

Julie Børset

---

EN BARNEHAGE I UTVIKLING

---

En kvalitativ studie av barnehagebarnas vei til å bli elever i skolen.

Masteroppgave i pedagogikk utdanning og oppvekst.

Våren 2017

Veileder: Bent Olsen.

Forord.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått fordypet meg i noe jeg synes er et interessant tema. Prosessen har vært lærerik og utfordrende, spesielt fordi jeg startet med et helt annet tema som ble for nært for meg som gjorde at hele prosessen stoppet opp og jeg måtte starte på nytt igjen med et nytt tema, som igjen førte til at jeg måtte utsette innleveringen av oppgaven. Så jeg vil takke veileder min, Bent Olsen, som med tålmodighet, engasjement og inspirasjon hjalp meg i mål.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene, som ga av sin tid til meg og mitt prosjekt.

Videre vil jeg takke familien min, som har hjulpet meg med barnepass når jeg har hatt behov for det, og ikke minst datteren min som med en stor dose tålmodighet har ventet på at jeg skal bli ferdig med denne oppgaven, spesielt nå i innspurten hvor jeg har måtte sittet en god del ettermiddager og kveldstid med oppgaven. Det har vært litt kaotisk på hjemmefronten de siste par ukene, men nå er jeg i mål, og nå skal vi ha masse mor- og dattertid fremover, som du kaller det. ☺

Julie Børset

Trondheim, 2017.

*Barndommens far, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), og senere, barnehagens grunnlegger, Friedrich Frøbel (1782-1852) var begge opptatt av barndom og barns mulighet til å tape tid. Dette ble betegnet som negativ pedagogikk og innebar blant annet at barn skulle fordrive tiden med det som passet for barn: lek. Barna skulle få holde på for seg selv, voksne skulle ikke bedrive undervisning, men la barn oppdage verden selv. Disse tankene har vært sentrale for vår moderne forestilling om barndom, og de har vært premissgivende for Barnekonvensjonen som slår fast at alle barn har rett til å leke. Også i dag har leken en sentral posisjon når vi snakker om barndom, men nå knyttes den til en forestilling om å vinne tid. Barn blir nå skjøvet fremover slik at de ikke skal kaste bort tiden - tape tiden - men utnytte den mest mulig effektivt med tanke på et fremtidig resultat. Denne logikken har bidratt til at FN i 2013 gikk ut og advarte om at barns rett til lek er truet.*

(Sundsdal & Øksnes, 2015, s.1).

## Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse .....	4
<b>1. EN BARNEHAGE I UTVIKLING .....</b>	<b>5</b>
1.1 .OPPGAVENS FREMDRIFT.....	5
<b>2. TEORI .....</b>	<b>6</b>
2.1 DISIPLIN .....	6
2.2 NYLIBERALISME .....	9
2.3 LEKENDE LÆRING .....	12
<b>3. METODE.....</b>	<b>21</b>
3.1 UTARBEIDELSE AV TEMA, PROBLEMSTILLING OG VALG AV METODE.....	21
3.2 VALG AV INFORMANTER.....	22
3.3 INTERVJUGUIDE OG UTFØRELSE AV INTERVJUENE .....	24
3.4 FORFORSTÅELSE OG EGEN FORSKERROLLE.....	28
3.5 VIDERE UNDERSØKELSER .....	30
<b>4. ANALYSE .....</b>	<b>31</b>
4.1 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING .....	34
4.2 PRESENTASJON AV DATA .....	35
4.2.1 FORSKNINGSDELTAKERNE .....	36
4.2.2 SAMARBEID MED SKOLEN .....	37
4.2.3 KVALITET I BARNEHAGEN .....	43
4.2.4 STATUS OG PRESS OG KONKURRANSE .....	44
4.2.5 KARTLEGGING OG DOKUMENTASJON .....	47
4.2.6 VOKSENROLLEN I LEK OG TILRETTELAGT AKTIVITET.....	51
<b>5. DRØFTING.....</b>	<b>59</b>
5.1 SAMARBEID MED SKOLEN .....	59
5.2 KVALITET I BARNEHAGEN .....	61
5.3 STATUS OG PRESS OG KONKURRANSE .....	62
5.4 KARTLEGGING OG DOKUMENTASJON .....	65
5.5 VOKSENROLLEN I LEK OG TILRETTELAGT AKTIVITET.....	67
<b>6. OPPSUMMERING .....</b>	<b>71</b>
<i>Bibliografi .....</i>	<i>75</i>
<i>Vedlegg 1. Forespørsel om å delta i intervju og samtykke .....</i>	<i>76</i>
<i>Vedlegg 2. Intervjuguide.....</i>	<i>77</i>

# 1. En barnehage i utvikling.

Innledningsvis startet jeg med et sitat fra Sundsdal & Øksnes, som viser ulike syn på lek og læring i barnehagen, og det er blant annet dette jeg ønsker å se på med min masteroppgave. Med St.Meld.19 (2015-2016) - Tid for lek og læring ønsker regjeringen å styrke kvaliteten i barnehagen, men da kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen la den frem, skapte det stor debatt som førte til ”barnehageopprøret 2016”. Det ble protestert på stortingsmeldingen blant annet fordi kritikerne mente at barnehagen ble mer lik skolen da leken får mindre plass i hverdagen mot en ”snikinnføring” av læringsmål bak betegnelsen ”norm” og større fokusering på kartlegging av ferdigheter (Støbakk & Kristiansen, 2016). Ut i fra mine tanker rundt dette temaet har jeg kommet med følgende problemstilling:

*Hva tenker personalet i barnehagen om arbeidet for og med 5-6åringene med tanke på det kommende liv som elev?*

## 1.1 .OPPGAVENS FREMDRIFT.

For å avgrense oppgaven konsentrer jeg meg om hvorvidt barnehagen blir mer lik skolens tradisjon på læring, og om fokus på læring går på bekostning av leken. Jeg er interessert i hva ansatte i barnehagen tenker om arbeidet med å forberede barnehagebarna på et liv som skoleelever og hva de gjør i dette arbeidet. Jeg undersøker hva regjeringen har skrevet om lek og læring i St.Meld.19 –tid for lek og læring ut i fra maktperspektiv, nærmere bestemt disiplin og nyliberalisme. Datamaterialet mitt vil bestå av intervju av ansatte i barnehager for å se hva de tenker om lek og læring i barnehagen. For å forklare begrepene disiplin og nyliberalisme har jeg sett på hva Michel Foucault (1999 og 2008) har skrevet om dem. Jeg har også tatt med Ahernkiel (2015) for å forklare nyliberalismen, fordi hun skriver mer spesifikt om hvordan nyliberalismens styringsformer har påvirket barnehagen. Jeg har også tatt med teorier fra Sommer (2015), Sundsdal og Øksnes (2015) og FNs komite for barns rettigheters generell kommentar nr.17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31), som alle skriver om lek og læring i barnehagen. I følge Sundsdal og Øksnes (2015) fikk FNs artikkel nr. 31 kommentar knyttet til seg fordi FN så behovet for å presisere artikkelen i form av en kommentar, og lanserte derfor ” General

comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the art (art. 31)”. Sundsdal og Øksnes skriver at slike kommentarer utarbeides kun når det er særlig behov for retningsgivende tolkning av enkelte artikler i barnekonvensjonen og i særlig viktige tema, og kommentaren er retningsgivende for alle som arbeider med barn. De generelle kommentarene er i følge regjeringen verdifulle retningslinjer for tolkning og praktisk bruk av barnekonvensjon, men likevel har ikke denne kommentaren fått særlig oppmerksomhet av verken politikere og forskere i de nordiske landene og internasjonalt (Sundsdal & Øksnes, 2015).

## 2. Teori.

### 2.1 DISIPLIN.

For å beskrive hvordan disiplin påvirker mennesket har Foucault (1999) beskrevet veien fra å være sivil mennesker til å bli soldater. Han skriver at vi kan se for oss en formløs deig og klosset kropp, men at kroppens holdninger etter hvert endrer seg gjennom at tvang utøves og gjør seg til herre over hver legemsdel. Individet underkaster seg hele kroppen så den til enhver tid er tjenestevillig. Denne tvangen fortsetter i stillhet å være virksom i og med kroppens nye vaner. Disiplin er en form for usynlig overvåkning og kontroll over individene. Kroppens krefter blir stadig underkuet og tvinges til å vær føyelige og nyttige, og det er nettopp dette som i følge Foucault (1999) er disiplin.

Disiplinens første grep var i følge Foucault når man på det 18.århundre begynte å avgrense flyktige og utsvevende mennesker i økende grad ved å samle dem og sperre dem inne, og på denne tiden oppdaget man for alvor kroppen som gjenstand for maktutøvelse. Foucault skriver at kroppen er under streng kontroll og er gjenstand for tvang, forbud og plikter i et hvert samfunn, det som kontrolleres ikke lengre er kroppens språk, men bevegelsens økonomi og effektivitet. Kroppen utsettes for et maktmaskineri, den granskes, plukkes fra hverandre og settes sammen igjen, og når kroppen blir gjenstand for nye maktmekanismer, blir den gjenstand for nye kunnskapsformer. Kroppen blir manipulert av autoriteter fremfor å bli hjemsoekt av det Foucault beskriver som *espritus animaux*, altså dyriske instinkter.

Foucault (1999) skriver at for å utnytte menneskekroppens tid og krefter maksimalt anvendes dette sett av metoder: bruk av tiden, kollektiv dressur og på samme tid totalt og detaljert bevoktning. God håndskrift forutsetter i følge Foucault en hel rutine; holde kroppen rett, litt dreid på venstre side og litt foroverbøyd. Ikke bare skriver man raskere, men det er

også for helsens skyld. Læreren viser elevene rett skrivestilling og korrigerer om elevene avviker fra den, og mellom kropp og gjenstand lages et omhyggelig nettverk. Foucault skriver at detaljerte forskrifter for handlingens forløp, som for eksempel blyantgrepet, defineres fordi god bruk av kroppen muliggjør god bruk av tiden. Disiplinen innfører en positiv økonomi, den stiller opp prinsippet om stadig bedre anvende tiden. Tiden bør ikke bare brukes, men uttømmes. Det betyr at man må prøve å intensivere anvendelsen av selv det minste øyeblikk, og nærme seg den idealtilstand hvor maksimal hurtighet møtes med maksimal effektivitet.

Disiplinen fabrikkerer eller produserer individer, og målet til disiplin å bare å bedre kroppens ferdigheter eller underkue mennesket, men å skape en relasjon som på en og samme tid gjør kroppen desto lydligere jo mer nyttig den er og omvendt. Individene adskilles, analyseres og differensieres individene, og denne oppsplittingen forsettes helt til man når frem til hver enkeltes nødvendige og tilstrekkelige særegenhet. I stedet for at alle underkues under ett og på samme måte, ”dresseres” individene til et mangfold av individuelle elementer, og man blir en gjenstand og et redskap for øvrighetens maktutøvelse.

Det disiplinære samfunn oppstår på bakgrunn av visse historiske prosesser av økonomi, juridisk-politisk og vitenskapelig art, og man kan si at de disiplinære metodene sørger for å holde orden på menneskemassene. Det særegne ved disiplinen er at den vis-a-vis menneskemylderet prøver å skape en hersketeknikk som oppfyller tre kriterier: maktutøvelsen skal være billigst mulig i form av å være diskret, relativt usynlig og fremkalle lite motstand. Det dreier seg på samme tid å øke føyeligheten og nytten av alle elementene i systemet, og disiplinen gjør det i prinsippet mulig å tilpasse til hverandre mengden av mennesker og mengden av produksjonsapparater (ikke bare produksjon i snever forstand, men også for eksempel produksjonen av viten og ferdigheter i skolen og produksjonen av helse i sykehusene) (Foucault, 1999). I den klassiske tidsaldrene oppstår det i følge Foucault en omhyggelig iakttakelse av detaljen, noe politikerne utnytter for å kontrollere og gjøre bruk av menneskene. Dette medførte et sett metoder, teknikker, kunnskaper, beskrivelser, oppskrifter og data. Foucault skriver at disiplinen fortar en romlig inndeling av individene gjennom flere teknikker, som blant annet at man igjennom den funksjonelle plassering plasserer individene i et rom slik at de er lett å få øye på for at man kan se om individene er til stede, bedømme kvaliteten av personens arbeid, sammenligne dem og klassifisere dem i henhold til dyktighet og at man omformer en uryddig og unyttig mengde mennesker til en ordnet mengde. I det 18. århundre begynner denne rangen å bli det store prinsippet for inndelingen av skoleelever, som rekken av elever i klassene, i korridorene, på gårdsplassene, hvor hver elev rangeres etter

hver oppgave og hver prøve, og aldersklassene oppstilles etter hverandre på linje (Foucault, 1999).

Foucault (1999) skriver at disiplinens suksess skyldes det hierarkiske og det normaliserende og deres kombinasjon til en særskilt metode, nemlig eksaminasjonen. For å holde disiplin må man kunne tvinge ved hjelp av blikket, noe Foucault beskriver som det hierarkiske blikk. Man trenger et apparat hvor muligheten for å se seg selv utgjør en maktfaktor, hvor de som tvinges, er klart synlige, altså metoder for å se uten å bli sett. I elementærundervisningen blir bevoktningen en egen arbeidsoppgave og integreres i selve læresituasjonen. *Innenfor alle disiplinære systemer fungerer en liten straffende instans, som nyter et slags juridisk privilegium, for den sine egne lover, sine særskilte forbud og sanksjoner, sine egne domstoler* (Foucault, 1999, s. 157). En barnehage har for eksempel egne lover og regler, for eksempel så er det i mange barnehager ikke lov til å rope og hyle inne, og de skiller mellom ”inne”- og ”utestemme”. En sanksjon, om barnet ikke hører etter kan være at de blir adskilt fra barnet de leker sammen med, og min erfaring er at de gjerne blir satt til mer rolige aktiviteter, som pusling av puslespill. Men det er ikke en straffesak alvorlig nok for tingretten. Den normaliserende sanksjon er et ”indre straffevesen”, som tar seg av de atferdsmønstrene som ikke berøres av lovene, som tar seg av et område som de store avstraffelsessystemene ser på som harmløse, der funksjon er å redusere avvikene. *De stempler og slår ned på en rekke atferdsmønstre som de store avstraffelsessystemene betrakter som temmelig harmløse* (Foucault, 1999, s. 157). Foucault skriver at igjennom disiplinærstraffen ønskes det at forventet forbedring skjer igjennom dressur, det er kun underordnet at det skjer igjennom soning og anger. Straffen skjer igjennom læring og trening. Karakteristisk for disiplinærstraffen er at handlinger blir klassifisert som enten gode eller dårlige og det gis karakterer for alle sider ved elevens oppførsel, straffelovens enkle skille mellom tillatt og forbudt blir byttet ut med en gradert skala og det er mulig å kvantifisere og tallfeste bedømmelsene. *Eksamineringen er et normaliserende blikk, en bevoktning som gjør det mulig å stemple, klassifisere og straffe individene. En eksaminasjon gjør individene synlige på en slik måte at de kan differensieres og bli gjenstand for sanksjoner* (Foucault, 1999, s. 162). Videre skriver Foucault at ”Å eksaminere er noe av disiplinens kjerne: Den manifesterer underkuelsen av dem som oppfattes som objekter, og objektgjøringen av dem som underkues. Ved eksamen og eksaminasjon bli sammenhengende mellom makt og kunnskap aller tydeligst?” (s. 162-163). I barnehagen bruker man diverse tester på barn, i form av kartlegging, for å se om barna er der de skal være i forhold til aldersutvikling eller forventet utvikling på annen



måte. Foucault (1999) skriver at eksamen og tester gjør det mulig å sammenligne individene, noe som gjør det mulig å måle og sanksjonere individene på samme tid, og gjør det mulig for læren å samle inn systematisk kunnskaper om elevene mens de undervises. Ordningen med eksamener innebærer at en viss form for maktutøvelse knyttes til en viss type kunnskap, som i følge Foucault (1999) er:

1. Synlighetens forhold til maktutøvelse blir stikk motsatt. Man utøver disiplinær makt ved å gjøre seg usynlig istedenfor å være synlig. De som underkues tvinge derimot å være synlig.
2. Eksamen og eksaminasjon skaper også en dokumentert individualitet. *De etterlater seg et detaljert og nøyaktig arkiv over kroppene og dagene. Individene plasseres ikke bare i et bevoktet felt, men anbringes likeledes i et nett av skrift, eller også blir de sittende fast i et tykt lag av dokumenter* (Foucault, 1999, s. 166). I skolen meldte dette seg når man skulle sette karakterer for de individuelle elevenes dyktighet, bestemme elevens nivå, ferdigheter og angi hvilken nytte vedkommende evt. ville kunne gjøre.
3. Eksamen og eksaminasjon, med bruk av alle disse dokumentarteknikkene, gjør hvert individ til et kasus, som på samme tid utgjør en gjenstand for kunnskap og maktutøvelse. Det er et kasus som betegner individet slik at man kan beskrive, bedømme, måle det og sammenligne dets individualitet med andres, om individet dresseres eller omdresseres, klassifiseres, normaliseres, utelukkes osv.

*Ved å kombinere hierarkisk bevoktning og normaliserende sanksjoner, ivaretas de store disiplinære oppgaver: Fordelinger og klassifisering, maksimal utnyttelse av krefter og tid, sammenkjedning av tidsserier, optimal sammensetning av ferdigheter – altså fabrikkingen av den cellepregete, organiske, genetiske og kombinatoriske individualiteten. Ordningen med eksamen og eksaminasjon ritualiserer disse disiplinære tiltakene som man kan karakterisere kort ved å si at de er en forherredømme hvor den individuelle forskjell er høyst relevant* (Foucault, 1999, s.168). Eksamener og eksaminasjoner er altså noe av kjernen i de metodene som gjør individet til virkning av og gjenstand for både makt og kunnskap.

## 2.2 NYLIBERALISME.

I følge Foucault (2008) vil man vanligvis få tre typer respons når man snakker moderne nyliberalisme, uavhengig om det er tysk eller en annen form. Den første handler om at det fra den økonomiske synspunkt er ikke nyliberalismen mer enn reaktivering av gamle økonomiske teorier. Den andre er at fra sosiologisk synspunkt er det bare en måte å etablere strengt markedsforhold i samfunnet og den tredje responsen er at fra et politisk synspunkt er

ikke nyliberalismen mer enn et skalkeskjul for en generalisert administrative inngrep fra staten som er enda mer dyptgripende. Det vesentlige for nyliberalister er, skriver Foucault, konkurranse. Siden slutten av det nittende århundre har mer eller mindre alle liberale teorier akseptert at det viktigste i markedet er konkurransen, altså ikke ekvivalens men tvert i mot ulikhet. Det nittende og tjuende århundre var det oppfatning av at markedet bare kan fungere gjennom fri og full konkurranse, og at staten derfor må avstå fra å endre den eksisterende tilstand av konkurranse og unngå å introdusere elementer som vil endre denne tilstanden av konkurransen gjennom fenomener av monopol, kontroll osv. (Foucault, 2008)

Foucault (2008) skriver om Ludwig Erhard, en tysk samfunnsøkonom og politiker (snl.no), som mente vi må frigjøre økonomien fra statskontroller og samtidig unngå anarki fordi ”bare en stat som etablerer både frihet og ansvar av innbyggerne kan legitimt snakke på vegne av folket”. En stat kan ikke i følge Foucault utøve sin makt legitimt hvis det bryter friheten til enkeltpersoner; det mister mange av sine rettigheter i den forstand at staten ikke lengre er representativ for sine borgere da man er i en tilstand som bryter med grunnleggende rettigheter og frihet til for sine borgere. Foucault skriver at menneskelig kapital er enten medfødte eller anskaffet elementer. De medfødte elementene har vi fått gratis, de har vi arvet. I følge Foucault må vi, hvis vi ønsker å forstå den politiske relevans for den foreliggende utviklingen av genetikk, gjøre det ved å fore å forstå den implikasjoner på nivået av det selv og problemene som oppstår av dette. Så snart samfunnet stiller problemer med forbedring av den menneskelige kapital, er det unngåelig med kontroll og forbedring av den menneskelige kapital av individer og påfølgende reproduksjon. Hva betyr det å danne menneskelig kapital og så å danne slike egenskaper som vil produsere kapital, som vil bli lønnet inntekt? Foucault sier at det betyr at vi gjør det som kalles pedagogiske investeringer. Vi måtte ikke vente på nyliberale for å få måle effektene av pedagogiske investeringer, men nyliberale legger vekt på det faktum at det som bør kalles pedagogisk investeringer er mye bredere en enkel skolegang og yrkesutdanning, og at mange flere elementer enn disse må inn i dannelsen av humankapital (Foucault, 2008).

Ahrenkiel (2015) skriver om hvordan nyliberalismen har påvirket barnehagene i Danmark. Hun påpeker at i verken Norge eller Danmark er nyliberalismen så utbredt som i mange andre land som for eksempel lar barn som ikke scorer høyt på PISA-undersøkelsen starte på spesialskoler, men at nyliberal styringsformer i den offentlige sektor også har inkludert barnehagen også i Norden Ahrenkiel (2015) skriver at det er diskusjoner rundt hvor

skolerettet barnehagen skal være. Denne diskusjonen har i de senere år blitt sterkt fremhevet, særlig på grunn av internasjonale organers interesser for området, særlig i forhold til å styrke landets posisjon i den globale konkurranse. I rapporter fra OECD og EU fremheves det hvordan et sterkere fokus på læring i førskolealderen på lang sikt fører til forbedring av konkurransevnen. Dette betyr da, i følge Ahrenkiel, at internasjonale organer legger vekt på en tidligere og mer systematisk innsats i forhold til barns læring og på at innsatsen skal overvåkes mer gjennom systematiske kvalitetsmålinger. Her måles kvalitet ut i fra hvordan barnehagen bidrar til å fremme barns læring og forberedelse til skolen (Ahrenkiel, 2015).

I følge Sommer (2015) er et resultat av globaliseringens økende konkurranse blitt et voksende fokus på læring før skolegang, samt et markant skift i fagsyn til det han kaller det kognitive barn og en kognitivt orientert styring av daglig praksis, som primært stimulerer tenking og forstand. Barnets følelsesmessige og sosiale sider er kun av betydning om barnet mangler følelseskontroll og uro forstyrrer undervisningen. Ahrenkiel skriver at en overordnet forandring i den politiske styringen av barnehager er slått igjennom i hverdagen på ulike måter. En synlig måte er gjennom bruk av evidensbaserte metoder, som foreskriver bestemte former for systematisk praksis, og hvor virkningen hevdes å være dokumentert (som TRAS – tidlig registrering av språkutvikling). Ahrenkiel (2015) skriver at selv om formålet med barnehagen i følge dagtilbudsloven fremdeles er bredt formulert *som at fremme børns og unges trivsel, utvikling og læring* (s.45), er det spesifikke krav om dokumentasjon og evaluering av arbeidet gjennom lærerplaner en tendens til å tillegge læringsdimensjonen størst vekt. Med kravet om å dokumentere arbeidet i læringstermer blir det opplagt at man må fremme de mer formelle, voksenstyrte aktivitetene, som er styrt ut fra fastsatte mål, mens den erfaringsdannelse som foregår i uformelle situasjoner er vanskeligere å dokumentere som en del av barns læring og samtidig vanskelig å dokumentere at denne læringen er et resultat av pedagogenes faglige innsats. I prinsippet er lærerplanene bredt anlagt, akkurat som rammeplanen. Det er 6 temaer, akkurat som rammeplanenes fagområder. Ahrenkiel skriver at denne oppdelingen er et skritt på vei bort fra den helhetlige tilnærmingen til læring, fordi forskjellige aktiviteter skal være rettet mot trening av spesifikke ferdigheter. Her peker EVAs evaluering på at barnehagers arbeid med lærerplanene på at det legges størst vekt på faglige kompetanser som språk, tall og bokstaver, mens natur og naturfenomener, kulturelle uttrykksformer og verdier sjeldnere inngikk i lærerplanen. Samtidig viser evaluering at barnehagene er bedre på å dokumentere aktivitetene de tilrettelegger i forhold til læreplanarbeidet enn å dokumentere barnas utbytte av læringsaktivitetene. Denne mener

Ahrenkiel understreker at den politiske intensjonen er nettopp å fremme og måle barnas individuelle kompetanseutvikling og med resultatstyring som fokus. Selv om læringsmålene ikke kun fokuserer på barnas faglige akademiske kompetanser, kan det store fokuset på resultatmål legge opp til at pedagoger begynner å ”teach to the test”, som Ahernkiel uttrykker det. Hun skriver videre at når et lærerplans tema som barns allsidige utvikling deles opp i en rekke detaljerte mål, kan det igjen fremme en praksis som har fokus på isolerte tilegnelse av kompetanser, og hvor barna lærer bestemte måter å agere på for å oppnå en positiv evaluering.

Ahrenkiel (2015) skriver at læring har blitt det sentrale kriterium som kvaliteten av det pedagogiske arbeidet skal dokumenteres og evalueres i forhold til, og som skal gjøre den enkelte barnehagen attraktiv på markedet. Dette mener hun er problematisk på flere områder, blant annet fordi man nå ser en tendens til at de pedagogiske aktivitetene i større grad underlegges en didaktisk mål-middel-styring, hvor pedagogen styrer aktivitetene ut fra planlagte mål og metoder. Ahernkiel skriver at EVA (Danmarks evalueringsinstitutt, som utforsker og utvikler kvaliteten i barnehager, skoler og utdannelser) mener at krav om dokumentasjon førte til mer bevissthet rundt det faglige i barnehagen og gjort arbeidet mer gjennomiktig, men at dette har ført til at praksisen i barnehagen gradvis har endret seg. Dette betyr, i følge Ahernkiel, at intensjonene om å benytte lærerplanene til å synliggjøre det faglige, profesjonelle arbeidet førte til at man legger mer vekt på voksenstyrte aktiviteter som tydelig er rettet mot det skoleforberedende arbeidet, men Ahernkiel ønsker heller å fokusere på den pedagogiske faglighet som kan belyse den brede sosialiseringssoppgaven til barnehagen fremfor læring.

