått informasjon om at eg kan trekke meg i frå prosjektet, uansett grunn, kva tid som helst og at all innhenta data vert sletta når prosjektet er avslutta.

Stad:..... Dato:.....

Signatur:.....

Signatur gjentatt med blokkbokstavar:.....

Vedlegg 4

Intervjuguide

Opning:

Kan du seie litt om kva di rolle er i barnehagen?

Og kva dine arbeidsoppgåver er?

Introduksjon:

Tema for prosjektet mitt er jo skuleførebuande aktivitetar, difor lurar tenkte eg me kunna ta ein runde å høyra korleis de vil definera skuleførebuande aktivitetar? Kva innhald legg de i det omgrepet?

Kva er dykkar erfaringar om arbeid med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?

I frå utdanning?

I frå arbeidslivet?

Overgang:

Kan de fortelje litt om korleis de driv med skuleførebuande aktivitetar i barnehagen?

Nøkkelspørsmål:

Med utgangspunkt i det de har fortalt om korleis de driv med skuleførebuande, kan de fortelja meg noko om kvifor de arbeidar med desse aktivitetane? Med dykkar pedagogiske verdiar?

I kva grad meiner de skuleførebuande aktivitetar er naudsynst, og kvifor?

Korleis har de vald ut aktivitetane?

Kva forventingar har de til kva som møter barna på skulen?

Har de noko forhold til LK06 i samanheng med dei skuleførebuande aktivitetane, eller er det stort sett rammeplanen som rådar?

Avslutningsspørsmål:

Korleis tenker de at me på beste måte kan oppsummera denne samtalen?

Oppsummer!

Oppsummeringsspørsmål:

Kva er det viktigaste me har snakka om?

Har eg forstått det riktig?

Sluttspørsmål:

Er det noko me ikkje har snakka om, men som me burde ha snakka om?

Er det noko anna me burde ha tatt opp i diskusjonen?

Hjelpespørsmål:

- Kan du utdjupa det?
- Kan du sei litt meir om det?
- Får dykk andre assosiasjonar no?
- Går det an å tenka på noko anna måte?
- Er det nokon andre som tenkar på dette på ein anna måte?
- Kan du gjenta det du fortalte no?