### 2.3 LEKENDE LÆRING.

FNs komite for barns rettigheter definerer lek på følgende måte:

*Barns lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår. Omsorgspersoner kan bidra til å skape miljøer der lek foregår, men lek i seg selv er ikke- obligatorisk, drevet av indre motivasjon og foretatt for sin egen skyld, snarere enn som et middel til et mål. Lek innebærer utøvelse av autonomi, fysisk, mental eller emosjonell aktivitet, og har potensial til å anta et uendelig antall former, enten i grupper eller alene. Disse formene vil endre seg og tilpasses i løpet av barndommen. De viktigste kjennetegnene ved lek er moro, usikkerhet, utfordring, fleksibilitet*

*og ikke-produktiviteten. Sammen bidrar disse faktorene til den trivselen leken produserer, og påfølgende insentiv til å fortsette å leke. Mens lek ofte er betraktet som ikke-essensielt, understreker komitéen at det er en grunnleggende og viktig dimensjon til å glede seg over barndommen, samt en essensiell komponent i fysisk, sosial, kognitiv, emosjonell og åndelig utvikling.*

(FNs komite for barns rettigheter, 2013, s 5-6)

I oppgaven min bruker jeg også begrepene ”fri lek/aktivitet” eller barnestyrt aktivitet i tillegg til ”tilrettelagt lek/aktivitet.” Det kan diskuteres hvorvidt skillet mellom disse to aktivitetene går, for man kan jo for eksempel stille spørsmålstegn ved hvorvidt frileken er frilek i barnehagen, for den er styrt av konteksten og lekemiljøene voksne har laget. For eksempel har Sommers (2015) en definisjon på hva som er fri lek og veiledet lek, og da er fri lek en lystpreget, frivillig, spontan, fleksibel, engasjerende og selvstyrt aktivitet, uten ytre hensikt eller mål. I veiledet lek iscenesetter den voksne leken ved å berike miljøet med leketøy eller andre ting som kan igangsette lek, og samtidig er oppmerksom på og oppmuntrer barns lekende utforskning og oppdagelser, leker med barna, stiller åpne spørsmål, er tilbakeholdende med fakta, men utforsker ting på måter barna ikke selv hadde tenkt på og utvider på den måten deres handlings repertoarer. Ut i fra denne definisjonen har jeg vanskelig å se at det finnes noe frilek i barnehagen, så jeg velger å definere fri lek som lek styrt av barna selv innenfor konteksten de befinner seg i, mens veiledet lek eller tilrettelagt aktivitet vil være når voksne selv deltar fysisk i leken/aktiviteten i min oppgave.

Sommers (2015) sin definisjon på læring likte jeg, for han mener at læring ikke handler om erfaringer som fort glemmes, men om varige endringer. Med dette mener han at barnet senere skal kunne ha et komplekst lager av erfaringer, forståelser og erkjennelser. Dette synet har i følge Sommer dype røtter i utviklingspsykologien og utviklingspedagogikken, og i forbindelse med læring vil pedagogen ta med hele barnets personlighet og de dynamiske forbindelser mellom følelsesliv, sosialitet og kognisjon. Jeg tolker dette synets som at læring ikke handler om kun målrettet, skolelæring, men det inkluderer det i tillegg til alt det andre barn erfarer, som ulike aspekter i vennskap. Det handler ikke om å bare lytte til at en voksen forteller barnet det de vil barnet skal lære, men for at den det barnet lærer skal være varig, trenger barnet flere erfaringer og gjerne med ulike sanser med det som læres.

Sundsdal & Øksnes (2015) skriver at Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), som de beskriver som barndommens far, og senere Friedrich Frøbel (1782-1852), barnehagens grunnlegger, var

opptatt av barndom og barns mulighet til å tape tid. De mente at barn skulle få holde på for seg selv, voksne skulle ikke bedrive undervisning, men la barn oppdage verden selv. De skulle fordrive tiden med lek, og disse tankene har vært sentrale for vår moderne forestilling om barndom, og har vært premissgivende for barnekonvensjonen som slår fast at alle barn har rett til å leke. De skriver videre at leken også i dag har en sentral posisjon når vi snakker om barndom, men nå knyttes den til en forestilling om å vinne tid. *Barn blir nå skjøvet fremover slik at de ikke skal kaste bort tiden - tape tiden - men utnytte den mest mulig effektivt med tanke på et fremtidig resultat. Denne logikken har bidratt til at FN i 2013 gikk ut og advarte om at barns rett til lek er truet* (Sundsdal & Øksnes, 2015, s.1).

Sommer (2015) skriver at teorier på lek er viktige, men at de i høy grad er selvbekreftende. Han trekker frem at på den ene siden mener forskere at leken har avgjørende betydning, mens på den andre siden mener for eksempel Egelund (i Holm-Pedersen, 2012) at lek er bortkastet tid, fordi det står i veien for å lære noe. Samtidig, skriver Sommer, har barnehagepedagogikken lenge hatt en forkjærlighet for den ”gode leken” som Sommer definerer som den frie leken, uten vokseninnblanding, hvor stort sett all nødvendig læring og utvikling finner sted. Denne forståelsen av lek er i følge Sommer bygget på utviklingspsykologi, og han drar frem Sigmund Freuds psykoanalyse, Jean Piagets kognitivteori og forskjellige varianter av sovjetpsykologi som eksempler. Sundsdal og Øksnes (2015) peker på at vi i Norden har hatt tradisjon for å verne barns muligheter til å leke på egen hånd uten de voksnes innblanding, men at de ser tendenser til at denne tradisjonen utfordres, både fra utdanningspolitisk og blant forskere. *”En typisk måte dette gjøres på er at man først tilsynelatende anerkjenner barns rett til lek, før man i neste øyeblikk trekker denne tilbake og sier at noe annet er viktigere. Det som er viktigere enn lek er som oftest læring”* (Sundsdal og Øksnes, 2015, s. 2). Gjennom nøye, gjentagende lesing i Meld.St.19 opplever jeg litt det samme her, de skriver at de ønsker at barnehagen skal bygge på den nordiske modellen med et helhetlig læringssyn, men mener det er viktig at barnehagens innhold videreutvikles for å møte en ny tid og i forhold til barnehagens innhold fokuserer de mye på læring. I følge FNs komite for barns rettigheter er lek viktig for barns helse og trivsel og bidrar til alle aspekter av læring. Leken fremmer utvikling av kreativitet, fantasi, selvtillit, mestringstro og fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle styrker og ferdigheter. Leken er sentral i barns spontane driv etter utvikling og særlig de første årene har leken en betydelig rolle i utvikling av hjernen. Lek utvikler barns evne til å forhandle, regulere følelser, løse konflikter og ta beslutninger. Barna lærer ved handling; de utforsker og opplever verden rundt dem,

eksperimenterer med nye ideer, roller og erfaringer og lærer da å forstå og konstruere sin sosiale posisjon i verden (FNs komite for barns rettigheter, 2013). Regjeringen viser til at ansatte i barnehagen skal stimulere til lek og læring på barnas premisser da barns læring er en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet, og poengterer at leken er barns grunnleggende læringsform som skal ha en fremtredende plass i barnehagen (St.Meld.19). I barnehagen skal man styrke og støtte barns læring gjennom utfordrende og engasjerende aktiviteter som er tilpasset hvert enkelt barn. Dette skal skolen igjen bygge på, noe som krever at barnehage og skole samarbeider tett (St.Meld.19).

Regjeringen ønsker at barnehagen skal bygge på den nordiske modellen med et helhetlig læringssyn, men mener det er viktig at barnehagens innhold videreutvikles for å møte en ny tid. Stortingsmeldingen omfatter i tillegg til barnehagens innhold og oppgaver også regjeringens forslag til overordnede føringer for ny rammeplan som skal tre i kraft våren 2017 (St.meld.nr. 19). Utdanningsforbundet har i sine innvendinger mot Meld.St.19 påpekt at stortingsmeldingen snevrer inn barnehagens innhold siden de mener regjeringen går bort fra den helhetlige tilnærmingen (Sæther, 2016). Utdanningsforbundet skriver at regjeringen vil ha ”utbyttebeskrivelser” og ”krav til progresjon”, noe de mener er ganske nære å innføre ferdighetsmål i barnehagen. Dette mener de er et brudd med den nordiske barnehagetradisjonen som igjen bringer barnehagen i en retning som ikke er ønskelig.

Sommer (2015) skriver at man nå ser et stigende fokus og press på tidlig start og skoleforbedrende aktiviteter i barnehagen, og mener at en av grunnene til dette er PISA-testen fordi den har bidratt til at et snevert fokus på fag og målinger. Det første til at man tenker at det er nyttig at barn så tidlig som mulig blir faglig forberedt til skole og utdanning, så de kan klare seg i konkurransen i det globale verdenssamfunnet. Dette støttes opp av Sundsdal og Øksnes (2015), som skriver at det internasjonalt har vært et ønske om å minske leketid og maksimere undervisningstiden i skole og barnehage, og med et historisk blikk viser de hvordan man innskrenker rommet for barns lek også i Norge. De skriver blant annet at det i stortingsmeldingen Kvalitet i barnehagen (2008-2009) fremheves at barnehagen som læringsarena skal styrkes og at det i Rammeplanen fokuseres i stor grad på barnehagen som lærings- og skoleforberedende arena. De viser også til hvordan leketid går over til å bli undervisningstid gjennom at det ble lovet at det første året til 6åringene i skolen skulle ha lek som hovedgeskjeft, men når Kunnskapsløftet kom i 2006 var det læring som hadde hovedfokuset, og lekens rolle fra L97 ble tonet betraktelig ned. Daværende utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet, strøk de 247 timene som var satt av til fri aktivitet fra L97,

hvor man kunne tenke seg at leken inngikk. I det akademiske barnet inngår den kognitive fokuserende pedagogikk, hvor lek blir sett på som en motsetning til læring. I det perspektivet stjeler leken av barnas tid til å lære noe nyttig samtidig som fri lek ”noget pjat og en omgang gammelromantik, der nærmest ikke er til at holde ud” (Sommer, 2015, s. 67). Lek blir dermed sett på som en motsetning til læring, og Sommer drar frem Hirsh-Pasek m.fl. (2009) som beskriver hvordan leken har blitt svartet i USA, noe de tenker er en konsekvens av hele testkulturen. Den voksne fungerer som en leder som skal sørge for at barna vet hva som er riktige og gale svar, og viktige områder er matematikk, språk og tidlig erfaring med språk. Det som testes blir særlig relevant å lære, og jo tidligere man starter med å fylle på med grunnleggende stoff, desto mer kan man bygge på senere. Det barn lærer i lek er for det første vanskelig å måle, og for det andre lærer de likevel ikke noe, så hvorfor måle lekens effekt? Sommer understreker at han ikke mener all testing er problematisk, men kritiser testing når det kobles til en strikt målstyrt pedagogikk basert på det han kaller ”academics”-tilgangen. Denne ideologien er kommet mye lengre i land som for eksempel Frankrike, England og USA hvor hovedvekten ligger på tidlig innlæring av akademiske ferdigheter, men at presset er stigende også i Danmark.

Sommer (2015) skriver at i Danmark har man i de seneste årtier sett et paradigmeskifte fra kompetansebarnet til prestasjonsbarnet. Han skriver at neste generasjons nytteverdi for konkurransesamfunnets produktivitet er kommet i fokus, og at dette paradigmeskiftet er kommet utenfra (OECD) og ovenfra (politikerne), ikke av pedagogene og utviklingspsykologiske forskere i Danmark. Paradigmeskiftet har skjedd med de få PISA-tilhengerne i Danmark, og skiftende regjeringer har hatt en klar styringsinteresse i å måle faglige fremskritt i skolen, som for eksempel hvordan barna klarer seg i matematikk, naturfag og språk (Sommer, 2015). Sundsdal og Øksnes (2015) skriver at på grunn av et pedagogisk klima som stadig mer er opptatt av resultater, målinger, testing og accountability, har man ansett det som nødvendig å knytte leken til læringsrelevante erfaringer eller en form for pedagogisk ønsket utvikling for å kunne sikre lekens plass i barnehager. De skriver at Alison Gopnik, en av verdens fremste forskere på barns kognitive utvikling, som bekymrer seg for barns mulighet til å leke fritt og spontant, og som mener at både foreldre og politikere legger press på pedagoger til å gjøre barnehagen stadig mer lik skolen. Det som kan aksepteres som lek ser ut til å være lek som kan betjene en bestemt oppgave i forhold til å nå bestemte forhåndsoppsatte mål ”Lek for sin egen del, som noe verdifullt i seg selv, synes med andre ord å være så undervurdert i vår kultur at det å leke kun blir rettfærdiggjort når leken er ”pedagogisk nyttig” i en eller annen forstand (Sundsdal og Øksnes, 2015, s. 7).



Realfag og språk i norske barnehagen er også et prioritert område for regjeringen (St. Meld. 19). Kunnskapsdepartementet har gitt ut ”Tett på realfag”, som er en nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015-2019), og målet med denne strategien er at barn og unges kompetanse og nivå i realfag skal heves gjennom fornøyelse av fagene, bedre læring og økt motivasjon, og at flere barn og unge skal prestere på et høyt og avansert nivå i realfag samt at barnehagelærernes og lærerens kompetanse i realfag skal forbedres (Kunnskapsdepartementet, 2015). Regjeringen skriver at det å utvikle matematisk forståelse er viktig for videre læring i matematikk og andre fag. For å arbeide systematisk med realfag i barnehagen mener regjeringen at det er viktig med aktiv involvering av personalet, riktig bruk av fagbegreper, fagkompetanse og fagdidaktikkens kompetanse og tverrfaglighet (St.meld.nr. 19). Strategiens hovedgrep er blant annet å gjennomgå og fornye Rammeplanen for å styrke det realfaglige innholdet og styrke arbeidsmåter og undervisningspraksis i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2015). De yngste barna trenger å få mange og konkrete erfaringer som bygger opp fysiske og språklige ferdigheter og evne til sosialt samspill. For de eldste barna må dette videreutvikles og i tillegg må det arbeides mer med varierte uttrykksformer, for eksempel gjennom estetisk virksomhet. Jo eldre barna blir, jo mer tid vil bli brukt også til voksenledet, strukturert arbeid i forbindelse med de fem fagområdene (St.meld.nr. 19). I følge FNs barnekonvensjon kan barns utvikling støttes av kjærlige og omsorgsfulle voksne som forholder seg til barn gjennom lek. Dette gir også voksne en unik innsikt og forståelse i barnets perspektiv, og kan gi en effektiv kommunikasjon mellom barn og voksne. Fordelene er likevel reduserte, særlig i utviklingen av kreativitet, lederskap og lagånd, hvis kontrollen fra voksne er så gjennomgripende at den undergraver barnets egen innsats for å organisere og gjennomføre sine lekaktiviteter. Miljøer hvor lekmuligheter er tilgjengelig for barna skaper betingelsene for kreativitet på grunn av mulighet til å utøve kompetanse gjennom selvstartet lek som igjen forbedrer motivasjon, fysisk aktivitet og kompetanseutvikling (FNs komite for barns rettigheter, 2013). Sommer (2015) konkluderer med at både fri og veiledet lek, med utgangspunkt i barnets perspektiv bidrar til barnets grunnleggende matematiske og fysiske begreper og ferdigheter. Han peker på at flere uavhengige studier dokumenterer med at barn som har opplevd tidlig akademisk-pedagogikk er dårlige forberedt ved skolestart og senere i utdanningsløpet da de utviser blant annet mindre selvtillit, prestasjonsangst, manglende tro på suksess, uselvstendighet, flere atferdsproblemer og negativisme ovenfor skolen sammenlignet med barn fra institusjoner som har ”det hele barn”-pedagogikken.

*”Formålsbestemmelsen for barnehagen understreker barndommens egenverdi og barnets behov for omsorg, trivsel og glede i lek og læring. Barnehagen skal være et trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal støtte barnets undring, utforsker trang og skaper glede.”* (Meld.St.19, s.8). Regjeringen skriver i St.meld.nr. 19 at de vil være tydeligere på hvilket innhold som skal prege barnehagehverdagen, sånn at foreldre skal være trygge på at deres barn får et godt barnehagetilbud. Dette for å sikre høy kvalitet i barnehagen, sånn at barnehagen bidrar til å jevne sosiale ferdigheter og en god barndom. Når barna går over til skolen skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære. Som det første trinnet i utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv, og regjeringen påpeker at de erfaringene barnehagen gir barnet bidrar til å legge grunnlaget for mulighetene de får senere i livet. Regjeringen skriver at barn skal få like muligheter til å møte utfordringer som svarer til deres utviklingsnivå. Planleggingen må baseres på kunnskap om barns utvikling og læring individuelt og i gruppe, observasjon, dokumentasjon, refleksjon og systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre. Progresjon innebærer variasjoner i hva slags innhold barna møter, arbeidsmåter og et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø, nye kunnskaper og erfaringer må bygge på barnas tidligere erfaringer og kunnskaper (St.Meld.19).”Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsniv” (Meld.St.19, s. 7). Regjeringen ønsker at barnehage og skole skal ha et felles verdigrunnlag for at barna skal oppleve kontinuitet og sammenheng i utdanningsløpet. De mener det vil ha betydning for hvordan barna klarer seg videre i utdanningsløpet, og hindrer frafall i videregående opplæring.

I følge (Klitmøller & Sommer, 2015) kan man få inntrykk av at de politiske tiltakene at det er kun en bestemt type måte å forbedre pedagogisk praksis på, nemlig gjennom kvantifiserbare målsetninger og gjentakende målinger av effekten av den pedagogiske innsats. De peker på at alle tiltak i det pedagogiske arbeidet skal begrunnes i forhold til barns prestasjon. I St.meld.nr. 19 står det at Norge har tradisjon for en såkalt nordisk barnehagemodell med et integrert og helhetlig tilbud for ett- til femåringene. I et integrert pedagogisk tilbud er det samtidig viktig at hvert enkelt barn vies oppmerksomhet og gis alders- og utviklingsrelevante utfordringer. Regjeringen vil derfor at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere i ny rammeplan (St.meld.nr. 19). Aldersspennet for barn i barnehagen strekker seg fra barn som ikke har fylt ett år, til seksåringer som snart skal begynne på skolen, og St.meld.nr. 19 påpeker at i disse årene er barna i stor utvikling på alle områder, og derfor må

innholdet i barnehagen være tilpasset barnets evner, interesser og behov, som naturlig nok vil variere i løpet av barnehageårene.

I St.Meld.19 står det at ved å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole gjennom å ivareta, støtte og utvikle læringspotensial fra et tidlig tidspunkt, og gi barnet mulighet til å bygge videre på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen i et videre skoleløp, kan bidra til å ivareta barnets behov for trygghet i overgangen til skolen. De skriver at læring en sammenhengende prosess gjennom hele utdanningsløpet, og de skriver at i barnehagen skal barns lærelyst og læringspotensial møtes og ivaretas i et omsorgs- og læringsmiljø preget av trygghet, inkludering og lek. Ahernkiel i Kitmøller og Sommer (2015) skriver at læring blir det sentrale kriterium som kvaliteten av den pedagogiske praksis skal dokumenteres og evalueres i forhold til. Dette mener Ahernkiel er problematisk blant annet fordi man da kan overse at barnehagen ivaretar en bred sosialiseringssoppgave som ikke kan forstås med en snever oppfattelse av læring og fordi man kan overse hele barnehagehverdagens betydning for barnas læring, utvikling og trivsel.

Regjeringen mener i Meld.St.1919 at det er viktig at barnehagelærerne kjenner til skolens læreplanverk, og at skolen kjenner innholdet i rammeplan for barnehagen, fordi de mener at det er et godt utgangspunkt for å diskutere læring, arbeidsmåter og tilrettelegge for progresjon, samarbeid og sammenheng. Kunnskapssenteret for utdanning anbefaler at barnehagelærere og lærere i skolen har et faglig samarbeid, utveksler informasjon om barna og tilrettelegger for samarbeidsprosjekter mellom barnehagen og skolen. Regjeringen mener at det er viktig at barna har utviklet ferdigheter på enkelte områder før de begynner på skolen, og at skolen bygger videre på den kunnskap og erfaringer barna har med seg fra barnehagen. De peker på at flere studier viser at sosial kompetanse, språk, matematikk og selvregulering er viktige ferdigheter og kompetanse for små barns senere liv. Regjeringen skriver at barns sosiale kompetanse og evne til selvregulering er viktig for å lykkes faglig og sosialt på skolen, og mener at erfaring med, og forståelse av, matematiske emner og begreper regnes som viktig grunnlag for senere læring og bidrar til økt faglig utbytte på skolen, og støtter seg her til blant annet kunnskapssenterets systematiske kunnskapsoversikt om overgangen fra barnehage til skole. På bakgrunn av forskning regjeringen benytter seg av vurderer regjeringen at rammeplanen bør gi føringer for et skoleforberedende innhold, og at progresjon skal tydeliggjøres uten at dette uttrykkes som resultatmål eller kompetansemål for barna.

Regjeringen skriver at omtrent alle barnehager har skoleforberedende aktiviteter for

femåringene, men at det bedre bør tilrettelegges for at barn kan ta avskjed med barnehagen på en god måte, glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole. De påpeker at skolestart ikke bare representerer en overgang fra ett stadium til et annet, men også en prosess der kontinuitet i utviklingen og læringen hos barnet må vektlegges. De støtter seg til Brenna-utvalgets uttalelse om at «Skolen må ikke stenge barnas fortid ute, og barnehagen må ikke stenge barnas framtid ute» (s.61). I St.Meld.19 står det at nåværende rammeplan har ingen særlige føringer for innholdet til de eldste barna, men at forskning peker på betydningen av at barn opplever kontinuitet i læringsprosessen, og at de opplever sammenheng i innholdet mellom barnehage og skole.

Våren 2017 kommer det en ny rammeplan, og regjeringen skriver i St.Meld.19 at de her ønsker at rammeplan skal gi tydelige føringer for hvordan eier og ansatte i barnehagen skal sikre at alle barn får et kvalitetsmessig godt barnehagetilbud og tydeliggjøre kravet til at alle barnehager skal ha en systematisk pedagogisk praksis og krav til barnehagens arbeid for godt omsorgs- og læringsmiljø. De ønsker at krav til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere og tydeliggjøre det språklige og sosiale utbyttet barna skal ha med seg når de starter på skolen. De ønsker at rammeplanen skal sees i sammenheng med videreutvikling av læreplanverket for grunnopplæringen, og gjennomgår og justere fagområdene for å sikre at innholdet er relevant og faglig oppdatert. De ønsker at ny rammeplan skal ha et tidligere skoleforberedende innhold for de eldste barna i barnehagen, og peker på at barnehagebarna skal få et innhold i hverdagen som betyr noe for dem her- og nå, men også samtidig legger et solid fundament for fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Barn og unge skal være aktive deltakere i egne læringsprosesser, de skal utfordres og erfare nytten og gleden ved å løse stadig mer avanserte problemer og finne tilfredsstillende svar. Fra barnehagen skal barn ha med seg grunnleggende sosiale, språklige og kognitive ferdigheter. I skolen vil elevene gå dypere inn i fagenes innhold, begreper og sammenhenger, og elevene vil i økende grad kunne bruke sin kompetanse til å tilegne seg mer kunnskap. I tidlig barndom utvikler barn seg mer enn i noen annen periode i livet, og grunnlaget for videre læring og utvikling legges her. Barn som ikke får god omsorg og stimulering i denne perioden av livet, kan få problemer senere. Internasjonale studier viser at offentlig investering i barnehage kan gi en samfunnsøkonomisk gevinst som er om lag ti ganger større enn kostnadene, men størrelsen på gevinsten avhenger av kvaliteten på barnehagetilbudet (St.Meld.19 19). Sommer (2015) skriver at det sterke fokus på læring kan få betydning i hverdagen på mer ubemerkede eller usynlige måter. Som når barnehagen er på tur så stopper pedagoger flere ganger opp og

oppfordrer barna til se eller lytte til bestemte ting. En tur i skogen er blitt til en formålsbestemt læringsaktivitet. Det blir et typisk klasserommkommunikasjon, hvor læreren initierer utvekslingen med et spørsmål, som læreren svarer på, hvor læreren im- eller eksplisitt evaluerer barnets svar. Pedagogen vil her i høy grad regulere hva det snakkes om, hvordan det snakkes og hva som regnes som relevante bidrag. Sommer (2015) påpeker at selv om man ikke er riktig der i Danmark, så er presset fra ”akademiske”- og ”det kognitive barn”- oppfattelsene vært klart stigende i noen år som en del av større internasjonal agenda. Og at det i skolen er lek en klar motsetning til seriøst skolearbeid. Leken er der tidsmessig satt ramme til læringspause mellom timene (frikvarter er interessant nok en betegnelse for en time-out fra læringen). *Lærende leg og skole forbinder vi stort set aldrig her hjemme* (Sommer, 2015, s. 77).

### 3. Metode.

I følge Kvale og Brinkmann (2012) finnes det ingen regler for utførelsen av et forskningsintervju, men at man skal ha en intervjuguide som et grunnlag for intervjuene. Kvale og Brinkmann skriver at det er den personlige kontakten mellom forsker og informant og innsikten forsker får i informants livsverden som gjør det spennende og berikende å intervju. Jeg tenker at det derfor er svært viktig at forsker er observant på hvordan forholdet til informant er og utvikler seg underveis i intervjuet, og tar hensyn til dette, og at spørsmålene og rekkefølgene til spørsmålene ikke er fastlåst.

#### 3.1 UTARBEIDELSE AV TEMA, PROBLEMSTILLING OG VALG AV METODE.

I utgangspunktet hadde jeg et helt annet tema til masteroppgaven, til tross for advarsler om at dette temaet nok var for nært opp til mitt private liv. Det temaet er noe jeg virkelig brenner og, så jeg tenkte at jeg skulle jeg klare det uten noe problemer. Etter en stund viste det seg at jeg burde hørt på advarslene, for temaet ble for nært som førte til at jeg etter hvert ikke klarte å skrive mer om det. Da valgte jeg etter ny idemyldring nåværende tema, som er overgangen fra barnehage til skole. Jeg hadde vært litt inne på dette tidligere i prosessen også, for dette er også noe som interesserer meg og som jeg er nysgjerrig på. Så søkte jeg om utsettelse på masteroppgaven et semester siden jeg hadde brukt så lang tid på det første temaet mitt før det sa stopp.

Problemstillingen min har vært endret under hele forskningsprosjektet, både enkeltord og hele setninger. Thagaard (2013) skriver at problemstillingen min gir et grunnlag for hvordan undersøkelsen legges opp, men jeg valgte problemstilling ut i fra metode. Det var intervju jeg hadde som fordyping i metode i masterstudiet, så det var det jeg følte jeg mestret best av metoder. Thagaard skriver at arbeidet med utforming av problemstilling er en prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet, fordi den kan påvirkes av de data som jeg samler inn og hvordan analysen utføres. Jeg har vært innom en mer politisk rettet problemstilling med tanke på St.Meld.19, med ønske om å intervju ansatte i barnehagen. Den forkastet jeg fordi jeg skjønnte at det ville ført til mye synsing fra ansatte i barnehage om hva regjeringen har tenkt med arbeidet med skolestarterne, så jeg endte jeg opp med et fokus rettet mot hva ansatte i barnehagen gjør i arbeidet med skolestarterne. Thagaard (2013) skriver at kvalitativ metode går i dybden, og intervju er den mest brukte metoden innen kvalitativ metode. Intervju egner seg godt for å utforske intervjupersonens opplevelser og synspunkter angående temaet mitt, for å få svar på min problemstilling, da det oppstår nær kontakt mellom forsker og informant der informanten kan fortelle hvordan de opplever sin livssituasjon og forståelse over egne erfaringer (Thagaard, 2013). For å få svar på problemstillingen min har jeg vært bevisst på å ikke stille et spørsmål som er helt lik problemstillingen min, men heller spørsmål som kan belyse ulike nyanser rundt problemstillingen min, for at jeg skal få mer tak i hva som er intervjupersonens refleksjoner, erfaringer og meninger rundt problemstillingen og temaet mitt. Jeg hadde også en forhåndsmening om temaet mitt, og jeg har vært bevisst faren med at dette kan påvirke forskningsarbeidet mitt. Jeg har derfor vært bevisst at måten mine spørsmål blir stilt på ikke skal virke førende, og har sendt intervjuguiden min til veileder for kommentarer før jeg gikk ut i felten.

### 3.2 VALG AV INFORMANTER.

Jeg valgte å kun intervju ansatte i barnehagen som jobbet med skolestarterne, fordi de har den praktiske erfaringen og kunnskapen jeg søker etter for å kunne svare på problemstillingen min.

Jeg hadde ikke noen plan på hvor mange jeg skulle intervju, men jeg ønsket å intervju pedagogiske ledere og øvrige ansatte som jobbet med skolestarterne. Jeg sendte ut mail til flere barnehager, både kommunale og privateide igjennom en periode på 2 uker. Jeg opplevde egentlig ikke så stor respons, men jeg endte opp endte med 5 informanter, 1 styrer, 3 pedagogiske ledere og 1 pedagogisk koordinator, fra 3 forskjellige barnehager, og jeg skjønnte

at jeg burde begynt tidligere med å finne informanter. Jeg hadde ventet med å finne informanter til jeg var ferdig med teorien og fått formet intervjuguide ut i fra det, for jeg følte at jeg måtte ha dette på det rene før jeg begynte å finne informanter for å kunne gi de god nok informasjon om oppgaven min. Jeg skjønnte likevel da jeg begynte å finne informanter at dette burde jeg ha startet med tidligere, for nå hadde jeg egentlig ikke så god tid til det arbeidet, og det tok lengre tid enn jeg hadde sett for meg. Jeg skulle egentlig intervju 5 informanter, men det ene gruppeintervjuet ble et individuelt intervju da jeg møtte opp på barnehagen. For å kunne vurdere om konklusjonene er gyldige og til å stole på, må jeg må forholde meg kritisk til kvaliteten på innsamlet data (Jacobsen, 2010). Jeg hadde kun fire informanter, og i følge Jacobsen (2010) er det nærmeste vi kommer en sannhet er om flere er enig i beskrivelser. Jo flere som er enig, desto større sannsynlig er det riktig. Han skriver videre at riktig er også et relativt begrep, da det er rimelig å tro at enhver påstand er riktig for den enkelte. Kvale og Brinkmann (2012) skriver at en forsker må intervju så mange personer som behøves for å få nok informasjon til forskningsprosjektet. og Thagaard (2009) skriver at størrelsen på et utvalg vurderes i forhold til et metningspunkt, altså at et utvalg betraktes som tilstrekkelig stort når flere informanter ikke synes å gi ytterlige forståelser av fenomenet som studeres. Jeg innså da jeg hadde gjort det siste intervjuet mitt at jeg kun hadde ansatte fra private barnehager som informanter, og jeg har reflektert litt over om jeg kanskje ville fått andre svar fra en kommunal barnehage. For eksempel kan det hende de har noen føringer fra kommunen som ikke private barnehager har, som kan gi andre fokusområder og krav om dokumentasjon, men dette vet jeg jo ikke. Jeg ønsket også å intervju ansatte fra en *realfagsbarnehage*, som er barnehager som jobber spesifikt og målrettet med de mer realfaglige fagområdene i rammeplanen, men jeg fant ingen som var innenfor det området jeg hadde mulighet til å reise til for å utføre intervju.

To personer ble intervjuet individuelt, også hadde jeg et gruppeintervju med 2 personer. Når man har en-til-en-relasjon har man et godt utgangspunkt til å skape tillit og større åpenhet rundt spørsmålene, og individuelle oppfatninger og meninger vil komme klart frem (Jacobsen, 2010). Gruppeintervju kan i følge Jacobsen føre til mer diskusjoner rundt temaene, og det kan være med på å starte en tankeprosess der den enkelte erfaringer bearbeides. Synspunktene til informantene kan utvikles i løpet av gruppeintervju, for i samtale med andre får man perspektiv på ting, og kan utvikle sine meninger i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2010). Samtidig kan gruppeintervju kan også føre til noen ekstra etiske problemer. Man kan for eksempel kan man ikke stole på at informantene ikke vil gå rundt å snakke med andre

utenforstående om svarene andre i gruppeintervjuet har gitt, og man kan risikere at informanter kan komme til å si noe han/hun ikke ønsker at andre skal ha kjennskap til, eller som informanten ville ha hatt usagt. Jeg hadde selv ingen spesielle ønsker om å intervjuer individuelt eller i grupper, dette var noe informantene selv skrev da de svarte på min forespørsel om å delta i intervjuet. Og informantene i gruppeintervjuet opplevde jeg som trygge på hverandre og åpne med hverandre på hva de mente om temaene i min intervjuguide. Jeg opplevde også at de utfylte hverandre, at den ene kom på noe mer om det den andre pratet om, så min opplevelse av dette gruppeintervjuet var positivt og jeg følte at det ga meg mer informasjon. Gruppeintervjuet var det lengste intervjuet jeg hadde, noe jeg også forventet til en viss grad på forhånd, men det varte ca. 30 min lengre enn det lengte individuelle intervjuet som varte i ca. 45 min, så jeg tenker at jeg fikk veldig utfyllende og god informasjon om hva denne barnehagen gjorde og hva de tenkte med arbeidet med å forberede barna til skolestart.

### 3.3 INTERVJUGUIDE OG UTFØRELSE AV INTERVJUENE.

Jeg ønsker å starte med å fortelle om meg selv og min oppgave, og få en liten samtale rundt det om intervjupersonen har noen spørsmål rundt det eller ønsker å høre noe mer om dette, eller noe annet de har på hjertet før intervjuet. Jeg tenker at det handler om å skape tillitt, og at intervjupersonen vet noe om meg og mitt forskningsprosjekt, og det kan føre til en bedre relasjon mellom meg og informanten enn om jeg starter rett på kjernen av intervjuet. Jeg vil prøve å gi litt av meg selv, uten å bli alt for personlig. Jeg vil forklare hensikt og interessen min med studien. Jeg vil også informere om de etiske retningslinjene her og levere ut et samtykkeskjema, der det blant annet står at informanten har lov til å trekke seg når som helst under intervjuet, ikke behøver å svare på spørsmål hun/han ikke ønsker å svare på og om min taushetsplikt og at jeg ønsker å benytte meg av lydopptak. Grunnen til at jeg ønsker lydopptak er fordi at når man tar opp intervjuet er det lettere å få med ordrett hva som blir sagt i intervjuet i tillegg til at man kan opprettholde naturlig blick-kontakt som kan føre til at intervjuet blir lettere (Jacobsen, 2010).

Som annet ledd i intervjuguiden min vil jeg gå over til selve kjernen med intervjuet mitt. Det er her jeg vil stille spørsmålene som behøves for å kunne besvare masteroppgaven min på en best mulig måte. Disse spørsmålene vil jeg dele opp i følgende undertemaer; lek og læring, samarbeid (med skolen) og dokumentasjon og kartlegging. Grunnen til at jeg valgte disse temaene er fordi jeg opplever at disse er fokusområder i St.Meld.19, og derfor er det relevant for meg å få vite hva barnehagen gjør med disse temaene i oppgaven min. Jeg velger å ha



undertemaer for å få en mer struktur over intervjuet mitt, men jeg er ikke fastlåst i rekkefølgen spørsmålene er satt opp, de vil jeg stille ettersom hvordan intervjuet går. Jeg ønsker at det skal være glidende overganger mellom spørsmålene mine. Kvale og Brinkmann (2012) skriver at spørsmålene bør være korte og enkle, og at det innledende spørsmålet kan dreie seg om en konkret situasjon. Jeg hadde for eksempel et spørsmål som jeg endret etter det første intervjuet, fordi jeg innså at det var alt for langt og komplisert. Selv om jeg på egen hånd hadde lest igjennom intervjuguiden flere ganger og rettet på spørsmål, ble det noe annet når jeg faktisk utførte intervjuene. Jeg hadde tenkt på forhånd at jeg burde øvd meg på å stille spørsmålene til en annen person før intervjuene, men det ble ikke gjort fordi jeg ikke hadde noen å øve på i den perioden. Så spørsmålet *i barns utviklingen til å bli elever i skolen, har du noen eksempler her på når voksenstyrte aktiviteter er fordelaktig og når barnestyrte aktiviteter heller er fordelaktig?*, ble endret til *i barns utviklingen til å bli elever i skolen, hvordan bruker dere tilrettelagte aktiviteter?*. Det var egentlig den første intervjupersonen som dro det seg frem til dette mer enklere stilte spørsmålet selv da hun prøvde å svare på spørsmålet mitt, så da tenkte jeg at dette kunne jeg heller stille til de andre intervjupersonene også. Som oppfølgingsspørsmål stilte jeg spørsmålet *hva tenker du er sentrale ulikheter mellom tilrettelagt og barnestyrte aktiviteter og måten barna lærer på?*, men litt varierende respons på grunn av begrepet læring. Jeg tenker at jeg kunne stilt intervjupersonene spørsmål om hva de legger i begrepet læring før jeg stilte spørsmål der jeg brukte begrepet, men jeg opplevde at intervjupersonene kom innpå det selv underveis i intervjuet uten at jeg behøvde å stille direkte spørsmål om det. Likevel tenker jeg i ettertid at det kan være en fordel at jeg lar intervjupersonen avklare sånne begrep før jeg bruker dem i spørsmål, slik at intervjupersonen vet vi har en felles forståelse for hva hun/han legger i begrepet. I følge Kvale og Brinkmann (2012) kan jeg bruke ledende spørsmål for å sikre at forsker og informant har samme forståelse, og dette bidrar igjen til å verifisere intervjupersonens fortolkninger. Jeg mener det er viktig at vi har samme forståelse over begrep som blir brukt, og at vi oppnådde dette ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål som ”hva legger du i (begrepet)” eller stille spørsmål som går dypere inn på opplevelser intervjupersonen fortalte om. For selv om vi kanskje til og med har opplevd det samme som ansatt i barnehager, så erfarer vi det gjerne på ulikt vis. For eksempel kan en opplevelse intervjupersonen forteller om jeg tenke på som positivt, mens det for intervjupersonen egentlig var en negativ opplevelse. Intervjuguiden min er det Kvale og Brinkmann (2012) betegner som semistrukturert. Det betyr at den er noe midt i mellom en åpen samtale og en lukket spørreskjemasamtale. Jeg hadde satt opp temaer med noen spørsmål, i tillegg til noen forslag til oppfølgingsspørsmål. Men jeg fulgte den ikke slavisk,

jeg ønsket å følge det informanten fortalte meg, og jeg tok tak i ulike aspekt intervjupersonene fortalte meg om for å høre mer om akkurat det.

Ut i fra en fenomenologisk ståsted utdyper Kvale og Brinkmann (2012) noen aspekter ved det kvalitative intervjuet, og jeg opplevde noen av de som relevant for min intervjuguide og måten intervjuet artet seg, og det vil jeg utdype mer nå. *Livsverden* gir oss en unik mulighet til å få tilgang til og beskrive den vår verden. Alt vi vet om verden, vet vi gjennom vårt eget synspunkt eller ståsted, og igjennom kvalitative studier kan jeg få tilgang til andre menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden. Jeg tenker at om jeg ikke er observant på måten jeg stiller spørsmålene, for jeg hadde jo i utgangspunktet en mening om problemstillingen min, så kan spørsmålene bli ledende eller at min mening kan skinne igjennom på andre måter, fordi da kan jeg risikere at intervjupersonen svarer ut i fra hva hun/han tenker jeg mener er riktig. Dette brukte jeg en del tid på, for jeg som forsker skal jo være nøytral når jeg intervjuer.

*Mening* – igjennom intervjuet søker en å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden (s.49). Igjennom å finne mening med det informant sier, ved for eksempel å registrere måten det sies på, kan jeg stille meningsfulle oppfølgingsspørsmål for at informanten i større grad utdyper det han/hun forteller. Dette kan gi meg verdifull informasjon, og jeg tenker det er viktig at jeg før intervjuet tenker over måter jeg formulere oppfølgingsspørsmål på en god måte ut i fra spørsmålene jeg stiller. Jeg opplevde at intervjupersonene stort sett utdypet mer når jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og at jeg fikk mye mer informasjon ved å gjøre det sånn, men at jeg bommet fullstendig på ett av intervjuene. Da opplevde jeg motstand når jeg stilte oppfølgingsspørsmål og gjerne også spørsmål som gikk på samme tema, som førte til at jeg unngikk en del spørsmål etterhvert. Jeg har reflektert litt rundt dette, og etter å ha hørt en del på opptaket av intervjuet lurer jeg på om jeg kanskje ikke brukte nok tid på den innledende samtalen før jeg startet intervjuet, slik at vi ikke helt fikk opprettet den tryggheten og tilliten en forsker og intervjuperson bør ha for å få et godt intervju. Ved å stille oppfølgingsspørsmål kan jeg også få informant til å utdype det han/hun sier når svarene er flertydige. *Flertydighet* går ut på at et bestemt utsagn kan innebære ulike fortolkningsmuligheter, og at informant kan fremsette tilsynelatende motstridene uttalelser i løpet av intervjuet. Jeg opplevde at ulike begrep intervjupersonene brukte kunne ha ulike fortolkningsmuligheter, men da stilte jeg spørsmål i hva de legger i de begrepene de brukte. For eksempel så er begrepet kvalitet noe som kan tolkes på flere måter, og måten jeg tolker det begrepet kan være ulikt måten intervjupersonen tolker begrepet, så det er et begrep jeg spurte intervjupersonene om å fortelle mer om, når de brukte det. Jeg har selv

et spørsmål om kvalitet i intervjuguiden min, men jeg opplevde at intervjupersonene kom inn på dette begrepet mye tidligere i intervjuet enn da jeg selv brukte begrepet. Informantene kan også oppdage nye aspekter ved temaene de beskriver, og derfor endre beskrivelsene og holdningene sine i løpet av et intervju. Dette aspektet kaller Kvale og Brinkmann for 4. *forandring*, og det opplevde jeg i grunn ikke, annet enn at jeg selv hadde en forforståelse om at en av intervjupersonene fortalte hva de jobbet med for å forberede barna til å bli elever i skolen, helt til det etter hvert kom frem til at det hadde de ikke fokus på i det hele tatt. Men det tror jeg ikke handler om at intervjupersonen endret holdningene sine til å forberede barnehagebarna til å bli elever i skolen, jeg tror det handlet om at jeg bare gikk ut i fra det mens intervjupersonen fortalte om hva de gjorde i barnehagen.

Å være *fokusert* betyr i følge Kvale og Brinkmann å være fokusert på bestemte temaer i intervjuet. De skriver at forskeren kun skal lede informanten frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem. Jeg tenker her, som nevnt tidligere, at jeg må være svært bevisst på hvordan jeg formulerer spørsmålene mine, sånn at ikke mine meninger om temaene skinner igjennom. Jeg må være nysgjerrig på andres meninger og holdninger, for det hadde ikke vært noe poeng å intervju andre om jeg stilte spørsmål som ledet informanten til å svare sånn jeg ønsket. Da kunne jeg jo liksom gjerne intervjuet meg selv. Dessuten kan det å høre andres tanker, meninger og opplevelser av fenomener føre til at jeg endrer eller utvikler mitt syn, og det føler jeg at jeg har gjort. Blant annet har jeg fått en forståelse for hvor viktig selvstendighetstrening er i barnehagen før barna starter i skolen, for det var noe jeg ikke hadde tenkt så mye på selv. I intervjuet søker jeg *kvalitativ* kunnskap uttrykt i normalt språk (s.49), og derfor må jeg ta sikte på å kunne få nyanserte beskrivelser av informanten når jeg utformer spørsmålene mine og derfor ikke stille for eksempel ja/nei spørsmål. Ved å være *deskriptiv*, altså spørre hvorfor informanten opplever og handler som de gjør kan jeg få nyanserte svar. Begge disse to aspektene mener jeg kom frem ved at jeg stilte utdypende spørsmål til spørsmålene jeg stilte i utgangpunktet. Begrepet *spesifisert* går ut på at beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger innhentes, noe som kan føre til at forskeren kan få flere muligheter til å komme frem til betydninger på et konkret plan istedenfor generelle meninger, selv om Kvale og Brinkmann påpeker at generelle meninger, for eksempel spørsmål som ”hva mener du om...”, også kan gi interessant informasjon. Jeg tenker at jeg kunne vært enda bedre på å stilt mer spørsmål som går på spesifikke handlinger og situasjoner, men samtidig føler jeg at jeg fikk mye interessant informasjon ut i fra generelle meninger også. *Bevisst naivitet* går ut på at forsker viser åpenhet for nye og uventede fenomener, og Kvale og Brinkmann peker her på at forskeren bør være nysgjerrig

og lydhør for det som sies og ikke sies. Jeg fulgte det informanten fortalte ved å tilføye og ekskludere spørsmål ettersom hvordan intervjuet går og hvordan mitt forhold til informanten arter seg, og jeg fulgte heller ikke alltid rekkefølgen av spørsmålene i intervjuguiden. Likevel er det jo mye en informant forteller om i et intervju, og det er mye kroppsspråk som dukker opp i løpet av en samtale, så jeg kunne helt sikkert i flere situasjoner underveis i intervjuene fått mer eller annen informasjon om jeg hadde tatt tak i andre ting enn det jeg gjorde, eller tatt tak i informasjonen intervjupersonen ga meg, både verbalt og nonverbalt, på andre måter.

Intervjuene foregikk i barnehagene. Et av intervjuene foregikk på et kontor, mens de to andre foregikk på møterom. Dette er i følge Jacobsen (2010) et naturlig miljø for den som intervjues, fordi de er på arbeidsplassen til intervjupersonene og intervjuene handler om hva intervjupersonene gjør i arbeidet sitt. Konteksten kan påvirke innholdet i intervjuet, noe han kaller konteksteffekten. Han mener at kunstige miljøer kan gi kunstige svar, men at det heller ikke bare er positivt med å bruke informantenes naturlige miljø på grunn av blant annet forstyrrelser. I barnehagen kan man for eksempel bli forstyrret av andre ansatte eller barn, men jeg opplevde at rommene vi satt på var uforstyrret av andre, og det var heller ikke telefoner, beskjeder og andre ting som tok oppmerksomheten bort fra intervjuene. Tid kan naturlig nok være en forstyrrelse i en travel barnehagehverdag, og i gruppeintervjuet brukte vi mye lengre tid enn hva jeg hadde skrevet i forespørselen min om intervju. Jeg var klar over at vi sannsynligvis kom til å gå over tiden når jeg intervjuet to personer samtidig, men jeg glemte å informere intervjupersonene om dette. Dette burde jeg ha gjort de oppmerksom på, men heldigvis så det ut til at det gikk bra. Utgangspunktet for et vellykket intervju mener Thagaard (2013) er at forskeren setter seg godt inn i informantens situasjon, og kvalitativ forskning stiller krav til at forskeren hele tiden har et refleksivt forhold til studien, og da reflekterer over sine valg, perspektiv og teoretiske utgangspunkter, sin forforståelse og sine vurderinger, samt hvordan forsker influerer og blir influert av de aktører som inngår i studien (Thornberg og Fejes, 2009).

### 3.4 FORFORSTÅELSE OG EGEN FORSKERROLLE.

Temaet til masteroppgaven, lek og læring, har jeg syntes var interessant siden jeg startet på førskolelærerutdanningen og begynte å se forskjeller på hvordan barn lærte i barnehagen i forhold til hva jeg selv husker fra barneskolen og etterhvert erfaringene fra min datters skolehverdag. Da jeg leste St.Meld.19 – tid for lek og læring økte interessen min enda mer, men fikk da noe negativt syn på læring i barnehagen fordi det virket som om regjeringen

ønsket mer skolerettet læring i barnehagen, og at de så på læring som mer viktig enn leken i seg selv. Å være interessert i et tema kan være problematisk i forhold til at jeg har en forforståelse over temaet mitt, men samtidig kunne jeg ikke tenke meg å fordype meg i et tema jeg ikke interesserer meg for i en masteroppgave. Det som er viktig for meg å være reflektert over i denne forskningsprosessen vil derfor være hvordan min forforståelse kan påvirke datamaterialet. Jeg fulgte med på ”barnehageopprøret 2016”, som oppsto på bakgrunn av St.Meld.19, hvor mange ansatte i barnehagen fryktet mindre lek og mer styrt læring i barnehagen. St.Meld.19 fokuserer også på samarbeidet mellom skole og barnehage, og etter hva jeg har hørt ansatte i barnehage og skole har fortalt om samarbeid de imellom så hadde jeg en tanke om at de hadde delvis ulikt syn på hvilke kunnskaper og ferdigheter barna burde tilegne seg før overgangen, og at det kan være vanskelig for barnehageansatte å nå gjennom til skolen med sine erfaringer med barna.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å se på hva ansatte i barnehager mener er viktig at barna har med seg av kunnskap og erfaring før de starter i skolen, om barnehagene blir mer lik skolen og hvordan samarbeidet mellom barnehager og skoler fungerer i praksis, og hva barnehagene vet om skolens arbeidsmåter. Når jeg selv hadde delvis negativt syn på styrt læring i barnehagen, var jeg ekstra observant på å ikke stille styrende spørsmål i intervjuguiden min som ledet til svar jeg ønsket å få, eller at de jeg intervjuet skulle få et inntrykk av mitt syn underveis mens jeg intervjuet, og dermed svare ut i fra hva de tenkte jeg mente var riktig svar. Dessuten var jeg også åpen for å endre mitt syn, og jeg ønsket å få nye forståelser på temaet mitt, noe jeg også opplevde jeg fikk, både igjennom teorien men også igjennom det intervjupersonene fortalte meg. Selv om jeg som forsker skal være nøytrale, er jeg likevel formet av vår forforståelse. Jeg ønsket som nevnt å utvide min forforståelse, for den kunnskapen jeg har om læring i barnehagen kommer kun fra personlig erfaring med eget barn, som førskolelærerstudent, jobb som vikar i barnehage og fra det andre har delt fra sine erfaringer. Så det er ikke sånn at jeg ønsket at min forforståelse skulle gjennomsyre oppgaven, jeg var, og er, veldig åpen for å utvide og endre min forforståelse. Da jeg skulle transkribere det første intervjuet jeg gjorde, merket jeg at jeg var aktiv lyttende, og kom blant annet med små bekræftelser på at jeg lyttet som ”m-m” og ”ja” underveis i intervjuet, spesielt når det var noe jeg kjente meg igjen i. Dessverre hørte jeg at ble mer ivrig i stemmen på noen av disse små bekræftelsene, noe som kan føre til at intervjupersonen kanskje føler at hun er på rett spor i forhold til hva jeg vil høre når jeg er mer ivrig og samtidig kanskje tenker at det hun sier når jeg ikke er så ivrig er mindre viktig eller kanskje feil ut i fra mine holdninger. Sånn bruk av

stemmen når jeg gir sånne bekreftelser kan derfor påvirke svarene jeg får. Så til neste intervju var jeg mer observant på dette, og følte at jeg klarte å unngå denne endringen i stemmeleiet.

Jeg ble også oppmerksom på at jeg faktisk avbrøt intervjupersonen med oppfølgingsspørsmål. Dette la jeg absolutt ikke merke til da jeg intervjuet, men jeg hørte det godt når jeg transkriberte at intervjupersonen ikke alltid var ferdig med å snakke når jeg kom med oppfølgingsspørsmål, eller at jeg ikke hadde klart å være i stillheten lenge nok før jeg kom med et nytt spørsmål, fordi intervjupersonen akkurat skulle til å svare enda mer utfyllende på spørsmålene akkurat i det jeg kom med et nytt spørsmål. Dette kan ha ført til at jeg mistet verdifull informasjon, samtidig som jeg kunne risikert at intervjupersonen ble irritert og ikke ønsket å la seg intervjuer mer. Så til neste gang var jeg mer obs på å tørre å være mer i stillheten, og ikke følte at jeg måtte holde samtalen konstant. Og det tredje jeg måtte bli flinkere til neste intervju er å være enda mer nysgjerrig og komme med enda fler oppfølgingsspørsmål, for selv om jeg kom med en del i det første intervjuet, så satt jeg igjen, i alle fall ved to anledninger, med følelsen av at dette kunne jeg tenke meg å høre mer om da jeg transkriberte og jeg undret meg over hvorfor jeg ikke hadde mer i tak i det da jeg intervjuet. Men som jeg skrev i kapittelet intervjuguide og utførelse av intervjuene så er det mange veier å gå i intervjuene som kan gi mer eller annen informasjon, og man kan ikke ta tak i alt under intervjuet. Skulle jeg derimot hatt oppfølgingsintervju så ville jeg ha tatt tak i temaer jeg under transkriberingen ønsket å høre mer om.

### 3.5 VIDERE UNDERSØKELSER.

Jeg opplevde at informantene hadde ulikt syn på hvorvidt de hadde noe fokus på å gi barna erfaringer og kunnskaper også på grunn av at de skal starte i skolen, og teorien jeg har tatt med i kapittelet om lekende læring har også hatt ulikt fokus på dette, og jeg tenker det er absolutt interessant med mer forskning på dette området.

Det kunne absolutt vært interessant å fått med flere informantgruppers mening om temaet, for eksempel 1.klasse lærere, foreldre og barna selv, men nå valgte jeg å avgrense oppgaven til ansatte i barnehagen. Det kunne også, som nevnt tidligere, være interessant å sett om for eksempel realfagsbarnehager og kommunale barnehager opplevde temaene mine i intervjuet annerledes. Ved å velge flere informantgrupper vil man kunne få informasjon om hvordan ulike grupper oppfatter situasjonen, så jeg kunne fått enda flere nyanser og erfaringer på temaet mitt med en problemstilling som innbefattet flere informantgrupper. Det jeg sitter

igjen og er mest nysgjerrig på er likevel hvordan lærerne i 1. klasse jobber videre med det barna erfarer og lærer i barnehagen. Et av mine spørsmål, som gikk på samarbeid mellom skole og barnehage, var om de ansatte i barnehagen viste noe om hvordan lærerne jobber videre med nettopp dette, men det var det ingen som viste noe om bortsett fra erfaringen med egne barn.

## 4. Analyse.

Jeg benyttet meg kun av intervju som metode, så mitt datamateriell består av transkribert tekst fra intervjuene. Ifølge Thagaard (2013) er viktige metodiske utfordringer knyttet til hvordan forsker analyserer og fortolker de fenomener som studeres. Hun skriver at en analyse vil med kodingen av datamaterialet, klassifiseringen av koder i kategorier og tolkningsprosessen, preges av forskerens forståelse av hva er som viktige aspekt ved materialet. Det vil si at hadde en annen person undersøkt samme fenomen så ville det kunne ført til andre måter å analysere og tolke materialet på. Det tenker jeg er et viktig aspekt å huske på, fordi en annens undersøkelser kunne gitt et helt annet resultat enn mitt resultat. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2012) også peker på, når de skriver om hvordan en forskers måte å transkribere på vil virke inn på resultatet av forskningen.

Jeg tok opp samtalene, for å ikke gå glipp av viktige detaljer, og for å kunne gjenskrive sitater korrekt. Jeg valgte å ikke gjøre meg notater underveis i intervjuene, fordi jeg ønsket å ha fullt fokus på personene jeg intervjuet, men jeg skrev meg noen notater og refleksjoner etter intervjuene, som blant annet gikk på om jeg burde justere, ta bort eller tilføye noen spørsmål, stemningen jeg følte på underveis i intervjuene, om jeg avbrøt informanten og så videre. Thagaard (2013) skriver at det er viktig at datainnsamling og analyse foregår parallelt, for da kan forsker tilpasse videre datainnsamling. Blant annet endret jeg et spørsmål etter det første intervjuet fordi jeg oppdaget at det var litt for langt og tungvint og derfor vanskelig å svare på, og jeg stilte også oppfølgingsspørsmål på det neste intervjuet ut i fra hva den første informanten hadde fortalt, blant annet et som gikk på bruk av kartlegging. Thagaard peker også på at forsker kan endre innsamlingsstrategi mens analysen av data foregår. Jeg gjorde ikke det, men jeg tenkte underveis i prosessen at det hadde vært veldig interessant å intervjuet lærere i 1. klasse for å høre hvilke opplevelser de har av temaet mitt, og hvordan de jobber med skolestarterne, som jeg har nevnt litt om tidligere. Jeg tenkte også at observasjon kunne

være interessant, gjerne i forkant av intervjuene, for det kunne ført til blant annet enda bedre kontakt mellom meg og informantene, i tillegg til at det kunne gitt meg ideer til andre spennende forskningsspørsmål. Ett av intervjuene transkriberte jeg samme dag, men de to andre ble transkribert noen dager etterpå. Og spesielt for de to intervjuene var jeg glad jeg hadde skrevet meg noen refleksjoner i etterkant av intervjuene, fordi da husket jeg bedre kroppsspråk, stemning og tanker jeg gjorde meg i intervjuene. Det får man ikke tak i ved å kun lese intervjuene i tekstform, og det tenker jeg kan være en kritisk side ved å kun benytte seg av intervju og lydopptak. Man kan ikke vise hele bildet, og dermed mister man også mye informasjon som leser. Kvale og Brinkmann (2012) nevner blant annet at når man transkriberer fra tale til tekst vil det muntlige bli tolket over i skriftlig form. Nyanser i tonefall blir borte, og det merket jeg meg selv og. Trykkene som informantene la på enkelte ord forsvant når det ble til tekst. Jeg kunne selvsagt vist til at ord ble lagt trykk på gjennom å utheve disse ordene, men det ville bare vist til at det ble lagt trykk på ordet, ikke hvilket trykk, og dermed kunne det lett misforståes også. Derfor valgte jeg å ikke gjøre utheve teksten der det ble lagt et eller annet trykk på et ord. Jeg har likevel tatt med latter, der hvor informanten har ledd. Dette er markert med (ler), men det kommer ikke frem hvor i setningen informanten begynte å le, bare at det blir ledd. Jeg var litt usikker på om jeg skulle ta det med, fordi man ler jo ulike lattere, for eksempel en latter fordi noe er morsomt eller en mer oppgitt latter. Jeg ønsket ikke å tolke hvilken type latter informantene lo, for det er vanskelig å vite når man ikke kjenner vedkommende og vet hvordan de ler, så det kommer ikke frem i transkriberingen. Men jeg valgte å ta det med, så kommer det i alle fall frem at det var noe ved det informanten fortalte her som skapte en reaksjon. Kvale og Brinkmann nevner også at pauser lett kan bli borte, men pausene informantene hadde underveis i intervjuet har jeg markert med (...) i transkriberingen. Det viser likevel ikke hvor lang pausen var, bare at det var en pause. De nevner også at komma- og punktumsetting kan påvirke innholdet, og dette var jeg bevisst på selv. Jeg var litt usikker noen ganger på hvor et punktum eller komma skulle være, så det ble til at jeg tok en avgjørelse og satt dem der jeg trodde de skulle etter å ha hørt igjennom hva de egentlig fortalte noen ganger, men jeg tror nok at en annen forsker kunne satt punktum og komma andre plasser enn hva jeg gjorde på mange plasser. Jeg har ofte også skrevet to sitater fra informanten etter hverandre, fordi de hører sammen eller går på samme tema. Det som har skilt utsagnene er for eksempel et oppfølgingsspørsmål fra meg som går på at informanten kan utdype mer det hun nettopp fortalte. Sitatene er adskilt av anførselstegn, for å markere at det har vært sagt noe annet mellom disse sitatene.



Jeg har valgt å transkribere på bokmål, både fordi jeg synes det er enklere å skrive tekst på bokmål istedenfor på dialekter, men også fordi det er med på å anonymisere informantene. Stedsnavn og andre opplysninger som kunne føre til at informanter, barnehager eller skoler de fortalte om kunne identifiseres ble også utelatt. Blant annet følte jeg at jeg måtte sensurere noe av informasjonen ett par av informantene fortalte om sin egen barnehage, fordi jeg fryktet at barnehagen lett kunne identifiseres av mange om jeg gjorde det. Det var litt vanskelig å finne skillet mellom at informasjonen var identifiserende til at jeg tok bort for mye informasjon, men jeg føler at jeg til slutt havnet på en fin løsning.

Thagaard (2013) skriver at faren med temasentrerte tilnærminger er at det ikke ivaretar et helhetlig perspektiv siden det løsriver utsnitt fra den opprinnelige teksten. Spesielt siden jeg velger ut den informasjonen jeg tenker er mest relevant for min oppgave, og dermed også har valgt bort noe, er dette viktig å ha en refleksjon rundt, for har jeg egentlig fått med det informanten egentlig ville fortelle meg? For å prøve å ivareta dette har jeg blant annet innimellom skrevet ned spørsmålet jeg stilte i forkant eller beskrevet hva som ble sagt i forkant av sitatet jeg har tatt med, for å få med litt av konteksten rundt utsagnene. Det har jeg også gjort når jeg tok bort en del identifiserende informasjon, jeg har skrevet kort om at jeg har sensurert noe og hvorfor det er sensurert, og det kan tenkes jeg bidra til at leseren får et bedre helhetsbilde.

Thagaard (2013) skriver at det kan være nyttig å lese igjennom datamaterialet flere ganger for å bli fortrolig med det, noe jeg kjente på. Jeg trodde egentlig at analysearbeidet skulle gå raskere og være enklere, men første gangen jeg leste igjennom det så viste jeg omtrent ikke hvor jeg skulle starte for å få litt oversikt på hva jeg egentlig satt med engang. Etter jeg transkriberte alle intervjuene skrev jeg dem ut, satt meg ned med noen fargeblyanter og begynte å fargekode det informantene hadde fortalt for å finne frem til meningen i det informantene hadde fortalt meg og noen fellestrekk som kunne gi meg en pekepinn på hvilke kategorier jeg kunne dele innholdet i intervjuene i. Deretter begynte jeg å fargekode sammenhenger i det informantene har fortalt, sortere og finne mønstre. I et svar på et spørsmål kunne jeg finne innhold som matchet flere ulike kategorier. Dette var et svært tidkrevende arbeid, jeg måtte gå over transkriberingene mange ganger for å virkelig finne sammenhengene. I denne prosessen ble også noen av kategoriene jeg hadde kommet til i det første arbeidet jeg gjorde tatt bort, endret og jeg la til andre, og jeg begynte gradvis å få mer kontroll over datamaterialet mitt.

## 4.1 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING

I følge Kvale og Brinkmann (2012) handler reliabilitet blant annet om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. En fylldig beskrivelse av forskningsprosessen er gjort for å styrke studiens reliabilitet, blant annet har jeg beskrevet og begrunnet valg av metode, utvalg og valg jeg har tatt underveis i forskningsprosessen, som for eksempel under transkriberingen. Min erfaring, forforståelse og interesse for temaet har også ført til at jeg har tatt valg som kan ha påvirket resultatet mitt. Dette har jeg gjort meg noen refleksjoner om tidligere, blant annet under kapittelet om metode, der jeg har skrevet om forforståelse og egen forskerrolle.

Validitet handler blant annet om metoden jeg valgt var egnet og hvorvidt studien har undersøkt det den var ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg synes intervju er egnet metode til mitt prosjekt, fordi jeg søkte etter informantenes tanker og arbeidsmetoder i dette forskningsprosjektet. Jeg ville nok ikke fått like mange aspekt på det ved å for eksempel benytte meg av statistikk tror jeg det ville være vanskelig å få fått i alle aspektene rundt dette som jeg fikk igjennom intervju. Det ville ikke gått så dypt som jeg gjorde, for selv jeg også hadde faste spørsmålene i intervjuguiden min er ikke svaralternativene like fastlåst på samme måte som i et spørreskjema, og jeg har også en unik mulighet til å ta tak i det informantene forteller meg og stille utdypende spørsmål ut i fra det ved å benytte meg av intervju. Jeg har også på en måte undersøkt det jeg mente å undersøke, men jeg vet også, som jeg tidligere har reflektert over, at jeg kunne gjort det på flere måter i tillegg til at andre forskere ville gjort på andre måter enn meg, som igjen kunne ført til andre resultater.

Kvale og Brinkmann (2012) skriver at generalisering dreier seg om hvorvidt kunnskapen i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner. Det er ikke noe mål at kvalitative studier skal være generelle, den er for liten til å si noe om hva ansatte i barnehager generelt jobber for og med skolestarterne med tanke på det kommende liv som elev.

Overførbarheten av funnene i denne studien vil være avhengig av hvor stor grad man kan forvente å få lignende resultat i lignende situasjoner. Det vil si at hvordan informasjonen jeg får kan overføres til en annen lignende situasjon har betydning for om resultatene mine er gyldige i andre situasjoner og om leseren kan kjenne seg igjen i dem. Jeg intervjuet kun fire personer, og kanskje er det litt lite utvalgt om man skal kunne teste overførbarheten. Likevel tenker jeg at mye av informasjonen min kan være gyldig for mange ansatte i barnehager, blant annet nevnte alle informantene at det relasjonelle og sosiale er fokusområder de jobber med

før skolestart og jeg fant også at fokuset på selve fokuset på at barna skal starte på skolen er ulikt mellom ansatte i barnehager, noe som også kan være overførbart til andre barnehager. Men samtidig kunne et problem for meg være om det er store forskjeller mellom private- og kommunale barnehager, sånn at resultatene ikke er gyldige for kommunale ansatte, da jeg kun intervjuet ansatte fra private barnehager. Dette var noe noen av informantene mine påpekte også, spesielt i forhold til kartlegging. En av informantene mine mente blant annet at de som privat barnehage ikke hadde de samme (økte) kravene som kommunale barnehager. Jeg var innom tanken å endre problemstilling, sånn at den ble rettet mot private barnehager. *Selv om problemstillingen danner utgangspunktet for undersøkelsen, innebærer ikke det at problemstillingen er ferdig definert når forskeren er i gang med å samle inn data. Arbeidet med problemstillingen er en prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet. Utformingen av problemstillingen påvirkes av de data forskeren samler inn, og hvordan analysen utføres. Problemstillingen gir et grunnlag for hvordan undersøkelsen legges opp, men det er viktig at de innsikter forskeren får i løpet av prosjektet, kan bidra til å utvikle problemstillingen videre* (Thagaard, 2013, s.47). Det var noe jeg reflekterte mye rundt, spesielt fordi, som Thagaard skriver, at det er viktig at den informasjonen jeg får i løpet av forskningsprosessen kan bidra til å utvikle problemstillingen videre. Likevel tenker jeg at mye av informasjonen jeg har fått fra informantene mine i tillegg til teorien min, gjør at mange av resultatene mine også er overførbart til kommunale barnehager, på lik linje som om at alle resultatene mine ikke er like overførbart til alle private barnehager.

Jeg har valgt nedfor å presentere noen av funnene mine, før jeg i neste kapittel drøfter funnene mine opp i mot teorien jeg har benyttet meg av.

## 4.2 PRESENTASJON AV DATA.

I dette kapittelet vil jeg presentere dataene i fem kategorier basert på hva informantene fortalte meg, for å belyse problemstillingen ”*hva tenker personalet i barnehagen om arbeidet for og med 5åringene med tanke på det kommende liv som elev?*”. Mine kategorier er følgende 1. Samarbeid med skolen 2. Kvalitet i barnehagen og 3. Status, press og konkurranse 4. Kartlegging og dokumentasjon 5. Voksenrollen i lek og tilrettelagt aktivitet. Før jeg går inn på selve resultatene vil jeg gi en kort presentasjon av informantene. Det er viktig for meg at informantene anonymiseres, så derfor har jeg blant annet skrevet bokmål istedenfor dialekt, og tatt bort stedsnavn som ble nevnt i intervjuene og i tillegg bruker jeg fiktive navn på

informantene. Jeg lar det stå igjen en del tekst i resultatdelen, selv om jeg har silt bort mye. Det er fordi jeg i drøftingen korter ned enda mer og generalisert mer hva informantene har fortalt meg, og da kan det være spennende for leseren å kunne gå tilbake og se hva hver enkelt informantene egentlig har fortalt om temaet.

#### 4.2.1 FORSKNINGSDELTAKERNE.

Det første jeg ville høre om i intervjuene var hva informantene selv ville fortelle om seg selv i forhold til stilling og erfaringsbakgrunn. Grunnen til dette er for å kunne gi et bakteppe for analysen. Jeg har brukt begrep som pedagogisk leder og barnehagelærer litt om hverandre her, fordi jeg har brukt informantenes egne begrep på dette.

Lise er utdannet pedagogisk leder. Hun har jobbet som pedagogisk leder i de siste 18 årene ved nåværende barnehage, og stort sett med de eldste barna. Hun har også grunnfag i pedagogikk og har også tatt veiledningspedagogikk ved en høyskole.

Mia var utdannet pedagogisk leder i 2000. Hun har jobbet mange år i barnehage og 2 år i Utdanningsforbundet som kontakt person for private barnehager for en by. I 2013 ble hun styrer i nåværende barnehage og holder nå på med en masteroppgave i barnehageledelse og har tatt mentorutdanning ved en høyskole.

Kari var utdannet barnehagelærer i 1986. Hun har jobbet litt rundt i Norge, men kom til nåværende barnehagekjede i 1991. Hun har siden da jobbet i samme kjede, men ikke i samme barnehage. Hun har spesialpedagogikk i grunnutdanningen i tillegg til marthe meo-veiledning og diverse andre kurs. Liker godt drama og musikk og jobber nå på storbarnsavdeling.

Sara var utdannet barnehagelærer i 1977, og jobbet i ulike barnehager før hun ble ansatt i nåværende barnehagekjede i 1986 som pedagogisk leder. Her jobbet hun frem til 1999, da tok hun spesial pedagogikk og ble ansatt som leder for avdeling for multifunksjonshemmede. Der jobbet hun i 3 år før avdelingen ble nedlagt siden ungene skulle ha tilbud i nærmiljøet sitt, og da fikk hun jobb i denne barnehagekjeden igjen. Jobbet som veileder, og som pedagogisk konsulent siden 2007. Det er en stilling som tilsvarer en fagleder i Trondheim kommune. Hun beskriver det som ”jeg er som poteten, og brukes som alt”. Siden august 2016 er hennes hovedområde vært spesialpedagogisk koordinator, i tillegg til at som handler om å drifte en

barnehage. Hun har tatt videreutdanning, og blant annet tatt marthe meo- veiledning og IOCP (foreldreveiledning). Bred erfaringsbakgrunn. Kunne gått av som pensjonist nå, men velger å ikke gjøre det.

Kari og Sara jobber i samme barnehage, og de hadde jeg gruppeintervju med. Ellers jobber resten i ulike barnehager, og intervjuene ble gjort individuelt. Videre, i underkategoriene, har jeg valgt å skrive først hva Lise har fortalt om kategorien, så Mia og så Kari og Sara, men at Kari og Sara er skrevet litt om hverandre fordi det gir mer sammenheng ut i fra samtalen de hadde seg i mellom. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten, fordi det for meg blir rydigere å lese og enklere å ha kontroll på hva hver enkelt har fortalt.

#### 4.2.2 SAMARBEID MED SKOLEN.

Lise snakker om overgangssamtalene. De har selv utviklet et overgangsskjema som går på blant annet ferdigheter, interesser, eventuelle utfordringer og sånt. De prøver å få til et besøk på hver skole og, sammen med barna, fordi det kan skape trygghet for barna før skolestart. ”Vi har faktisk utviklet et skjema selv som noen av skolene har adoptert etter hvert, om overgangssamtaler med skolen (eehh) da har jeg først en samtale md foreldrene der de må godkjenne hva jeg har lov til å si (eh) og de har og lov til å, eller de velger selv, om de vil være med i den overgangssamtalen med skolen. Men de skal egentlig (..) initiativet skal egentlig komme fra skolene med disse overgangssamtalene og det er ikke alle som gjør det likt. Men de skolene vi kanskje har samarbeidet med meg (navn på skolene) de har sånne overgangssamtaler. Ehm, så da er jeg på en måte først en godkjenning fra foreldrene for hva som skal sies i denne overgangssamtalen, og da går det på mestring og ferdigheter, interesser hva de liker, om det er noen utfordringer og om det er noe behov for spesiell tilrettelegging. En del sånne type punkt. Også har jeg samtale med skolene på hvert enkelt barn som skal over dit, (ehh).. ja)... Også prøver vi å få til et besøk på skolen og. (Emh,...) De er der både på innskriving og de er der på noen sånne førskoledager, men (ehh) jeg tar en ringerunde rundt over påske til de ulike skolene og hører om vi kan få komme på besøk da, med de som skal.. skal dit. Om noen kan orde et lite opplegg eller en omvisning eller ett eller annet på skolene til hvert enkelt.” ”Noen skoler har vært veldig flinke til å invitere oss på SFO for eksempel, så de får se seg rundt og se hva de har og hva de gjør på SFO og sånt. (...) Det er mange faktorer som spiller inn på hva som gjør at noen barn er tryggere på skolestart. Noen har jo vært med på SFO i 3 år allerede og hentet eldre søsken, noen har vært med på

*skolearrangement og kjenner skolen på en helt annen måte, noen har vært med på 17. juli feiringer på skolen (ehh...) Noen har skolekrets i barnehagekretsen, noen har det ikke. Noen flytter rett før skolestart, så der er det så mange variabler som spiller inn. Men jeg tenker at som en slags hovedregel, så er det jo, alltid det kjente tryggere enn det ukjente. Ehh.. Og det konkrete er tryggere enn det som du ikke har noen konkrete på, det som blir abstrakt. (...)Jeg tenker mange barn lager seg ulike bilder på hva er en SFO, hva er et klasserom, om du aldri har noen erfaringer med det. (...) Så, så jeg tenker det er veldig tryggere der det har vært en Connection i forkant”*

Lise reflekterer litt rundt hvilke tilbakemeldinger de får fra skolen i forhold til hva de ønsker barna skal tilegne seg av kunnskap og ferdigheter før skolestart.

*”Det vi får mye tilbakemeldinger fra skolen for det er jo faktisk sånne enkle (ehm) hverdagsferdigheter som for eksempel få til å tisse på tur. At de greier det. Enkle ting som å (...) påkledning (ehhm) ja, veldig mye sånne hverdags, vanlige ting, er det skolene gir tilbakemelding på. Vi får veldig mye tilbakemelding på at ungene herifra er flinkere enn gjennomsnittet både til å kle på seg og sånn på tur. Tiss på tur, greie å pakke sekken sin på tur, spise på tur. Ehh.. For de er jo veldig vant til det fra de er 2 år. (...) Emh... Ja, så jeg tenker at det rett og slett er selvstendighetstrening egentlig, mestring (ehh) og det å styrke på en måte selvbildet deres og selvfølelsen deres og, både i forhold til mestring av sånn type hverdagsaktiviteter og sosial kompetanse, tenker jeg er kjempe viktig”*

I barnehagen Mia jobber i skal alle skolestarterne i år starte på samme skole, og derfor dreier samtalen om samarbeid stort sett kun om denne ene skolen, og hun opplever et godt samarbeid med denne skolen, med både besøk sammen med barna og overføringssamtalene, men også fordi barnehagen og skolen er ganske nære hverandre slik at de for eksempel går over skolegården når de er på tur. *“Vi har jo et veldig godt samarbeid med skolen. Det er jo på en måte et veldig lite nærområde her, sant, så hovedsakelig alle ungene våre går jo over til (navn på skole). Så der er vi på besøk og vi blir invitert av SFO og... og de kommer her og vi har overføringssamtaler og... og, vi selvfølgelig, da må vi ha godkjenning fra foreldrene for eksempel. (...)Og da har vi konkrete ting, spesielt om det er unger med spesielle behov så har vi (...) ehh.. samtaler der og da.”* ”Vi har allerede vært på et besøk nå, så det snakkes jo litt om i skolegruppa at nå (...) nå er det selvsagt en overgang som skal skje, og det er de jo fryktelig klar over selv og (ler). Spesielt i det siste halvåret.. ja.. Så (...) Ja, også er vi jo ofte

*i nærområdet her da, så vi møter skoleungene oppi skogen her, når vi er på tur og sånt. Så går vi ofte forbi skolegården på tur og, så... mhm..."*

I forhold til møter og samtaler med skolen går det stort sett kun i overføringssamtaler, som da går direkte på barna "Ja, de overføringssamtalene går selvsagt direkte på barna. Om det er noe behov eller om det er noe spesielt vi tenker det er viktig de vet før skolestart. Og spesielt om det er noen med spesielle behov, ikke sant. Om det må (ehm) søkes fra skolen sin side om noen ekstra ressurser og sånne ting."

Jeg lurte på om de opplevde at skolen lyttet til dem når de hadde overføringssamtalene. "Ja, vi opplever det altså, at de synes det er veldig greit å få god informasjon om (...) om (...) om spesielt de her barna som trenger litt ekstra, sånn at de får en god overgang. (Mhm,..). Min erfaring (...) Vi opplever også at de ønsker å høre hvordan det er vi har jobbet med disse ungene. Hva slags metoder er det vi har brukt for eksempler. Hvordan har vi jobbet, og hvordan har vi tilrettelagt i denne her barnehagen for å få noen gode ideer ti (...) Ofte så sier vi det selv da, hvordan (mmm,...) arbeidsmetoder vi har bruk, ikke sant. Men så vet ikke vi noe mer, etter det."

Kari opplevde store forskjeller samarbeid med skolene, og i år hadde hun ikke annet samarbeid enn disse overføringssamtalene. Hun reflekterer litt rundt disse skjemaene, *Jeg har ikke noe samarbeid med skolene annet enn de skjemaene (...) Men jeg opplever de her skjemaene litt sånn, de skal ha tak i ferdighetene deres bare (...) det blir sånn her mestrer, mestrer ikke ja. Og det synes jeg blir litt feil, men jeg har jo hatt samarbeid med foreldrene og tatt opp her spør de om det og det, og ja, de er jo for så vidt enig i det jeg skriver. Men så sier jeg, men vet du jeg har til å skrive på sånn og sånn og jeg, ikke sant. Men så tenker jeg at kanskje (...) det er akkurat som en sånn plikt på en måte vet du. Det blir litt sånn plikt (ehh).. Men så, men dem jeg har hatt litt kontakt med, som har vært i barnehagen i møter eller vi har vært i skolen i møter, med barn med spesielle utfordringer, så har det vært positivt synes jeg."*  
*"Barna i barnehagen her skal jo gå på mange forskjellige skoler, de bor jo på mange forskjellige plasser, og det er ikke alle skoler som sender ut (...) det er jo noen skoler sender ut sånn info, nei sånn skjema som vi skal fylle ut sammen med foreldre og (...) om ferdighet er og sånt, om de gleder seg til å begynne på skolen og sånne ting. Men det er ikke alle skoler som gjør, og i år har jeg ingen skoler, av dem skolene de skal begynne på, som har kommet med noen tilbakemelding.."*

Sara drar på besøk med barna med spesielle utfordringer: ”Ja, vi drar jo på besøk da.. Og da drar vi i grupper og besøker de skolene, sånn at de kan vise frem skolen sin, så sant det er praktisk.”

Kari: ”Ja, vi har ikke gjort det med alle vi, nei. Det har vi ikke gjort. Og i fjor så var vi på et par tre skoler. Og det er ikke nødvendigvis barn med vedtak, men barn med andre utfordringer kanskje, eller som er litt spent da. I år så har vi ikke vært det.”

Jeg lurte på om det var skolene som ikke inviterte dem på besøk, og Kari og Sara forteller at det er forskjellig i forhold til om barn har spesielle utfordringer med vedtak eller ikke. Sara reflekterer over samarbeidet med skolene når det kommer til barn med spesielle utfordringer, og opplever skolene som genuint interessert i dette samarbeidet.

Kari: ”Nei, det er jo vi som må ta initiativ, det har det alltid vært.”

Sara: ”Men på spes.ped blir vi invitert. (...) Ja, skolene ser jo fordelene av å ha et samarbeid med oss før barna kommer, for (...) problemene forsvinner jo ikke over ferien. De har med seg disse etter ferien, og utfordringene vil være der. Og skolene, jeg vil si alle skolene, tar godt i mot og jobber veldig med det. Ja(...) Det er veldig forskjellig hvordan det gjøres, eller litt forskjellig, ikke veldig forskjellig. Noen skoler har en veldig tydelig, klar plan på hvordan dette skal gjøres men andre skoler er det litt mer (...) ja, det gjøre ut i fra hvordan vi stiller spørsmål og (...) men vi har blitt tatt godt imot på alle skolene vi har vært på i år. Jeg har vært i kontakt med” (her nevner Sara 5 ulike skoler, som jeg velger å ikke gjengi) ”barna skal starte på i år, i tillegg over telefon med en annen skole på en annen kant av landet, og da handler det om å utveksle informasjon rett og slett. Det er jo viktig, men det her er jo de barna med spesielle behov, da. Men jeg tenker jo at veldig mange unger har spesielle behov akkurat i det her med skolestart. Men altså, det er ikke(...) I mai nå så er det veldig mange skoler som har sånn her (ehm) bli kjent dag, hvor de inviterer elevene inn. Det tror jeg de aller fleste har, og noen har et opplegg på 2 dager på 3 timer, og noen har 2 dag hvor de kanskje er der litt lengre, også er de der litt alene og, Og det handler kanskje om å fange opp hvordan det er i en ny setting.”

Kari: Jeg kan jo ha en del samtaler med foreldre som sier ”åååh, hun er jo så liten, hvordan tror du det går og (...) vi burde jo ha en samtale med skolen og sånt og, hvis dem vil det så tar vi kontakt. Men for dem som ikke har noe spesielle utfordringer og behov så gjør vi ingenting i forhold til det.”



Jeg spurte litt rundt om det var noen utfordringer i samarbeidet med skolene, noe Lise reflekterer litt rundt i forhold til om det er en profesjonskamp mellom barnehagelærere og barneskolelærere. *“Det er ikke alle som er interessert (...) i år høre på oss. (...)Jeg vet ikke om det er en profesjonskamp eller (...) at ikke vi har høy nok status at de tenker at det er vits i å høre på oss. Jeg får litt den følelsen noen ganger (ehhm). Noen skoler har drevet å invitert oss på omvisning, vi voksne altså, på deres skoler. De inviterer meg til å komme på et informasjonsmøte på skolen, men jeg trenger jo ikke noe informasjon for jeg skal ikke begynne på skolen. Vi må ha fokuset ned på ungene. Ehm (...) og når (...) de(...) blant annet den skolen har sagt at ”nei, vi har ikke kapasitet. Vi har ikke kapasitet til å sitte å ha samtale på hvert enkelt unge”. (ehhm) Og noen er liksom på ne-ei, de skal gjøre seg opp sine egne meninger og erfaringer. Men jeg tenker at det vil jo ta minst et halvt år(...) så det er jo veldig dumt. Og jeg skjønner jo at det må være en balanse mellom å være forutinntatt (ehh) på holdninger kontra det å faktisk få viktig informasjon. Men vi er veldig nøye i forhold til taushetsplikten (ehh) når og når foreldre har skrevet under på det skjemaet så er det det jeg har lov til å si. Jeg har ikke lov til å gå utenfor det og begynne å snakke om noe sånn der halvvrdering, synsing, mening om familien. Da har jeg faktisk brutt taushetsplikten min, så det går på om fakta om ungen, om det som.. Det kan jo være greit å vite fordi ungen ikke har et tilretteleggingsbehov eller krav på ekstra ressurser. Ehm (...) Noen er veldig forsiktig eller (...) jeg har jo tre jenter som er født i desember i gruppen min, og det er klart at de er ikke der som de som er født i januar. De er 1 år yngre, og trenger kanskje litt mer voksenstøtte enn de som er født i januar og februar. Og sånne ting tenker jeg at det er litt greit å formidle noe om og en del ting er det greit å være forberedt på (ehh) det er greit å vite hvilke foreldre som er skilt, hvordan samværsordningene er (ehh) alle de tingene her er det veldig greit å få noe informasjon om i forkant. Er det utfordringer i familien.”*

Jeg lurte på hvorfor Lise mente det var viktig at ansatte på skolen fikk vite diverse om barna, noe hun mener handler om trygghet for barna og skape en bedre skolehverdag for dem som kanskje har en eller annen utfordring. *”Jeg tenker at ungene kan bli utrygg (ehh) fordi at har du (ehh) har du. Hver enkelt lærer har kanskje en gruppe på 15-18 1.klassinger og har du en kort skjema på hver unge og du blåser litt igjennom dem før skolestart vil du merke det. Hvis det står det ”Obs, obs! Veldig forsiktig. Tander (ehh) vær litt på her. Hjelp henne med det og det.” eller du har en som ikke varsler at han må på do selv (eh), litt sånn helt enkle ting. Hvis du vet det, bare på din gruppe, og kanskje er det 4 unger det er en sånn beskjed på, så tenker jeg at du klarer å feste deg ved disse beskjedene også gjør du skolestarten veldig mye tryggere for de ungene som trenger denne ekstra tryggheten kontra at du skal vente et halvår*

*for å ha sett det selv. (Ehmm,...) Men når det er sagt så er det mange skoler som er veldig flinke og, og som er veldig interessert og som tar (ehhm) initiativ til disse samtalene her, og som hører veldig på oss og tar oss veldig på alvor og spør om råd og mening i forhold til gruppesammensetning og hvem er det som trenger tryggheten med å få med seg noen kjente og hvem er det som har best av å starte på nytt? (..) Så det er veldig blandet.”*

Mia opplevde ikke noen spesielle utfordringer med skolen de samarbeider med i år: ”Nei (...) det eneste er jo, men det går kanskje ikke akkurat på oss da, men det med klasseinndelingen. At det hadde vært fint å fått det litt tidligere (...)”.

Jeg lurte på om de hadde noe erfaringer fra andre skoler, og hun forteller at de har litt ulike erfaringer men at de stort sett har gode erfaringer med skolene. ”Vi har jo litt forskjellig da, jeg tror skolene har litt forskjellige (ehm) fremgangsmåter i forhold til de der overføringsmøtene. At enkelte er veldig at de inviterer, og det gjør jo egentlig nesten alle skolene. Men vi (...) i forhold til overføringssamtaler og slik, nå kommer vi i barnehagen og (...) noen ganger må vi kanskje etterspørre det, men (...) ehm.. Nei, vi har stort sett gode erfaringer med skolene, spesielt nærskolene her da. Så det har vi, men det er jo litt ulik praksis da fra skole til skole på hvordan, ja (...mhm...)”

Ingen av informantene hadde noe særlig kunnskap og erfaring med skolens arbeidsmåter, og hvordan de eventuelt jobbet videre med det barna erfarer og lærer i barnehagen, ut over erfaringer med egne barn.

Lise: ”Nei, egentlig ikke (...) Jeg vet ikke hva de egentlig bruker som metoder i 1. Klasse utover egne erfaringer med egne barn.”

Mia: ”HHH, nå har jeg jo tre barn som har vært igjennom skolesystemet, så min kunnskap og erfaring fra skolesystemet det er derfra. (...) Det er veldig lite sånn deling av (...) av (ehm) på en måte erfaringer og kunnskaper og (...) fra liksom barnehage og skolen. Det er noen ting som kanskje både barnehagen og kanskje skolen savne. Det er i alle fall min oppfatning, det virke som om at det er en diskusjon rundt det, at det kanskje burde vært en mer (ehm) dialog rundt det.

Kari: ”Nei, jeg har ikke så mye kjennskap til det nei, annet enn at jeg har vært med på noen møter med spes.ped, og barn som trenger å følges opp litt i starten, sånn da. Men jeg vet jo det da, at i første trinn skal det jo legges opp til da (...) at de har mye motorisk og mye fritid da, men jeg tror det er veldig forskjellig da, fra skole til skole. Men vi snakker med barna om

*det, at det er litt forskjellig. Og det er jo personell her som har barn i 1.klasse, og de forteller litt om det da, at det er litt forskjellige ting som kan møte dem, men (...) ja.”*

*Sara: ”Jeg tenker sånn at vi vet veldig lite hva skolen tenker, vi vet veldig lite om planene. Kanskje litt om arbeidsmåtene igjennom som du sier, Kari, igjennom kontakt med skolene om de barna vi er pålagt å ha et samarbeid om fordi de har et enkeltvedtak og skal ha en saksyndig vurdering og videre følges opp skolen, men utover det så har vi (..) er det lite kunnskap som formidles, eller informasjon fra skolen om hvordan de jobber de første ukene i 1. Klasse for eksempel.”*

#### 4.2.3 KVALITET I BARNEHAGEN.

Lise opplever ikke at kvalitet i barnehagen måler ut i fra hvordan de fremmer barns læring og lek, men heller at foreldre måler det ut i fra hvordan deres barn har det i barnehagen, om tilbudet er tilpasset slik at deres barn har en fin hverdag .

*Lise: ”Jeg tror at folk flest, ehm.. måler kvalitet ut i fra hvor fornøyd de er i tilbudet deres barn får. Vi har jo kommet veldig i en kultur der vi er veldig ”mitt barn!”, så jeg er ikke så sikker på at folk ser så lang ut over det hvor fornøyd de er med tilbudet mitt barn fikk i dag. Hvordan ble mitt barn møtt?” ”Også jobber vi veldig mye med kvalitet i barnehagene og kvalitet i tilbudet.”.*

Jeg spør hva Lise legger i kvalitet i barnehagen og kvalitet i tilbudet.

*(..., ehh...) Egentlig ganske mye. Men jeg har en sånn hovedsetning på at ”hva er målet?” Man må ha et mål med det man gjør og man skal alltid styre ut i fra barnets beste. Man kan ikke velge å være inne fordi man ikke orker å være gå ut selv, eller man skal ikke velge å være ute fordi det var enkelt og ikke orker å kle av 15 unger. Det skal alltid være ut i fra barnets beste, og da må voksenrollen og være sånn at man (ehm) tilrettelegger til en hver tid (ehm) overgangssituasjoner for eksempel, sånn at det går så raskt som mulig. Ungene skal ikke stå å vente for at de voksne skal bli ferdig. Det skal gå som hånd i hanske dette der, og jeg tror jo og at kvalitet i tilbudet handler mye om kompetanse, sånn at vi har ganske høy pedagogtethet (emh) og det stilles ganske høye krav til at alle skal være med i dokumentasjonsarbeidet. Ehm, men tildelt hvert sitt fagområde som de har ansvar for, og det skal stilles høye krav til at man både oppdaterer seg og (ehh) og tar ansvar for (ehh) innlegg i den pedagogiske debatten og det forventes at du reflekterer og er med.”*

Mia reflekterte rundt hvorvidt hun mente om at politikerne legger fokus på læring i kvalitetsbegrepet etter å ha lest blant annet Stortingsmeldinger: ”*Det ligger jo veldig mye på det med leken og læringen i barnehagen nå da, kanskje et større press på det her (...) ja at ungene skal lære noen ting. Og det er jo ofte jeg forbinder med stortingsmeldingene da, og politikerne. De har jo veldig mye meninger om hvordan barnehagen skal være, og hva kvalitet i barnehagen er, ikke sant. Det er det som er (...) det er det vi har merket rundt omkring i barnehagene, og kanskje ikke politikerne vet hva barnehagen er for noen ting og hva som er kvalitet. Og kan man måle kvalitet ut i fra om vi legger til rette for læring og lek? Så det er egentlig et område som vi (...) vi profesjonen må synliggjøre mer. Hva er det vi tenker om læring, hva er det vi tenker om leken? Og hva vi tenker om frileken. Ja, og jeg tenker jo slik at.. Sånn som jeg sa innledningsvis at, at jeg synes det er viktig at barnehagen er i barnehagen fordi dem lærer og utvikler seg fordi de er i barnehagen. Ikke fordi at vi skal på en måte (...) styrke dem i overgangen, for at nå skal de over på skolen. Hvis man tenker kun overgang, ikke sant (...)*”

Barnehagen Sara og Kari jobber i ønsker gi ekstra tilbud til en spesiell brukergruppe, som jeg velger å ikke nevne spesifikt i oppgaven, fordi det kan føre til at barnehagen lett gjenkjennes. Men da jeg spurte Sara hva hun legger i begrepet kvalitet, siden hun selv brukte det begrepet for å forklare hva barnehagen jobber mot så svarte hun de tilbudene de har rettet mot denne brukergruppen, i tillegg så sa hun at det ”*handler også veldig mye at vi ser selvfølgelig hvert enkelt barn, men også foreldre. Vi er genuint interessert i foreldrene, fange opp dem som strever, dem som er alene. Gjøre foreldrene oppmerksom på hverandre, knytte nettverk (ehm) ellers så satser vi veldig på kultur; musikk, dans og drama. (...)når vi utlyser stillinger så har vi lange ansettelsesprosesser for å finne de best kvalifiserte ansatte, og det er jo der vi får levert ut kvalitet. Det er jo ikke i de planene vi leverer ut, men det er i å ha gode og dyktige medarbeidere, og det er der vi få ut den beste kvaliteten. Og det har vi, og kompetanseheving.*” Hun nevnte også en ting til, som jeg ikke velger å ta med fordi det kan føre til at barnehagen kan gjenkjennes.

#### 4.2.4 STATUS OG PRESS OG KONKURRANSE.

Lise opplevde at ansatte i skolen ikke alltid var villig til å høre på hva ansatte i barnehagen hadde å si om barna, og reflekterer mer rundt om dette handler om en profesjonskamp ”*jeg føler egentlig at det handler veldig mye om tillitten til oss som yrkesgruppe, at vi er*

*profesjonelle pedagoger og at vi vet hva vi holder på med.. jeg føler at det blir en profesjonskamp mellom skolene og barnehagene og det (..) det ser man kanskje på.. nå er jeg veldig ute på sånn synse, mene felt, det ser man kanskje på at førskolelærerne skulle mer inn på skolene når 6åringene skulle inn på skolen, men det har man jo nesten gått helt bort i fra. Jeg ser ikke at noen ansetter førskolelærere i skolen lengre. (ehh) og det tenker jeg handler litt om denne profesjonskampen, de mener at lærerne er bedre rustet til å gjøre det. Men er det til å ta i mot disse tre jentene som er 5 og et halvt år? ” ” Jeg tenker at det som er veldig, veldig viktig er jo dette her med at barnehagene, eller at pedagogene i barnehagene blir tatt på alvor av skolen. Og at man.. statusmessig er liketilt, og tar oss på alvor på det vi sier og stoler på oss at vi kan tingene våre. ”*

Jeg spør Lise om hvordan hun tenker dette kan utføres i praksis. ”Nei, akkurat nå tenker at man må begynne med (ehh,...) man må jo begynne med det som skaper status, og sånn som det at utdanningsforbundet nå har jobbet knallhardt med lærerne i mange år, og de har gjort veldig lite for barnehagelærerne. Der har de egentlig ikke fått til noen ting. Det ligger mye status i lønn, og lærerne har jo galoppert fra oss nå, ehh... og jeg tenker at man kanskje må begynne der, man må begynne med likeverd (ehh) og likestille mer allerede der. (...) Ja, og om utdanningsforbundet ikke får til dette, så burde barnehagehagen ha et eget forbund. At kanskje utdanningsforbundet har blitt mer et forbund for lærerne, og som ikke greier å fremme vår kompetanse. De har jo ikke greid å fremme.. hold på posisjonene våre i forhold til å få jobb i skolen heller, så ehm.. Så ehh.. jeg tror vi må begynne øverst, og da regner det gjerne nedover. (...) Og at skolene blir pålagt mer, pålagt den kontakten med barnehagene, pålagt de overgangssamtalene, at de ikke står fritt til å velge hvordan de skal gjøre.” ” Vi er jo veldig vant til å ehh.. å at man kjørere en politikk nærmere sagt der man lærer igjennom lek, og der man verdsetter leken som den læringsarenaen det faktisk er. Man driver ikke med sånn klasseromsundervisning (ehh).. (...) Og det tenker jeg i forhold til matematikk da, eller antall rom og form som det heter til oss, har vi fått tilbakemelding fra flere skole rundt oss at (ehh) elevene som kommer herifra er mye sterkere i matematikkfaget enn resten og det går på denne, det er jeg helt sikker på handler om (navn på ansatte) inne hos meg og de her lekene og det hun har forhold til i antall, rom og form sammen med ungene veldig tidlig. Og det tenker jeg på (...) det var bevilget 2-3 hundre tusen ekstra til (Lise nevner en skole jeg ikke gjengir her) i forhold til at matematikkundervisningen til de minste var for dårlig, så tenker jeg at, hvorfor leier dere ikke inn kompetanse som kan (ehh) kan fagområder med de minste ungene også på skolen. For lærene de troner liksom på sin (ehh), også tenker de ikke at de også kan de som kommer, liksom kommer fra under. Og det tenker jeg er signaler også

*Udanningsforbundet sender og, det er jo lærerne sine kamper de tar de og, så det .. jeg tror.. det er rett og slett noe status mellom yrker her som skaper en sånn profesjonskamp..*

I forhold til om barnehagen opplever konkurranse sier Lise: ”Nå er det mye mer konkurranse i markedet. Jeg ser jo og at ved inntak og opptak så er foreldre mye mer bevisst på (...) det er jo bare 10 år siden det var som å vinne i lotto å få barnehageplass, men nå har vi masse omvisninger med folk som vurderer å søke. Det er jo fortsatt ikke sånn at låringene kan velge og vrake, men på storbarn, fra 3-5 år, der får du stort sett plass der du søker altså. Ehm.. Så, der har du mye større valgmuligheter hvis du skal flytte barnehage. (Ehm,..). Så der er foreldre mye mer kritisk nå, men de kan jo lett la seg lure av et fint bygg. Men det vil jo aldri definere kvaliteten på et pedagogisk tilbud. (Ehm,...) Men det, jeg ser vi får veldig mye tilbakemelding på der, når folk er på omvisning, er at vi har et veldig, veldig godt arbeidsmiljø, og det merkes når du kommer inn. Så det gir foreldre veldig mye tilbakemelding på at denne stemningen, der de følte at folk var fornøyde og glad, og at de hilste når du gikk forbi og at (ehh) ja (...)”

Mia føler ikke på at det har blitt noe økt konkurranse ”Jeg vet ikke om jeg har opplevd den store konkurransen, for nå har det vært en økning i antall søkere her oppe da. Konkret på barnehagen her da, men det er fordi det har, har vært et generasjonsskifte her opp, mange småbarnsfamilier som har flyttet i nærområdet. Så jeg har ikke følt på noe økt konkurranse her, nei (...)” men hun sier at ”vi har jo fått full barnehagedekning, og foreldrene kan velge mellom barnehager, og da tror jeg at det her med kvalitet og hva vi gjør i barnehagen og sånne ting er ting foreldrene er opptatt av, eller bryr seg mer om enn hva de gjorde for 10-15 år tilbake da”.

Mia snakker om at hun er veldig engasjert polariteten mellom hva politikere og ansatte i barnehage mener er riktig å gjøre i en barnehage, og sier blant annet at ”språk er jo et satsningsområde i stort sett alle barnehager, og det er jo kjempe viktig. Det er vi jo alle i profesjonen og som pedagoger enig i, for det(...) Har man ikke språk så er det vanskelig å leke, det er vanskelig å få venner, det er vanskelig å fungere. Så det er klart det er viktig at vi i barnehagen legger til rette for språkstimulering. Men hvordan vi legger til rette for det, hvordan vi jobber med det, og bruke noe verktøy, det er det pedagogene som vet best. (...). Ikke politikerne, som ikke vet hva barnehage er for noe (ler). Så det der er jeg veldig opptatt av og engasjert i, altså. Det er kjempeviktig.” Jeg spør om hun føler på noe press fra politikerne. ”Nja, hvis du tenker overordnet på det (...) så er det (...) blir man jo, må man jo følge med på hva som egentlig rører på seg og da (...) jeg tenker at det er viktig å si i fra når

*det kommer sånne utspill, at når man føler seg litt tråkket på som, som (eh) pedagog og som profesjon. Det er på den måten vi kan få belyst måten vi gjør det på i barnehagen.(...) Vi er veldig bevisst på at vi ikke skal være en sånn førting før skolen, at barnehagen er viktig i seg selv, at barndommen er viktig i seg selv. Og det der helhetlige læringsbegrepet gjennom leken og (...) Ja, det er viktig å være om. At vi ikke blir det her skolske (mmm) fokuset.”*

Kari og Sara opplever konkurranse for å få søkere. For å gi litt forkunnskap før videre informasjon, så er barnehagebygget deres i ny 2016. Sara: *Ja, konkurranse ja. Ja vi var en av de første barnehagene som ble konkurranseutsatt vi. Denne barnehagen her skulle egentlig bli enda større enn den ble, men det handler jo om at vi ville bygge en barnehage for fremtiden. Men så opplevde vi 2 år nå med færre søkere, så derfor bygde vi ikke større barnehage enn nå. Så det er samme antall barn og ansatte som før. Men ja, vi er konkurranseutsatt, og vi er nødt til å levere ellers får ikke vi søkere. Og det er vi bevisst på i alle sammenhenger, og alle ansatte har blitt drillet på hva det vil si å være”* (denne barnehagen ønsker å være rettet mot en spesiell gruppe søkere, som Sara nevner spesifikt her. Jeg ønsker ikke å nevne det i tilfelle det kan føre til at barnehagen blir gjenkjent). *”Vi har fokus på hvorfor”* (denne gruppen) *”skal velge oss”*. Hun nevner også at de har tilbud som kulturverksted, som er åpent på kveldstid ett par dager i uken, i tillegg til lørdager. De har også åpen barnehage for alle to dager i uken. Kulturverkstedet er for barna som går i barnehagen, men også for denne spesielle gruppen barnehagen retter seg mot, så man må ikke nødvendigvis ha barn i barnehagen for å benytte seg av tilbudet. *”Men konkurranseutsetting var det vi snakket om, og det kunne jeg tenke meg å si en par ting til om: fordi det er klart at vi har fokus på kvalitet, det er det vi får omdømme fra, men omdømme er ferskvare, så vi er nødt hele tiden å ha fokus på har vi de riktige tilbudene, er det et tilbud vi kan utvikle videre og vi prøver hele tiden å finne nye vinklinger for at søkergruppen vi ønsker skal velge oss fremfor andre barnehager.”*

Kari nevner noen andre suksessstilbud de har i forhold til å få søkere, men jeg velger å ikke nevne dem fordi de lett kan avsløre hvilken barnehage det er snakk om, men det går på å gjøre hverdagen enklere og mindre stressfullt for denne brukergruppen.

#### 4.2.5 KARTLEGGING OG DOKUMENTASJON

Informantene mine brukte hovedsakelig ”alle med” og ”TRAS” for å kartlegge, men det var ikke noe de benyttet seg av på alle barn, og det virket som observasjon, støttet av trygghet på

sin egen kunnskap, var den mest brukt metoden. Ut i fra hva informantene fortalte meg skal alle med gi et helhetlig bilde av barnet og hva det mester, mens TRAS går ut på å observere barnets språkutvikling.

Lise: ”Vi bruker alle med (...) Men jeg tenker at vi bruker ikke kartlegging for å kategorisere unger. (ehm,...) Jeg kjenner at jeg bruker det gjerne før foreldresamtaler for å rett og slett være sikker på at jeg har fullstendig oversikt på hele gruppen min på hvem som kan hva og hvem som evt. trenger trening på noe (ehh) og da kan det gå på sånne ting som for eksempel blyantgrepet. Det er det jo lurt at vi øver litt på, om de f.eks. er der” (Lise viser et grep der man holder med hele hånden på blyanten) ”før skolestart. Og klipping med saks (...) finmotorikken før skolestart. Og det er jo der vi leker det inn, klipper med saks for å øve inn finmotorikken istedenfor å sitte med sånn (ehh) bokstavhus og få inn bokstavene, sant (ler). Eller de som overhodet ikke får til puslespill, for noen ganger observerer du hvem som alltid velger det, og hvem er det som aldri velger det. Og hvem er det som faktisk aldri velger det som ikke får det til. Så i forhold til å catche litt sånne ting, er det veldig greit å bruke det. Men det blir ikke brukt til å sortere barn. Mer for å hjelpe enkeltbarnet på det de trenger et lite push på, så vi bruker egentlig det ja. Men ja, det bruker vi egentlig som et redskap til å fylle ut det foreldresamtalskjemaet vi har, da. Vi legger ikke frem alle med skjemaet til foreldrene, vi bruker det ikke sånn, vi bruker det bare som et verktøy selv for å fylle ut et ordinært skjema.”

Jeg lurte på om bruk av kartlegging hadde ført til større bevissthet rundt det pedagogiske arbeidet, noe hun bekrefter; ”det kan man jo si at det gjør, i forhold til at man skaffer seg bedre oversikt på hele barnegruppen sin i forhold til hvor det er noen mangler da. (Ehh,...) Jeg hadde for eksempel ei jente som lurte oss veldig, for hun var veldig språklig sterk og veldig (ehh..). stjerne i eget show. Veldig sånn som kunne stå å synge på engelsk og sånn, men så begynte å jeg å oppdage, og særlig da jeg skulle sjekke en sånn kartlegging, at hun kan jo ikke fargene (ehh), hun greier ikke preposisjonene og litt sånn. Og da fant vi jo ut at her var det store hull, men hun lurte oss veldig med å være den veldig utadvendte og språklig sterke jenta.”, men hun syns ikke det har vært noe økt fokus på kartlegging de siste årene, heller at det er litt motsatt. Krav om dokumentasjon opplevde hun derimot som mer krevende og omfattende enn før. ”Jeg syns ikke det har vært noe økt fokus på kartlegging., ehh i det siste. Der har det helle vært mer kritiske stemmer som har blitt hørt de siste årene. Så, det er jo nesten så man sitter igjen og føler at kartlegging ikke er helt stuerent. Men, i forhold til



*dokumentasjon er det jo veldig fokus.” ”Vi jobber veldig systematisk med (...) med dokumentasjon. Men da tenker jeg ikke på enkeltbarnet, men da tenker jeg på det pedagogiske tilbudet. For vi har jo, vi har jo denne progresjonsplanen jeg snakket om i sted. Vi har jo på en måte rammeplanen øverst, så har vi den progresjonsplanen som skal følge fra 1-5 år med litt sånn minstekrav til hva tilbudet skal omfatte da, innenfor alle fagområdene fra 1-5 år. (Ehh, ...) og under der kommer årsplanen. Og så må hver avdeling, hver aldersgruppe da, lage egne halvårsplaner med mål for hvert fagområde for hver måned i et halvår om gangen. Noen velger å ha et overordnet tema og jobber tverrfaglig, som et tverrfaglig prosjekt i de ulike fagområdene (ehm) Men, du skal i alle fall ha et veldig konkret mål da, innenfor hvert fagområde, og det skal jo være i progresjon dette her. (Ehh) Og hver måned da, så skriver vi en månedsevaluering, som vi og sender ut til foreldrene, der vi dokumenterer med både bilde og tekst i forhold til de målene. (...)Så vi dokumenterer ganske omfattende da egentlig.”*

Mia opplevde ikke noe krav om økt kartlegging: *”Vi (ehh) ved behov bruker vi et skjema som heter tras. Men det er kun ved behov, når vi ser at her er noe vi må se litt nærmere på, eventuelt før vi kontakter logoped. (Ehh) vi har også et skjema som heter alle med, som vi bruker når vi stusser litt på (...) det kan være for eksempler barn som sliter med å komme inn leken og sånne ting. Da kan vi bruke et sånt skjema. Så det er stort sett tras og alle med vi har liggende i (...) de her tilfellene vi undrer oss litt”. ”I forhold til kartleggingsdebatten, det er jo en debatt som har foregått ganske lenge i barnehagen. Så er det klart at, at, at (...) vi som er privat barnehage føler ikke at vi har økt (ehm) krav til det. For der skal man kun bruke litt fornuft i forhold til det med kartleggingskjema. Det tenker vi bruker (ehm)... vi ser det på som et verktøy når man undrer litt eller stusser litt som pedagog. Men jeg opplever ikke at vi merker noe press her i barnehagen.” Mia har opplevd økning på krav om dokumentasjon, noe hun sier har med at foreldre er en brukergruppe som krever litt mer enn før. ”Så da går det på at vi dokumenterer i større grad enn før i hverdagen her da, om hvordan vi synliggjør det pedagogiske arbeidet, synliggjør årsplanen og (...) hvordan vi jobber rett og slett med barna. Så der er det nok en forskjell ja, der har det vært en økning.”*

Kari føler heller ikke på noe press for å bruke kartleggingskjema, og både hun og Sara understreker viktigheten ved å ikke bruke det på alle barn. *”jeg har brukt Tras og alle med, når (...) spesielt når jeg har sett at det er noe jeg lurer på i forhold til ett barn. Men ellers da.. Det er et fint hjelpemiddel da, tenker jeg, men vi bruker det ikke på alle.”*

Sara: ”Jeg tror det er det viktige. Vi kartlegger ikke alle barn, og det er faktisk en ting vi har tatt stilling til, det gjør vi ikke. De fleste barn har jo en normal utvikling og alt er greit og faren med at du begynner å se på etter (...) når du begynner å kartlegge ser du etter feil, også finner du kanskje noe, som er feil i hermetegn, for det er jo klart at alle når jo ikke samme mål på samme tid. Men vi har jo kartleggingsverktøy, som vi tar i bruk når vi har behov for det. Og da har vi tras og alle med og noen innenfor sosiale aspektet som handler om røde flagg (ehh) mchat og q... Ja, nå husker jeg ikke hva de heter alle. Men det handler jo om barn som har enda større utfordringer, som touche innenfor spesielle områder innenfor det sosiale, kanskje innenfor autisme.. Innenfor det spekteret der. Vi har også renell, som er en språktest som vi har ansatte som har kompetanse på å ta.”

Når jeg spør om det har ført til større bevissthet rundt det pedagogiske arbeidet svarer

Kari: ”Ja, nå har jo jeg jobbet så lenge og kartleggingsverktøy har det alltid vært. Men jeg tenker kanskje når jeg bruker dem og ser noe så ”her skulle jeg ha brukt det, og brukt på det barnet og kanskje?”

Sara: ”Og det er jo klart i den prosessen med å kartlegge blir du mer bevisst din egen pedagogiske praksis, og det er jo viktig (ehh) det er ikke unyttig med tester, men jeg er imot at alle barn skal testes. Men det er viktig som du, Kari, sier, at kanskje det skulle jeg gjort på det barnet og.”

Kari forteller at de har reflektert over viktigheten av å dokumentere de siste årene ”Det som vi har oppdaget, som vi har snakket mye om de senere årene, er at det er viktig å dokumentere om vi ser noe. At vi kan skrive ned, på en litt sånn hemmelig plass, å skrive mer hva som observeres, hvem som observerer, tid og dato (ehh) Og det ser vi er viktig, sånn som i høst nå så fikk vi, fikk jeg tilbakemelding ifra barne- og familietjenesten i en annen kant av landet om noen barn som har gått til meg, som de på en måte ville ha mer opplysninger om, og da hadde vi alt på stell, og kunne svare tilbake på det.”

Sara forteller at hun tenker at andre har større forventinger til kartlegging enn det barnehagen har, i forhold til både mengde og måte. Hun reflekterer rundt dette. ”Men sånn generelt vil jeg si at (ehh) i samfunnet tenker jeg, eller hva skal jeg si (...) rammeplanen, altså loven, og samfunnet generelt har forventinger om at det skal kartlegges mer enn hva vi ønsker å kartlegge. Men vi kartlegger hver dag i forhold til at vi kan si til foreldrene at ”i dag fikk han til det”. Det er en kartlegging, tenker jeg. Men kartlegging i skjema, der vi skal krysse ja eller

*nei, synes jeg har veldig lite for seg. For ja, der blir det (...) noen ganger får han det til, andre ganger ikke. Noen ganger behøver han støtte (...) altså det er aldri de alternativene man vil ha. Så kravet fra samfunnet opplever jeg som større enn det vi velger å bruke da (...) Men vi bruker det når vi trenger det, og vi kan det. Og det tenker jeg er det viktigste. Også er det å stole på egne ferdigheter, egne pedagogiske (ehh) ja, at du som pedagogisk leder er god nok til å se at her er det et barn som strever uten at du behøver et skjema som sier at det er det. Det har vi klokketro på, vi har dyktige pedagogiske ledere som vi som ledelse i barnehage har god tro på greier å fange opp, og det tror jeg vi greier uten å kartlegge fra A-Å” (ler). ”Men det viktigste vi gjør er jo observasjon i barnehagen. Det å se hvert enkelt barn og være nær dem, se deres progresjon, se hvor de er hen og den lille skrittet de er på vei videre. Det er det viktigste vi gjør i barnehagen. (...) Vi bruker film veldig mye, og da ser vi mye mer.”*

#### 4.2.6 VOKSENROLLEN I LEK OG TILRETTELAGT AKTIVITET.

Det som kom frem under alle intervjuene var at informantene forbinder læring med lek. Hvorvidt de har en førskolegruppe eller ikke var ulikt, og det samme var fokuset på at barna skal over til å bli elever i skolen. Alle informantene fokuserte på arbeid med det sosiale og relasjonelle og språk samt selvstendighetstrening og undring med barna, dette var fokusområdene til informantene i arbeid med barna.

Barnehagen Lise jobber med har ikke noe form for førskolegruppe, men de har aldersindelte avdelinger. Det vil si at avdelingen hun er pedagogisk leder i er det kun skolestartere. Hovedfokuset i arbeidet med skolestarterne er det sosiale og relasjonelle, og hun mente det var viktig at barn har lært noen teknikker på dette området før de starter på skolen.

*”Hovedfokuset vi har med dem er sosial kompetanse. Handler om mestring i sosial kompetanse (...). For vi tenker at det absolutt viktigste vi må lære dem og som er det viktigste å kunne inn mot skolen, det er å si stopp og det her vil jeg ikke være med på og vær en venn og hold på en venn. (Ehh,..). Og ta kontakt og greie å holde den over tid.(Emh,...) og, stå opp for seg selv.”* *”De er nødt til å ha noen teknikker selv før de begynner på skolen, de er nødt til å lært noen verktøy som de har med seg og kan bruke. Ja, der kommer det ikke til å være noen som ser konflikter og som griper inn hver gang. Også tenker jeg at bokstaver, det lærer de på skolen. Det trenger vi ikke å tenke på (...) Og det å på en måte være en bidragsyter inn mot undringen. At de lærer seg dette her med å undre seg og stille spørsmål og ikke bare sluke fakta.”*

Lise har ikke noe fokus på at barn skal lære tall og bokstaver, men den ene ansatte på avdelingen hennes har videreutdanning i antall, rom og form, som går mye på det matematiske og denne kompetansen brukes mye på avdelingen igjennom aktiviteter som konkurranse og stafett, som hun fortalte var aktiviteter barna var opptatt av og gjerne ønsket selv. Det hun fortalte var at ansatte på hennes avdeling tok tak i barns interesser og lek når tilrettela for aktiviteter. ”Vi har ikke noe som vi kaller førskolegruppe eller skolestartgruppe eller sånne ting der vi sitter og øver på bokstaver og tall og sånn. Det har vi ikke i det hele tatt. Men det er selvfølgelig veldig mye læring i alt mulig annet. (...) Jeg tror barna lærer veldig, veldig mye barnehagen, men det er noe med hvordan man definerer lærebegrepet. (...) Vi holder masse på med brettspill (ehhh) og hun ene barne- og ungdomsarbeideren på avdelingen min har videreutdanning i antall, rom og form. (... ,ehh) og er jo kjempe god i hverdagen å sette i gang aktiviteter som er lek, men som er veldig mye læring i. (...) Da er det veldig inn mot matematikk egentlig, men at det er veldig lekbasert. Det er konkurranse og stafett som går både på tall og matematiske former og en del sånne ting. Eller rett og slett bare å sorteringsaktiviteter og leking i skogen med (...) ja, det man måtte finne.”

Barnehagen Mia er styrer i har førskoleklubb, men de har ikke noe fokus på at barna skal over i skolen. De fokuserer på at barna er i barnehagen her og nå. De jobber likevel med mye som barna kan ta med seg videre i skolen, spesielt innenfor det sosiale og relasjonelle og språk som var deres satsningsområder. De hadde ikke noe mål om at barna skulle ha lært seg noe spesifikt før de gikk over til skolen, men de jobbet med en progresjonsplan der de hadde noen mål ut i fra fagområdene i rammeplanen for barnet i forhold til alder. Selv om det ikke er selve læringen de fokuserer på, men leken. Mia fokuserte på læring igjennom lek, og de hadde blant annet et hefte barna fikk som gikk på blant annet tall og bokstaver, men spesifiserte at det ikke var noe krav at barna skulle lære seg dette. Barn fikk bruke dette heftet ut i fra egne interesser.

”Fokusområdene der er det jo (...) vi har (ehm) førskoleklubb og hvert år kjøper vi inn et hefte som heter Trampoline. (...)”

Mia forteller at de er på tur den ene dagen når det er førskoleklubb, mens den andre dagen er det klubbdag, og da er de stort sett inne. ”Og da har de masse forskjellige, masse ulike fokusområder som går på (...) både i forhold til sosial kompetanse, våre satsningsområder som er relasjon, det relasjonelle og (...) og (...) likedan i forhold til satsningsområder som går på språk, da. Språkstimulering. Også har jeg trampolineheftet som de synes er kjempestas å

*holde på med, og der er det jo ulike interesser og ulike forutsetninger. Men (eh, ...) sånn som hun som er pedagogisk leder da, og ansvar for storklubben, hun er veldig dyktig på å se enkeltbehovene til hvert enkelt barn. Så der er det altså ikke noe press på at man skal lære seg bokstavene, eller skal lære seg noe, men det er bare at det skal sees på som en lek. Men det er (...) forskjellige fokusområder, og som sagt, som også går på (ehm) det fagområdet, for vi har delt inn fagområdene gjennom hele året. Fagområdene, trampoline og selvfølgelig (EHs) det aller, aller viktigste vennskap og sosial kompetanse. (...) Det er ikke sånn at når du går ut fra barnehagen her så skal du lære å skrive navnet ditt eller når du går ut fra barnehagen her så skal du lære deg tallene, ikke sant? Vi har ikke sånne læringsmål i den forstand, som de har på skolen.”” Også har vi også stående i vår årsplan at vi syns det er kjempeviktig at fokuset er på at vi skal ikke lære ungene noen ting fordi de skal begynne på skolen. Nei, vi lære ungene noen ting, eller vi tilrettelegger for, for frilek og lek og sånn for at ungene er i barnehagen her og nå. Det er liksom.. (ehh).. våres (ehm..), på en måte grunnprinsipp her i barnehagen da. At vi syns det er kjempeviktig å ikke ha det her store fokuset på at nå må dere lære, ja nå må dere lære det, og ja nå må dere bli selvstendig og sånt fordi dere begynner på skolen.(....) . For de er i barnehagen her og nå. Og selvfølgelig trener vi på selvstendighet og(...) og det her med sosial kompetanse, den sosiale biten og (...)” ”vi har en progresjonsplan da. For vi har en progresjonsplan som vi jobber med fra de starter på lårsavdeling til de går ut. Ja(...)”*

Jeg spurte om hun ville fortelle mer om progresjonsplanen.

*”Nei, den der (...) der satt vi mål for alle aldrene da, fra dem er 1 år til de går i førskoleklubben. Så da setter vi opp progresjon i forhold til fagområdene da. (...) Men det er ikke sånn konkret da, jeg vil presisere at det er ikke sånn konkrete sånne læringsmål for ungene i barnehagen, ikke sant. (...) Selvfølgelig er det slik at vi setter oss noen mål, men det er ikke sånn at vi setter oss noen konkrete til det og det skal man, hvis du skjønner, sånn mer strukturert som de har på skolen.”*

Kari og Sara fortalte at de har en førskolegruppe, og hovedfokuset var sosial kompetanse, språkutvikling og selvstendighetstrening. Undring var også noe de fokuserte på. De jobber med blant annet matematiske begrep, men barna lærer igjennom lek. De har også et fokus på at barna skal over til skolen, de er fremtidsrettet. De har likevel ikke så høye krav på hva barn skal lære, men at dette er noe de jobber med sammen med de eldste barna.

Kari: *”(Ehh,..) vi har jo, når barna starter i siste året i barnehagen, en egen gruppe for dem. Hovedfokuset vårt der er jo dette med sosial kompetanse og språkutvikling og utvikling*

generelt, og det med selvstendighetstrening.” ”Og vi jobber med dem med selvstendighet som jeg sa, dette med undring, det å blir kjent på tvers, empati og alt det her vi jobber med ellers i barnehagen. Men at de får litt større oppgaver, da. Ja, det gjør de på høsten allerede, og det første vi gjør er å ha en uteuke der de er uti skogen, og der får de litt opplæring i førstehjelp, motoriske ferdigheter, ser vi på som, vi ser jo at det er ganske viktig. Og lære seg dette her med toleranse, turtakning, sånne ting som vi også vet er viktig at de kan når de kommer på skolen som små barn (ler). Ja (...) Og vi jobber ut i fra dette her med (ehm), dette her faglige, sånn spesifikt, er jo dette her med matematiske begrep, språkutviklingen, form og farger (ehm) Det kan jo være sånn her konstruksjon, lage sin egen konstruksjon av ett eller annet, også skal de bygge det(...) Det er her med å se fremover, da i større grad enn det vi gjør med dem som er yngre da, kanskje.

Sara: ”Jeg tenker selvhjelpsferdigheter er viktig. Altså det, og det med selv... det å kle av og på seg, gå på do selv, leke seg selv, ha orden på egne ting (ehm), altså det med å ha litt sånn struktur på seg selv. Altså det her med å klare seg mer og mer selv, men samtidig er de ganske ung, sånn at det... Vi setter ikke så veldig høye krav til det, men at vi begynner å jobbe med det.”

Kari: ”Sånn som de som er født sent på året må jo ha hjelp til litt sånn glidelåser og sånn. Og jeg synes det er interessant det du Sara sier om selvhjelp og selvstendighet og det å ha orden, det er jo noe vi jobber mye med i forhold til den uteuken, for da har de med seg sekk, og de har med seg alt som de trenger (...) og det må de holde orden på selv.”

Sara, som følger opp barn med spesielle behov sier også at det er veldig ofte noe innenfor språk og sosial kompetanse de også jobber med, men også koordinasjon og bevegelse, noe Kari også mener er viktig ikke bare på grunn av læringen det kan føre til, men også fordi det kan gi barna styrket selvfølelse og selvbilde fordi de har laget noe. For det er jo noe med at du må ha fokus på de tingene de må, det med selvhjelpferdigheter du må ha på plass før du skal inn i et systemet der du vet der mer mindre voksendekning enn det det er i barnehagen. Og de vil jo veldig gjerne greie selv også, så det er jo å legge til rette for det for alle barn, så (...) Ja, vi har jo sånne opplegg som skrivedans for eksempel (...) som er spesielt for (ehh) ja, det er jo egentlig mest for de ungene med spesielle behov, men som da er bra for mange. Handler spesielt om å få en koordinering, en øye hånd koordinering, og få på plass de bevegelsene. Få presisert de bevegelsene bedre, og vi ser jo at det hjelper veldig å få blyantgrepet på plass for mange barn. Og det er jo sånne ting vi har fokus på hele tiden, at vi ikke skal ha sånne uheldige blyantgrep, for du kan jo ha mange unger som sitter sånn” (viser

et grep der hun har hele nevne rundt blyanten), ”for dem har ikke blitt vist at det er mer hensiktsmessig med” (viser såkalt blyantgrepet).

Kari: *Jeg kan jo si litt mer om skrive-dans da, jeg har jo vært med på det i år sammen med en spes.ped, og vi har hatt en gruppe bare på 5 og da hadde vi (ehhh) 4 stykker som skulle begynne på skolen og 1 som skal begynne på skolen neste år. For det bør ikke være mange på en slik gruppe da, spesielt når det bare er to voksne, og vi skal få med oss alt for å hjelpe og støtte dem. Og vi ser jo at det er ikke bare det her, det her, det er jo viktig for (em) det å skrive, hvordan å holde en blyant men det er også det her med selvbildet, selvfølelsen som kommer frem veldig tydelig. At de har laget noen ting, de får det til, for det er enkle ting ikke sant, så det er (...) veldig spennende.”*

Lise forteller at de jobber mye med hvordan den voksne kan være i progresjon for å møte barnas behov, og at det er viktig at voksne trekker seg litt unna og inntar en mer observerende stilling ovenfor de eldste barna sånn at de selv kan lære seg å være i, og håndtere, sosiale situasjoner i samspill med andre barn. ”vi jobber med en progresjonsplan. Vi har hatt en i 5 år nå, så nå holder vi på å utarbeide en ny en.”

Jeg lurte på om progresjonsplanen var for de voksne eller om den var for barna.

”Da er det faktisk veldig mye i forhold til voksenrollen; hva den voksne skal gjøre for at barnet skal oppnå, hva skal jeg si, målsetningene innenfor alle fagområder i forhold til den nye rammeplanen og i forhold til aldersgruppe. (...)Og senest denne uken hadde jeg et innlegg på pedagogmøtet om (ehm) voksenrollen i forhold til det med sosial kompetanse, for vi har jobbet veldig mye i forhold til fagområder. Og det jeg tenker vi er opptatt av er at når vi skal følge ungene fra da de er 1 til 5 år så er det jo, bakdelen med det, for de voksne gjør det her; når du går ut med 5 åringen så skal teamet ditt ned på 1 åringen også skal de følge gruppa helt ut. Og det er jo rett og slett for å skape ro for ungene, tilknytning (ehh), de går i samme gruppe hele barnehageløpet sitt og er sammen med de samme voksne hele barneageløpet sitt, og det skaper en helt annen tillit og trygghet i forholdesamarbeidet. Og hvis man da (ehh) skal få til et fullverdig tilbud hele veien er det jo veldig viktig at de voksne er i progresjon sånn at vi ikke henger igjen på disse små 2 åringene når de faktisk begynner å bli 3 og 4.” ”Jeg tenker at voksenrollen til 5 åringen den skal være mye mer observerende, for du skal jo se alt som skjer og du skal jo kunne være en bidragsyter når du ser at de ikke klarer å løse konflikter eller noen ganger må du tilføre leiken noen ting for å (..) at de skal greie å føre leiken videre selv. (ehh) Så det her må vi jo se, så du må jo være tilstede på akkurat samme måte som før, men du skal ha en annen rolle i leiken. Jeg synes veldig ofte når (ehm)

*når en voksen blir veldig aktiv med aking i akebakken for eksempel, så blir ungene veldig opptatt av den voksne. Det handler bare om den voksne, hvem som skal sitte i fanget, hvem som blir først til å sitte i fanget til den voksne også blir det ikke noe samhandling. Her det ikke noe sosialt samspill med andre unger, det handler kun om den voksne. Og jeg tenker at det er så viktig at man løsriver seg litt fra ungene når det nærmer seg skolestart, for det er så utrolig viktig at de har noen erfaringer med disse forhandlingsteknikkene selv.”*

Lise mener at voksenrollen handler om å tilrettelegge, både i forhold til at barn skal kunne velge mellom aktiviteter selv, men også for å sette i gang aktiviteter om barna har vansker for å komme i gang selv, men at det er en balansegang mellom å ta over aktivitetene og trekke seg ut for at de skal mestre selv. *”Voksenstyrte aktiviteter handler mer om å tilføre noen ting. For hvis barn skal ha medbestemmelse så må de vite hva de kan velge i mellom. Vi kan ikke bare si ”frilek! Barns medbestemmelse, frilek, også bare gjør som dere vil.” for da vet de ikke hva de kan velge mellom, så du må jo tilby noen ting. Også kan de velge innenfor det spekteret der. Nå har vi en gruppe som er veldig opptatt av spill og brettspill og gjerne blir veldig motivert av sånne type (ehh) stafetter og konkurranser og sånn. Vi er veldig mye ute og på tur da, og vi har de veldig mye med ut (ehhm), så når de etterspør det selv eller når vi ser at (ehh) de har vanskelig for å komme i gang med noe eller de (emmh) hvis det er veldig dårlig vær og det er veldig behov for å holde aktivitetsnivået oppe (ehhm) det er sånne settinger, at der, der er voksenrollen viktig. Også balanserer det, kanskje må du sette i gang, også trekke deg ut og se om de mestrer selv. (...)”*

Undring, mener Lise, handler mye om voksenrollen. *”Emh, det handler jo veldig mye om voksenrollen. For det handler jo veldig mye om å ta tak i de spørsmålene de stiller og (ehm).. Mye på tur faktisk så får du disse her ”hvorfør går skyene så fort i dag?” ehh.. også skaper man en slik undring rundt dette hvorfor er det sånn i istedenfor å bare google det og (ehh) og snakke om vind og meter per sekund og sånn også ordner man en litt mer sånn undringrunde rundt det. Det handler om voksenrollen, catche spørsmålene når de kommer og stille de åpne spørsmålene tilbake. Å vekke denne nysgjerrigheten på undring tenker jeg vil være kilden deres til læring senere og.”*

Lise sier at personalets kompetanse har også betydning for barns innhold i hverdagen, og dette er noe voksne i de er inne i en utviklingsprosess for å kunne utnytte på best mulig måte. *” Det har vi diskutert mye nå, hvordan skal vi få utnyttet kompetansen til den enkelte på flere hold. Noen er knallgode på friluftsliv, noen er knallgode på musikk, ehh.. vi har jo et eget*



*band og, men de jobber jo på egne avdelinger, sant jo, så det er jo.. Så jeg har jo egentlig en tanke da, som jeg prøver å få gjennomslag på nå da, på at vi skal ha 4 rullerende stillinger som er på fag. En på friluftsliv og turliv, og vi har jo buss også, så den som har den må ha busssjåførerfikatet, en på antall rom og form for eksempel, en på musikk og drama (..) en sånn type tanke da. Vi har en estetisk pedagog på den formingsbiten, ja, og disse fire rullerer på de ulike avdelingene med de fagområdene de brenner for. Det blir jo litt sånn flytsonemodell der de faktisk får jobbet med det som interesserer dem aller mest. Og da får de jobbe i progresjon og, med de ulike aldersgruppene. Og jeg tror at det kunne vi fått til her, det kunne vi fått til her. Også kunne de fått en helt annen formidling, kunnskap og kompetanse. Jeg har jo to av dem som er absolutt best på friluftsliv på min avdeling (ehh) men jeg skulle så gjerne ønske at vi kunne fordelt denne kompetansen, men jeg vil jo ikke gi fra meg mine (ler), men det er så mange som kunne lært så mye av dem og hvordan skal man gjøre det? Det hjelper liksom ikke å holde et foredrag eller et innlegg på en planleggingsdag (ehh) man må ut å vise i praksis, så.. ja, jeg har en tanke om at det går an så får vi se om vi får det til.”*

Mia ser på voksenrollen som en veileder, og en som tilrettelegger ut i fra barnas interesser. Når det er tilrettelagt (...) så er det, jeg tenker (...) veilede gjør man jo uansett om det er veldig styrt eller ikke styrt. Man er der som voksen og veileder hvis det er ulike ting (...) ja, men det er også tilrettelagt.. hvis man for eksempel tilrettelegger formingsaktiviteter eller tilrettelegger for trampolineheftet. Man tilrettelegger jo en tur og, og har pedagogiske planer, pedagogiske mål for den turen. Men så har vi også, har vi også, selvfølgelig veldig mye frileik der de selv kan få lov til å bestemme hva de er opptatt av, og (...) og, (ehm, ...) altså, det er jo egentlig det viktigste fundamentet å ta tak i, ta tak i det ungene selv er interessert i (...) i en barnehage.

Kari og Sara forteller at voksne i barnehagen kan være en bidragsyter i barns undring, og at de tilrettelegger aktiviteter med utgangspunkt i barns interesser og undring. De er opptatt av at det ikke er den voksne som skal definere hva barna har lært og opplevd, men at voksne heller skal spørre barna hva de har opplevd og erfart og lært av situasjonene.

Kari: ”Ja, tilrettelagte aktiviteter har vi jo hele tiden, nesten (ler). Eller vi kaller det for at vi ser i barna sine spor. Så vi tar jo utgangspunkt i det de er opptatt av, også tar vi det videre ut i fra det og tilrettelagte aktiviteter kommer jo inn med det her med (...) For eksempel fikk vi, jeg vet ikke hvem vi fikk de av, men vi fikk noen bøker, sånne arbeidsbøker for alle barn, og

der er det blant annet tall og bokstaver og (...) og vi ser jo det at, jeg i alle fall som har jobbet så mange år, ser jo det at ungene er tidligere opptatt av sånne ting enn før. Og det tror jeg handler litt om media og (...) pc (ler). Ikke sant, de kan jo alt.. Du kan jo spørre (ler) et barn om hjelp for eksempel, dem de kan det jo. Og det her med konsentrasjon, dem sitter og leser en bok, leser det over en periode, diskuterer det som står i boka. Stiller spørsmål; vet du hva det betyr, og det betyr. Stoppe opp med ordene og (...) sånn at de kan tenkte litt selv, undre seg og at vi undrer oss sammen med dem. Reflekterer rundt ting, det tenker jeg er viktig.” ”Det må man jo, hvis man har en sånn voksenstyrt, tilrettelagt, som egentlig ikke er på initiativ fra ungene, så tenker jeg det er viktig å gå etter etterpå og ha samtaler med barna. Høre hva de syntes om det, og på den måten få frem hva de lærte utav det. (...) Ja, sånn jobber i alle fall vi, vi jobber mye sånn at vi går etter å spør. Sånn som vi var på tur i går, og etterpå, vi har sånn foreldrenett, og da tenker å legge ut, og da tenker jeg at i dag å snakke om barna om turen er (...) viktigere enn å skrive at ”vi var på tur i går og vi hadde det fint”, altså(...)” ”Vi snakker veldig mye om det å begynne på skolen, hvordan tror dere det blir og sånn, og (...) og ta tak i det som en refleksjon også.”

Sara: ” Og samtidig viser det oss veien videre. Det er jo den måten vi jobber på. Vi har en klar pedagogisk forståelse for hvordan vi skal jobbe, og vi holder på lage oss et fundament (ler) men det handler om at vi er i en prosess med sammenslåing av to barnehager og vi har fokuset på det her med hva er vår visjon, på en måte. Hva er vår virksomhetside. Og der.. vi bygger veldig mye rundt tankene på pedagogikken til Reggio Emilia og er aktivist med i nettverk og sånn der. Og det med å dokumentere barns opplevelser, og sånn som Kari sier; snakke med dem etterpå om det, for å høre hva deres opplevelser er. At ikke vår definisjon på hva er det dem har opplevd, men hva de faktisk sier selv at de har opplevd, og ta tak i det for å føre det videre. Så sånn jobber vi (eh) skal vi jobbet etter hvert mere, og vi jobber sånn i utgangspunktet så godt vi får til, men det er ganske komplisert og det betyr jo at vi kan ikke stille med en plan (...) vi kommer ikke med en plan i august og sier ”dette her skal vi jobbe med i år”, det gjør vi ikke, for det kan vi ikke, for det avhenger av de ungene vi har, det avhenger hva de er opptatt av, det avhenger av hva de voksne har som sitt brennende engasjement og hvordan vinkle det inn mot barnas engasjement, sånn at vi sammen greier å skape gode (eh) pedagogiske situasjoner også for ungene som fører til læring. Men (...) det er ikke noe vi har noe styring på, men vi tenker jo innenfor fagområdene, det gjør vi jo hele tiden.”

Kari: ” Også er det jo forskjellig hva vi gjør fra år til år og, det spørs jo hvem av personalet som er med på de gruppene. Det er jo litt sammenfallende også, at de interessene man

*brenner for selv, dem kan ungene også bli veldig interessert i og. Så det varierer veldig, men vi har jo en liten tanke om at nå skal de i skolen.”*

Sara reflekterer litt rundt hvorfor de har voksenstyrte aktiviteter i barnehagen, og forteller at det ikke nødvendigvis er læringen i seg selv som er poenget, men heller at de skal lære seg å forholde seg til at andre har styringen på hva som skal gjøres. Og at læring i form av læringsmål ikke nødvendigvis er noe de bør jobbe med i barnehagen, men at barna igjennom lek utvikler sosial- og språklig kompetanse og undring og aktiviteter som gir mestringsfølelse som igjen kan gi barna blant annet en nysgjerrig holdning til livet og tro på fremtiden.

*”Jeg tenker at grunnen til at vi har voksenstyrte aktiviteter er at barn skal lære å forholde seg til at det er noen som leder ting de må være med på. Det er ikke læringsmålene i seg selv, men det handler noe om settingen. Her skjer det noe, og jeg må forholde meg til det. Også er det fryktelig vanskelig å si hva barn lærer i en sånn setting da, det er jo nesten umulig. Eller for å si det sånn, det kan ikke jeg. Jeg klarer ikke å svare på det.” ” Jeg tror det viktigste arbeidet vi gjør i barnehagen, før barna begynner på skolen, er å gi dem lyst til å fortsette å utforske, til å være nysgjerrig og ha tro på livet. Det tror jeg faktisk er det viktigste, fordi at (eh) alt det andre lærer de seg. Men det å ha det artig med kompisene, det å leke seg og ha et godt språk, så de kan si hva de ønsker seg og alt det der er det viktigste. Og da handler det om å få troa på fremtiden og synes den er spennende. For hvis vi skal kjøre alle ungene igjennom samme kvern, og skal gjennom det samme opplegget, kan du fort få unger som er lei før dem begynner på skolen omtrent. Negativt innstilt før dem begynner på skolen, du skaper fortere tapere enn du skaper mestringsfølelse og det er et viktig fokuset våres. Vi har veiledning fra, for tiden, som er Reggio Emilia konsulent fra Stockholm, og han har fulgt oss gjennom tid og han sier at det viktigste vi kan gi ungene er troa på fremtiden. Og det tror jeg veldig på, og det er så mange ting som kan ødelegge der og.”*

## 5. Drøfting.

### 5.1 SAMARBEID MED SKOLEN.

Regjeringen ønsker at barnehage og skole skal ha et felles verdigrunnlag for at barna skal oppleve kontinuitet og sammenheng i utdanningsløpet, som regjeringen igjen mener har betydning for hvordan barna klarer seg senere i livet og kan hindre frafall i videregående

skole. Samarbeidet i praksis mellom skole og barnehage opplever jeg informantene forteller er veldig ulikt mellom de ulike barnehagene og skolene. Blant annet så forteller Lise at initiativet til overføringssamtalene skal komme fra skolene, men det opplever at ikke alle skoler tar. Det er også barnehagene som tar initiativ til å komme på skolebesøk, men det også litt forskjell på hvorvidt barnehagene gjør dette.

Kari hadde ikke noe samarbeid med skolene barna skal starte på i år. Sara, som jobbet med unger med ekstra behov i hverdagen, hadde derimot skolebesøk med barna, og her er det også plikt til mer samarbeid mellom barnehage og skole og hun opplevde skolene som interessert i å ha et samarbeid med disse barna. Lise opplever at SFO på skoler har vært flinke til å invitere barna på besøk. Jeg opplever at det er ønske om å få komme på skolebesøk sammen med barna fra informantene, men det de da gjerne ønsker at skolene skal ordne et lite opplegg eller en omvisning eller lignende for de barna som skal starte på deres skole. Samtidig påpeker Sara at flere barn har ekstra behov når det kommer til overgangen mellom skole og barnehage, som da går glipp av denne ekstra tryggheten og kjentskapet med skole når det ikke er noe spesielt samarbeid mellom barnehage og skole. Det informantene var enig om var at et samarbeid med skolene som lot barna få besøke skolene, bli bedre kjent på både skolen og SFO, førte til større trygghet hos barna, selv om de også presiserer at det er flere faktorer som fører til at skolestarten er trygg for barna, men jo mer kjent og konkret skolen og SFO blir for barna jo tryggere blir det.

Jeg opplever at informantene ser på et godt samarbeid når det er overføringssamtaler som kun går direkte på barna og barna får besøke skolene. Jeg opplever egentlig ikke at de har så stor fokus på å utveksle arbeidsmetoder og erfaringer med dette. De visste for eksempel omtrent ikke noe om skolens arbeidsmåter og eventuelt om og hvordan skolen jobber videre på det barna lærer i barnehagen. Generelt er det lite samarbeid mellom skolene og barnehagene utover eventuelle overføringssamtaler og besøk på skolen. Regjeringen understreker i Meld.St.19 viktigheten av at barnehage barnehagelærerne kjenner til skolens læreplanverk, og at skolen kjenner innholdet i rammeplan for barnehagen, fordi de mener at det er et godt utgangspunkt for å diskutere læring, arbeidsmåter og tilrettelegge for progresjon, samarbeid og sammenheng. De mener at samarbeidet er viktig fordi barna har utviklet ferdigheter på enkelte områder før de begynner på skolen, som skolen kan bygge videre på. De peker på at flere studier viser at sosial kompetanse, språk, matematikk og selvregulering er viktige ferdigheter og kompetanse for små barns senere liv. For at skole kan jobbe videre med det barnehagen gjør kreves det et tett samarbeid i følge regjeringen. I forhold til trygghet i

overgangen setter regjeringen det i sammenhengen med at barnehage og skole ivaretar støtter og utvikler læringspotensial fra et tidlig tidspunkt og gi barnet mulighet til å bygge videre på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen i et videre skoleløp. Lise forteller at hun har fått noen tilbakemeldinger fra skolen i forhold til hva de mener barnehagen jobber bra med, og da går det på selvstendighetstrening som å for eksempel være på tur og alt det som følger med i det, som påkledning, pakke sekken sin og tisse på tur.

Overføringsskjemaene opplever informantene som fokusert på ferdigheter og mestring. Barnehagen Lise jobber i har derfor utviklet et eget skjema, som noen av skolene også har tatt i bruk, som også går på mestring og ferdigheter, men også interesser, hva barna liker og om det er noen utfordringer eller behov for spesiell tilrettelegging uten at det er snakk om barn med tiltaksplan. Kari brukte å tilføye diverse om barnet på egen hånd etter en samtale med foreldrene til barnet, som hun mente var relevant for skolen å vite. Det var ulike erfaringer med hvorvidt skolen lyttet til hva informantene fortalte dem om barna under overføringssamtalene. Noen skoler ønsket ikke sånne overføringssamtaler, fordi de selv ville gjøre seg opp meninger om barnet på egen hånd. Dette opplever Lise kan bli utrygt for barnet som skal starte i skolen om læreren ikke vet viktige ting om barnet, som for eksempel at barnet ikke sier i fra at det må på do selv. Hun reflekter også over om det kan bunne i en profesjonskamp mellom barnehage og skolen. Mens andre skoler var veldig interessert i å høre hva informantene fortalte dem om barna, og hvordan de hadde jobbet med barna i barnehagen, særlig i forhold til barn med ekstra behov i hverdagen.

## 5.2 KVALITET I BARNEHAGEN.

Regjeringen ønsker å styrke kvaliteten i barnehagen med Meld.St.19, men hva er egentlig kvalitet i barnehagen? Mia reflekter rundt hva hun følte politikerne fokuserte på i kvalitetsbegrepet, blant annet etter å ha lest Stortingsmeldinger. Hun føler at det er et større press på at ungene skal lære noe, og at politikere har veldig mye meninger om hvordan barnehager skal være og hva kvalitet i barnehagen er. Det hun hadde merket var at politikere visste lite hva barnehage er for noe og hva som er kvalitet i barnehagen. Hun stiller spørsmålsteget ved om man kan måle kvalitet ut i fra om de legger til rette for læring og lek. Hun er opptatt av at barna er i barnehagen her og nå, så kvalitet for henne er ikke å lære barna ulike ting fordi de skal begynne på skolen. Dette er noe Ahernkiel også er inne på, hun skriver at internasjonale overganger legger vekt på en tidligere og mer systematisk overvåking av

barns æring gjennom systematiske kvalitetsmålinger, der kvalitet måles ut i fra hvordan barnehagen fremmer barns læring og forberedning til skolen. Dette støttes også opp av Sundsdal og Øksnes, som skriver at det i Stortingsmeldingen Kvalitet i barnehagen 2008-2009) fremheves at barnehagen som læringsarena skal styrkes. Dettles speiles i Meld.St.1919 står det at regjeringen ønsker å være tydeligere på hvilket innhold som skal prege barnehagehverdagen, for å sikre høy kvalitet i barnehagen. Her mener regjeringen at barnehagen skal sørge for at barna kan snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære, og at barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsniv. Regjeringen skriver at grunnlaget for videre læring og utvikling legges i tidlig barndom, og barn som ikke får god nok stimulering i denne perioden i livet kan få problemer senere og de legger til at internasjonale studier viser at offentlig investering i barnehage kan gi en samfunnsøkonomisk gevinst som er om lag ti ganger større enn kostnadene, men størrelsen på gevinsten avhenger av kvaliteten på barnehage tilbudet. Ut i fra dette tenker jeg også at regjeringen legger stort fokus på læring i kvalitetsbegrepet.

Lise er uenig med regjeringen i dette, for hun opplever ikke at kvalitet i barnehagen måles ut i fra hvordan de fremmer barns læring og lek, i alle fall ikke fra foreldrenes side. Hun så foreldre måler det ut i fra hvordan deres barn har det i barnehagen, om tilbudet er tilpasset slik at deres barn har en fin hverdag, fordi vi nå i større grad er kommet i en kultur som handler om ”mitt barn”. Regjeringen skriver også at kvalitet er viktig for at foreldre skal være sikre på at deres barn får et godt barnehage tilbud, men at de etterpå ramser opp ting barnet skal lære for at det skal være et godt barnehage tilbud. Kanskje er ikke foreldre så opptatt av at barnet skal lære noe, så lenge de har det bra og blir sett i barnehagen, for i følge Lise så måler foreldre kvalitet ut i fra hvordan barnet er møtt i barnehagen. Dette legger også Sara og Kari i begrepet kvalitet, i tillegg til at de også fokuserer på å se foreldrene. Lise mener at kvalitet også handler om å styre ut i fra barnets beste, og at man må ha et mål med det man gjør. Hun mener også at kompetanse hos personalet handler om kvalitet, noe også Sara og Kari er inne på, blant annet ved at de bruker lang tid på ansettelsesprosesser for å finne den best kvalifiserte søkeren til deres barnehage. Kompetanseheving er også viktig for dem.

### 5.3 STATUS OG PRESS OG KONKURRANSE.

Selv om Ahernkjel påpeker at nyliberalismen ikke er særlig utbredt i Norden enda, så har nyliberal styringsformer i den offentlige sektor også inkludert barnehagene her til lands. Nå

har jeg kun intervjuet private barnehager, så her kan det hende jeg ville fått andre resultater om jeg hadde intervjuet kommunal barnehage, men jeg opplevde blant annet at informantene kjente på økt konkurranse mellom barnehager for å få søkere. I følge Foucault er det vesentlige for nyliberalismen konkurranse, noe som støtter opp under at Ahernkiel mener at nyliberalismen så smått begynner å påvirke nordiske barnehager, fordi to av informantene mine hadde en opplevelse av konkurranse for å få søkere. I tillegg er det i følge Ahernkiel diskusjoner rundt hvor skolerette barnehagen skal være, særlig de siste årene, på grunn av internasjonale organers interesse på området og da i forhold til å styrke landets posisjon i den globale konkurranse. I rapporter fra OECD og EU fremheves det hvordan et sterkere fokus på læring i førskolealderen på lang sikt fører til forbedring av konkurranseevnen, og her måles kvalitet ut i fra hvordan barnehagen bidrar til å fremme barns læring og forberedelse til skolen. Sommer er også inne på dette når han skriver at som et resultat av globaliseringens økende konkurranse er det blitt mer fokus på læring før skolegang. Dette er Mia inne på når hun snakker om ulikheter mellom hva politikere og ansatte i barnehage mener er riktig å gjøre i en barnehage, og forteller at man som ansatt i barnehagen må følge med på hva politikere ønsker med barnehagen, og at når politikere kommer med utspill som gjør at ansatte i barnehagen føler seg litt tråkket på som profesjon, at det de gjør i barnehagen ikke er bra nok, er det viktig å si i fra. For hun mener at det er ansatte i barnehagen som vet hvordan de skal legge til rette for en god barnehage for barna, ikke politikere som ikke vet hva en barnehage er for noe. Hun er veldig bevisst at regjeringen nå ønsker mer læring inn i skolen, men at hun selv er veldig bevisst på at de ikke skal være sånn ”førting” før skolen, men at barnehagen er viktig i seg selv med et helhetlig syn på læring, og at vi ikke får det der skolske fokuset.

Foucault skriver at fra politisk synspunkt er ikke nyliberalismen mer enn et skalkeskjul for en generalisert administrative inngrep fra staten som er enda mer dyptgripende. Siden læring er noe regjeringen fokuserer på, kan man se for seg at det blir pålagt mer læring i barnehagen. Jeg opplevde likevel ikke at informantene fokuserte på at barnehagen i større grad skulle være en arena for læring som en del av konkurransen. Ahrenkiel skriver også at læring har blitt det sentrale kriterium som kvaliteten av det pedagogiske arbeidet skal dokumenteres og evalueres i forhold til, og som skal gjøre den enkelte barnehagen attraktiv på markedet. Det virket likevel ikke om at dette var et kriterium for informantene mine. Både Lise og Kari og Sara opplevde at det har blitt økt konkurranse i markedet. Mia opplevde ikke at barnehagen hun var styrer i var konkurranseutsatt, men har merket seg at gjennom full barnehagedekning har foreldre begynte å bry seg mer om hva de ønsker at en barnehage skal være. Dette er noe både Lise, Kari og Sara også peker på, men ikke i forhold til læring. Lise forteller at foreldre gjerne

drar på omvisningsbesøk før de velger barnehage. Det Lise opplevde foreldre som kom på besøk hos dem var opptatt av, var det gode arbeidsmiljøet de har i deres barnehage. Kari og Sara føler veldig på at det er konkurranse for å få søkere til sin barnehage, og det er noe det jobber bevisst med. Barnehagen de jobber i er rettet mot en spesiell gruppe søkere, og de jobber veldig mye med hvordan de kan bli enda mer attraktive for denne søkergruppen fordi omdømme er ferskvare. Måten de jobber på i forhold til å få søkere i sin barnehage er så spesiell at jeg dessverre må la være å skrive om det for å ivareta deres anonymitet. Foucault skriver at konkurranse har ført til at samfunnet ikke lengre ønsker likhet, men ulikhet innad de samme tilbudene, og det vil jeg absolutt si at denne barnehagen har fått til.

Lise opplever at førskolelærere og lærere på skolen ikke er statusmessig likestilt, og at lærere ikke alltid tar førskolelærere på alvor. Hun tenker at for å få til dette må vi starte med ting som gir status, som å likestille lønnen barnehagelærere og barneskolelærere får, og at skolene blir pålagt mer i forhold til kontakt med barnehager og overgangssamtaler opplevde at ansatte i skolen ikke alltid var villig til å høre på hva ansatte i barnehagen hadde å si om barna, og reflekterer mer rundt om dette handler om en profesjonskamp mellom barnehagen og skolen. Hun følte på at det handlet om mangel på tillit på førskolelærere som yrkesgruppe, at andre ikke så på dem som profesjonelle pedagoger. Blant annet tenkte hun dette gjenspeilet seg i at man har gått bort i fra at førskolelærere skulle mer inn i skolen når 6åringene skulle over dit, og hun undres på hvorfor en skole får flere hundretusen for å forbedre matematikkundervisningen til de yngste barna fordi de nå gjør det dårlig, istedenfor å hente inn førskolelærere som kanskje har jobbet med antall, rom og form med skolestarterne i barnehagen, som ene ansatte på hennes avdeling, blant annet fordi de har fått tilbakemeldinger fra skoler om at barna som kommer fra deres barnehage er matematisk mye sterkere enn mange andre barn. Dette støttes opp av blant annet FNs komite for barns rettigheter og Sommer (2015). Førskolelærere, med sitt fokus på læring igjennom lek, kan i følge FNs komite for barns rettigheter spille en sentral rolle i kvaliteten i barns læring, for de skriver at for særlig de første årene i barns liv har leken en betydelig rolle i utvikling av hjernen. I Danmark argumenter talsmenn for mer akademisk barnehage at det er alvorlige mangler i realfag, og jo tidligere barn kommer i gang med å lære i et miljø preget av voksenplanlegging og struktur, desto mer forberedt til skolestart vil barna bli. Men Sommer skriver at jo tidligere barn opplever ”det hele barn-pedagogikken” med fokus på lærende lek som er fri og veiledet, som for eksempel lek med lego og klosser eller at den ansatte i barnehagen komme med kommentarer (men ikke fakta) og undrende spørsmål til barnas aktiviteter for å



direkte påvirke barnets forståelse), desto bedre blir barnas matematiske, natur- og språklige forståelse. Og Sommer påpeker at for at læringen skal skape varige endringer hos barna, så må man fokusere hele baret under læringsprosessen.

#### 5.4 KARTLEGGING OG DOKUMENTASJON

Foucault skrev at kroppen granskes, plukkes fra hverandre og settes sammen igjen og på den måten blir den gjenstand for nye kunnskapsformer. Det kan settes i sammenheng med kartlegging av barna, der man skal se om barnet ikke er helt der det bør være i utviklingen forhold til alder. Et av kritikkene mot Meld.St.19 var at den fokuserte i stor grad på kartlegging av ferdigheter, og sett i lys av at stortingsmeldingen har en del fokus på å være fremtidsrettet i forhold til å investere i barna nå vil gi økonomisk gevinst for samfunnet når de blir eldre, kan det handle om det Foucault snakker om i forhold til nyliberalisme. I følge Meld.St.19 så viser Internasjonale studier at offentlig investering i barnehage kan gi en samfunnsøkonomisk gevinst som er om lag ti ganger større enn kostnadene, men størrelsen på gevinsten avhenger av kvaliteten på barnehagetilbudet. At det å kartlegge i bunn og grunn handler om å fange opp de barna som ikke følger den utviklingen samfunnet ønsker, for å forbedre disse barna, slik at samfunnet får igjen for dette senere, for eksempel ved at barnet tar høyere utdanning istedenfor å gå på sosialen (for å dra frem to ytterpunkter). For Foucault skriver at så snart samfunnet ønsker forbedring av den menneskelige kapital, så er det unngåelig med kontroll igjennom pedagogiske investeringer, og kartlegging er en form for kontroll over menneskelig kapital. Det er igjennom denne kontrollen ønskelig å danne egenskaper som vil produsere kapital i form av økonomi. Det virket ikke som om informantene kjente på kartlegging var noe de måtte gjøre i sitt arbeid med barna. Det de fortalte var at dette ikke var noe de gjorde på alle barn, kun i spesielle tilfeller.

Foucault skriver at eksaminering gjør det mulig å klassifisere individer fordi det gjør individene synlig på en slik måte at de kan differensieres og bli gjenstand for sanksjoner. Det gjør det mulig å sammenligne barna, noe som gjør det mulig å måle og sanksjonere barna på samme tid og systematisk samle inn kunnskap om barnet. Foucault skriver at eksaminasjon ivaretar disiplinære oppgaver som fordeling og klassifisering. Når man i barnehagen kartlegger barn igjennom tester kan det gi samme effekt som eksaminering, og på den måten kan man si at kartlegging er barnas eksaminering i barnehagen. Kartlegger man barn ser man hva som skiller akkurat det barnet fra andre, og kanskje finner man ut at det barnet behøver

ekstra tilrettelegging, som da blir sanksjonen. Faren ved å bruke kartlegging, som flere av mine informanter nevnte, er jo at man kan begynne å finne feil på barna som egentlig ikke eksisterer. Og er det egentlig feil i den forstand at det utgjør et problem for barnet, eller er det kroppens språk som enda ikke har blitt disiplinert på den måten samfunnet ønsker? Lise påpeker at de ikke bruker kartlegging for å kategorisere og sortere barna, men det er et hjelpemiddel for at hun kan være sikker på at hun har fullstendig oversikt på hele gruppen. På hvem som kan hva og hvem som behøver ekstra trening på noe, som for eksempel blyantgrepet. Blyantgrepet nevnte også Sara var veldig viktig, og Foucault mener dette går på disiplin, og som forutsetter en hel rutine. Blyantgrepet er ikke bare viktig for å utnytte tiden best mulig ved å ha god skrivestil, men det handler også om helsen. For Lise handlet det om å få inn finmotorikken, som både kan være en fordel for å klare å utføre aktiviteter som klipping og skriving raskere, men også helsemessig bedre for ledd. Kartlegging viste seg å gi større bevissthet rundt det pedagogiske arbeidet i en eller annen grad hos alle informantene jeg hadde, og Sara mente at dette var en av grunnene til at testing var nyttig.

Ingen av informantene kjente på at det var økt fokus på kartlegging i form av skjema de siste årene, spesielt ikke i private barnehager. Fokuset lå heller i å stole på egen kunnskap og erfaring, og heller bruke observasjon. Lise opplevde at det ikke var helt stuerent med kartlegging lengre. Det har vært noe kritikk på dette i forhold til at barns personvern svekkes, men kanskje kan det ha noe med det Sommer skriver at som en konsekvens av testkulturen i USA er det flere som mener at leken har blitt svekket, og at lek dermed blir sett på som en motsetning til læring. Tester i denne sammenhengen er tester som for eksempel PISA, som ikke er aktuell i barnehagen, men Sommer skriver at det som testes blir særlig relevant å lære, og det tenker jeg kan settes i sammenheng med kartlegging. Viser det seg at barnet ikke er der det er ønskelig at det skal være i forhold til utvikling, da kan det bli et sånt fokus på at barnet skal lære nettopp dette at den frie leken svekkes i form av mer tilrettelagt lek for å lære barnet den ferdigheten som det ”mangler”. Når det er den frie leken som er tradisjon i barnehagen, som blant annet Sundsdal og Øksnes skriver om, så kan det være en grunn til kartlegging møter motstand i barnehagen, og oppleves som ikke helt stuerent. Kari og Sara understrekte også viktigheten av å ikke bruke det på alle barn fordi man kan finne feil som egentlig ikke er der, fordi det er en selvfølge at ikke alle barn er på samme sted til samme tid, uten at det er noe unormalt i det. Mia påpekte at det kunne være fordi de var en privat barnehage, og Sara kjente på at andre, lovverket og samfunnet generelt, har større forventninger til kartlegging enn det barnehagen har, i forhold til både mengde og måte. Dette støttes opp av Aherntkiel, som

skriver at en overordnet forandring i den politiske styringen av barnehager er slått igjennom i hverdagen på ulike måter, blant annet ved en mer systematisk praksis igjennom kartlegging og dokumentasjon.

I forhold til dokumentasjon opplevde alle at det har vært et større fokus i de siste årene. Mia nevnte at økt krav til dokumentasjon handlet om at foreldre var en brukergruppe som krevde mer enn før. Da gikk det på å synliggjøre det pedagogiske tilbudet igjennom dokumentasjon, at man blant annet skulle vise til at man jobbet med de ulike fagområdene og at man som voksen var i progresjon i forhold til å gi barna gode nok tilbud ut i fra alder. Det handlet om å synliggjøre årsplanen og hvordan de jobber med barna. Dette går på det Ahernkiel skriver om i forhold til dokumentasjon fremmes de mer formelle, voksenstyrte aktivitetene som er fastsatt ut i fra mål, som igjen kan føre til at man i barnehagen må fremme de mer formelle, voksenstyrte aktivitetene som er styrt av fastsatte mål. Hun peker på at den erfaringen barna gjør seg i uformelle situasjoner er vanskelig å dokumentere, men at dette er problematisk blant annet fordi man da kan overse at barnehagen ivaretar en bred sosialiseringsoppgave som ikke kan forstås med en snever oppfattelse av læring og fordi man kan overse hele barnehagehverdagens betydning for barnas læring, utvikling og trivsel. Ahernkiel skriver at krav om dokumentasjon viser til praksisen i barnehager gradvis har endret seg, fordi arbeidet er gjort mer gjennomskiktig gjennom dokumentasjon. Dette betyr i følge Ahernkiel at i det blir lagt mer vekt på voksenstyrte aktiviteter som er tydelig rettet mot det skoleforberedende arbeidet, mens Ahernkiel mente at fokuset på den brede sosialiseringsoppgaven til barnehagen var viktigst. Informantene mine virket ikke fokusere på det skoleforberedende arbeidet når det kom til dokumentasjon, for det nevnte de ikke at de hadde fokus på engang i sammenheng med dokumentasjon.

## 5.5 VOKSENROLLEN I LEK OG TILRETTELAGT AKTIVITET.

Alle informantene fokuserte på arbeid med det sosiale og relasjonelle og språk samt selvstendighetstrening og undring med barna, dette var fokusområdene til informantene i arbeid med barna, i tillegg til at de tok tak i barnas interesser i tilrettelagte aktiviteter. Lise mener at barna har nødt til ha noen taktikker på dette når de kommer over på skolen hvor det er mindre voksentetthet. Lise mener at voksenrollen i barnehagen handler om å tilrettelegge, både i forhold til at barn skal kunne velge mellom aktiviteter selv, men også for å sette i gang aktiviteter om barna har vansker for å komme i gang selv, men at det er en balansegang

mellom å ta over aktivitetene og trekke seg ut for at de skal mestre selv. Hun forteller at de voksne skal være i progresjon for å kunne møte barnet der de er i sin utvikling, og at med de eldste barna bør de voksne innta en mer observerende stilling til barns lek. Meld.St.19 skriver også om progresjon, men det går mer på at de voksne må tilrettelegge mer aktiviteter for barna jo eldre de blir ut i fra fagområder i rammeplanen. Kari forteller at de har tilrettelagt aktiviteter nesten hele tiden, men at de tar det ut i fra barns interesser og undring, noe jeg opplever alle informantene fokuserer på. Kari og Sara forteller at voksne i barnehagen kan være en bidragsyter i barns undring, og at de tilrettelegger aktiviteter med utgangspunkt i barns interesser og undring. Jeg oppfatter at Kari og Sara tilrettelegger for lek ut i fra hva barna interesserer seg for, men at de ikke styrer leken. Komitéen for barns rettigheter skriver at ved å ta tak i det barn interesserer seg for og tilrettelegge for lek, kan dette gi den voksne en unik innsikt og forståelse i barnets perspektiv så lenge den voksne er bevisst på at kontrollen ikke skal være for gjennomgripende, og at miljøer hvor lekmuligheter er tilgjengelig for barna skaper betingelsene for kreativitet på grunn av mulighet til selvstyret lek som igjen forbedrer motivasjon, fysisk aktivitet og kompetanseutvikling (FNs komite for barns rettigheter, 2013).

De er opptatt av at det ikke er den voksne som skal definere hva barna har lært og opplevd, men at voksne heller skal spørre barna hva de har opplevd og erfart og lært av situasjonene. Lise mener også at undring i stor grad handler om voksenrollen, fordi man må ta tak i spørsmålene barna stiller og skape undring rundt. Dette kan bidra til å vekke en nysgjerrighet i barna, som kan være kilden til senere læring hos dem. Kari og Sara sin barnehage hadde blant annet ingen årsplan, fordi de ikke kunne si i august hva de skulle gjøre i løpet av året, fordi de tar tak i hva barna engasjement og interesser her og nå, og tar utgangspunkt i det. Men de presiserer at de selvsagt ikke kan ta tak i alt barna interesserer seg for, for voksenrollen handler også om å velge ut interesser de kan ta tak i, dessuten kommer det også an på interessene til personalet som er på gruppene for hun sier det kan påvirke barns interesser. Lise sier også at personalets kompetanse har betydning for barns innhold i hverdagen, og dette er noe voksne i de er inne i en utviklingsprosess for å kunne utnytte på best mulig måte, blant annet for at alle barn skal få gode erfaringer med friluftsliv, antall, rom og form og musikk og drama sammen med voksne som brenner for disse fagområdene. Det som kom frem under alle intervjuene var at informantene forbinder læring med lek, men ikke at de nødvendigvis forband lek med at barna måtte lære noe, men at det likevel var masse læring i lek. Dette er noe FN's komite for barns rettigheter igjennom barnekonvensjon artikkel nr. 31 peker på også, når de skriver at lek bidrar til alle aspekter av læring og er barns

spontane drive etter utvikling. Sommer peker på at man ser et stigende fokus og press på tidligere start i forhold til skoleforberedende aktiviteter, noe Sundsdal og Øksnes også støtter på under i forhold til at det internasjonalt har vært et ønske om å minske leketid og maksimere undervisningstiden i skole og barnehage og at vi igjennom tidene har fått mindre leketid i Norge.

Jeg oppfattet det ikke som om at informantene mine følte på at det var noe press i den forstand at de måtte ha mer tilrettelagte aktiviteter og læring inn i barnehagen uten at de ønsket det selv. De virket som de i alle fall foreløpig hadde nok tiltro til egen profesjon fra andre at dette fikk de styre selv i barnehagene, men at det var en økning i sånne typer aktiviteter, men det var mer fordi barna selv ønsket det og interesserte seg for det. Hvorvidt informantene hadde for eksempel en førskolegruppe eller ikke var ulikt, og det samme var fokuset på at barna skal over til å bli elever i skolen, så jeg følte ikke at de kjente på noe press her. Men Sommer peker på at det sterke fokus på læring kan få betydning i hverdagen på mer ubemerkede eller usynlige måter. Som når barnehagen er på tur så stopper pedagogen flere ganger opp og oppfordrer barna til se eller lytte til bestemte ting, og det Sommer (2015) skriver at det sterke fokus på læring kan få betydning i hverdagen på mer ubemerkede eller usynlige måter. Som når barnehagen er på tur så stopper pedagogen flere ganger opp og oppfordrer barna til se eller lytte til bestemte ting, noe jeg oppfattet informantene også gjorde. Sommer påpeker her at en tur i skogen er blitt til en formålsbestemt læringsaktivitet, som blir et typisk klasserommkommunikasjon, hvor læreren initierer utvekslingen med et spørsmål, som læreren svarer på, hvor læreren im- eller eksplisitt evaluerer barnets svar. Pedagogen vil her i høy grad regulere hva det snakkes om, hvordan det snakkes og hva som regnes som relevante bidrag. Så selv om informantene ikke følte noe særlig press på å måtte lære barna noe, kan de være at det har sneket seg inn typisk klasseroms læring i flere hverdagsaktiviteter i barnehagen. I alle fall tenker jeg at det kan være viktig å ha et bevisst forhold til det, ikke fordi det nødvendigvis er negativt, men fordi jeg kan se for meg at det handler om en balansegang i forhold til at læringen er spennende for barna til at den blir kjedelig. Kari forteller at voksenstyrte aktiviteter kan også føre til større bevissthet rundt barnas læring i situasjonene de har vært i og, fordi de kan ta tak i hva barna selv opplevde og erfarte, hva de sitter igjen med etter ulike opplevelser. Sara reflekterer litt rundt hvorfor de har voksenstyrte aktiviteter i barnehagen, og forteller at det ikke nødvendigvis er læringen i seg selv som er poenget, men heller at de skal lære seg å forholde seg til at andre har styringen på hva som skal gjøres. Og at læring i form av læringsmål ikke nødvendigvis er noe de bør jobbe med i barnehagen, men at barna igjennom lek utvikler sosial- og språklig kompetanse og undring og

aktiviteter som gir mestringsfølelse som igjen kan gi barna blant annet en nysgjerrig holdning til livet og tro på fremtiden. Dette støttes av Sommer, som peker på at flere uavhengige studier dokumenterer med at barn som har opplevd tidlig akademisk-pedagogikk er dårlige forberedt ved skolestart og senere i utdanningsløpet da de utviser blant annet mindre selvtillit, prestasjonsangst, manglende tro på suksess, uselvstendighet, flere atferdsproblemer og negativisme ovenfor skolen sammenlignet med barn fra institusjoner som har ”det hele barn”-pedagogikken.

I følge FNs komite for barns rettigheter er lek viktig for barns helse og trivsel og bidrar til alle aspekter av læring. Leken fremmer utvikling av kreativitet, fantasi, selvtillit, mestringstro og fysiske, sosiale, kognitive og emosjonelle styrker og ferdigheter. Leken er sentral i barns spontane driv etter utvikling. Lek utvikler barns evne til å forhandle, regulere følelser, løse konflikter og ta beslutninger. Barna lærer ved handling; de utforsker og opplever verden rundt dem, eksperimenterer med nye ideer, roller og erfaringer og lærer da å forstå og konstruere sin sosiale posisjon i verden (FNs komite for barns rettigheter, 2013).

Realfag og språk i norske barnehagen er et prioritert område for regjeringen (St. Meld. 19). Kunnskapsdepartementet har gitt ut ”Tett på realfag”, som er en nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015-2019), og målet med denne strategien er at barn og unges kompetanse og nivå i realfag skal heves gjennom fornøyelse av fagene, bedre læring og økt motivasjon, og at flere barn og unge skal prestere på et høyt og avansert nivå i realfag samt at barnehagelærernes og lærerens kompetanse i realfag skal forberedes. Lise har ikke noe fokus på at barn skal lære tall og bokstaver, men den ene ansatte på avdelingen hennes har videreutdanning i antall, rom og form, som går mye på det matematiske og denne kompetansen brukes mye på avdelingen igjennom aktiviteter som konkurranse og stafett, som hun fortalte var aktiviteter barna var opptatt av og gjerne ønsket selv. Jeg opplever at de ikke har noe fokus på å øke barn og unges kompetanse og nivå i realfag gjennom arbeidet med antall, rom og form, som Meld.St.19 peker på, men mer at de ønsker å gi barna erfaringer med dette igjennom lek. Jeg opplevde at ingen av informantene var opptatt av at barna måtte lære seg noe spesifikt før de startet på skolen, selv om de jobbet med blant annet hefter med bokstaver og tall i og matematiske begrep, men at de ønsket at barna skulle være i en progresjon i forhold for eksempel å holde på vennskap. Men de hadde ikke så høye krav til hva barna skal lære til de skal over i skolen. Mia var opptatt av at barna var i barnehagen her

og nå, og barndommen her og nå, og hadde ikke noe fokus på at barna skulle over i skolen i sitt arbeid med barna.

Sara, som følger opp barn med spesielle behov sier også at det er veldig ofte noe innenfor språk og sosial kompetanse de også jobber med, men også koordinasjon og bevegelse, som for eksempel blyantgrepet, noe Kari også mener er viktig ikke bare på grunn av læringen det kan føre til, men også fordi det kan gi barna styrket selvfølelse og selvbilde fordi de har laget noe.

Selv om barnehagene virket å fokusere mindre på læring i den forstand at barn skal lære noe spesifikt før de begynner på skolen enn hva jeg først tenkte, så er det ikke å komme fra at barndommen har endret seg mye siden Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og senere Friedrich Frøbel (1782-1852), som var opptatt av barndom og barns mulighet til å tape tid. Det er ikke lengre sånn at barna holder på for seg selv, barnehagen har mål og fagområder de må la barna få erfaringer med på ulike måter, og samtidig tenker jeg at barndommen i seg selv har endret seg, og støtter meg til Kari som igjennom lang erfaring i yrket ser at barna selv er mer interessert i tall og bokstaver og sånt enn før. Samfunnet er i utvikling, og så gjenstår det bare å finne en balansegang her, sånn at barna ikke er lei av læring før de starter på skolen. Jeg syns også at det er en spennende utvikling at det for noen år siden var det frileken forbundet med å vinne tid, mens det nå virker som om at det blir forbundet med å kaste bort tid, i følge Sundsdal & Øksnes.

## 6. Oppsummering.

Jeg har valgt å kalle denne masteroppgaven ”En barnehage i endring”, fordi jeg opplever på bakgrunn av teori og datamaterialet mitt at det er nettopp det barnehagen er. Det er ikke lengre bare frileken som er i fokus i barnehagen, de voksne tilrettelegger mye mer nå enn for bare noen tiår siden, da jeg gikk i barnehagen. Det er et større fokus på at barn lærer noe i barnehagen, selv om det ikke nødvendig er noen krav til hva de skal lære. Jeg opplevde ikke at informantene mine følte at læring i deres barnehage var så framtreddende at det gikk på bekostning av leken. Samtidig må vi være kritisk til hvorvidt vi kan kalle noe lek, når den er tilrettelagt med en tanke om at barna skal lære noe, i alle fall ut i fra FNs komite for barns rettigheter sin definisjon. Der er lek beskrevet som noe satt i gang, styrt og strukturert av barna selv, selv om ansatte i barnehagen kan bidra til å skape lek-miljøer. Videre beskriver

komitéen lek som en aktivitet drevet av indre motivasjon for lekens skyld, ikke for at man skal nå et mål på en eller annen måte, selv om de påpeker at lek påvirker alle aspekt for læring. Selv om komitéen for barns rettigheter påpeker viktigheten at lek er for lekens skyld, og ikke for å lære noe, opplever jeg at den generelle kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31) i mange tilfeller knytter lek opp i mot en eller annen form for læring. For eksempel at lek forbedrer motivasjon, fysisk aktivitet og kompetanseutvikling.

I teoridelen min har jeg tatt med en del om nyliberalisme. Jeg var egentlig litt usikker på om jeg kom til å få noe ut av det, for jeg var usikker på hvorvidt det spilte noe rolle for barnehager i Norge. Denne ideologien er kommet mye lengre i land som for eksempel USA, fordi det er mer fokus der på tidlig innlæring av akademiske ferdigheter. Jeg opplevde ikke at ansatte i barnehagene hadde så mye fokus på at barna må lære seg noe i form av læringsmål i barnehagen, selv om Meld.St.19 flere ganger presiserte viktigheten av at barna skal lære diverse ferdigheter og kunnskap, som for eksempel i matematikk i barnehagen, fordi de mener at det kan føre til at barna får økt faglig utbytte i skolen, noe som kan settes i sammenheng med at det er ønskelig at samfunnet blir mer konkurransedyktig i en globalisert verden. Informantene selv kjente på konkurranse i form av å få søkere til sin barnehage. Den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kom den siste uken eller så jeg holdt på å skrive på masteroppgave min, og jeg var fristet til å lese den for å se om jeg fant noe relevant for oppgaven min. Spesielt interessert er jeg i å se om Meld.St.19 ønsker om hva den nye rammeplanen skal inneholde er med i den. Da var jeg ganske travel med det jeg allerede skulle gjøre med masteroppgaven min, men jeg kom til at jeg hadde nok å gjøre med ferdigstillingen med oppgaven, så da fikk jeg dessverre tid til det.

Jeg hadde ingen spørsmål som gikk direkte på Stortingsmeldinger og hva regjeringen uttrykker om hva barnehagen bør være, men jeg opplevde at informantene selv tok opp temaer rundt dette. Jeg opplevde at de følte på irritasjon rundt blant annet at de oppfatter at regjeringen ønsker mer skolerettet læring inn i barnehagen, i tillegg til fokus på fremtiden og mindre på her og nå i barnehagen. Likevel oppfattet jeg ikke at de følte på noen direkte press på at de måtte endre sitt pedagogisk arbeid på bakgrunn av hva de opplever regjeringen vil med arbeidet med 5-6-åringene i barnehagen, men mer at de var oppgitt over at regjeringen uttalte seg om noe informantene opplevde at regjeringen egentlig ikke hadde nok forståelse over og følte seg litt tråkket på. Likevel kan jeg se for meg at vi kommer til å bli mer bevisst på læring i barnehagen,



blant annet fordi det jeg igjennom oppgaven har sett at det kan bli snikinnført om man ikke har et reflektert syn rundt det og fordi det gradvis har blitt mer fokus på at små barn skal lære. Blant annet som ble de 247 timene som var satt av til fri aktivitet og lek for 6åringene fra L97 kuttet ut da kunnskapsløftet kom i 06, og det er ikke unaturlig å se for seg at politikerne også kan påvirke leken i barnehagene også selv om pedagogene selv ikke ønsker det. Sommer (2015) skriver at i Danmark har de sett et paradigmeskift de siste årtier fra kompetansebarnet til prestasjonsbarnet. Dette paradigmeskiftet skriver han at har kommet utenfra, igjennom OECD og ovenfra, gjennom politikerne, fordi Danmark skal bli mer konkurransedyktig i et globalisert marked. Jeg oppfattet uansett at hva som er kvalitet i barnehagen har staten og informantene mine delvis ulikt syn på. Det ser ut som om at kvalitet i barnehagen settes i sammenheng med læring fra regjeringen, mens informantene mine fokuserte heller på mellommenneskelige forhold, selv om det også kan ligge et fokus på læring når informantene forteller at kvalitet er å ha et mål med det de gjør og at personalet kompetanse var noe de fokuserte på for å få god kvalitet i barnehagen. Og det som var gjentakende fokusområder i arbeidet med skolestarterne var sosiale og relasjonelle og språk samt selvstendighetstrening og undring.

Da jeg drev og drøftet samarbeid mellom barnehage og skole kjente jeg at jeg er blitt nysgjerrig på hvordan et enda bedre samarbeid mellom barnehager og skoler kan bidra til en tryggere overgang med mer sammenheng mellom livet i barnehagen og det nye livet som elev i skolen, Jeg tror det ligger mye potensiale her for et godt samarbeid som kommer barna til gode, blant annet om barnehager og skoler begynner å utveksle arbeidsmetoder og videreføre noen av dem i sin virksomhet. Samtidig tror jeg det kan være litt problematisk om barnehagelærere opplever at det er en profesjonskamp mellom de og lærere, og at barnehagelærere statusmessig ligger lavere enn lærere, fordi det kan føre til at de blir litt overkjørt i dette samarbeidet, spesielt om også det fra toppen (staten) ønsker at barnehagen skal bli mer læringsfokusert. Jeg sitter igjen med en idé om at dette hadde vært et spennende tema å gjøre videre undersøkelser på. Det som overrasket meg litt, i forhold til forutdannelsen jeg hadde før jeg startet med å intervjuer, var at informantene ikke følte på noe press i form av å kartlegge barn mer, for jeg leste mye kritikk på at Meld.St.19 fokuserte mye på dette. Jeg ble også overrasket over at barnehagene ikke opplevde noe økt krav om dokumentasjon i forhold til barns læring, verken av foreldre eller eiere, for det så jeg for meg. Det var særlig på dette med kartlegging og dokumentasjon jeg så for meg å sette i sammenheng med disiplin. Jeg opplevde at informantene mine hadde et bevisst forhold til hvordan de ønsket

voksenrollen skulle være i barnehagen, hvilke fokusområder som var viktige, og hva som ikke var så viktig i arbeidet med skolestarterne, at de var trygg på sin kunnskap i sin profesjon.

## Bibliografi

- Ahernkiel, A. (2015). I J. Klitmøller, & D. Sommer, *Læring, dannelse og utvikling*. Latvia: Livonia Print.
- barnehagen., M. S.-2. (2015-2016). *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Foucault, M. (1999, April 16). *Overvåkning og straff* (3. utgave. utg.). Polen: Dimmograf.
- Foucault, M. (2008). *The birth of Biopolitics. Lectures at the College de France 1978-79*. (A. I. Davidson, Red., & G. Burchell, Overs.) New York: Palgrave Macmillan.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Klitmøller, J., & Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og utvikling*. Latvia: Livonia Print.
- Komitéen for barns rettigheter, F. (2013, april 17). Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)\*. FNs Konvensjon om barns rettigheter.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/k\\_d\\_realfagsstrategi.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/k_d_realfagsstrategi.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sæther, A. K. (2016, 03 11). – *Regjeringen går i feil retning*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Barnehagenyheter/-Regjeringen-gar-i-feil-retning/>
- Snl.no*. (2009, februar 14). (Store norske leksikon) Hentet fra [https://snl.no/Ludwig\\_Erhard](https://snl.no/Ludwig_Erhard)
- Sommer, D. (2015). I J. Klitmøller, & D. Sommer, *Læring, dannelse og utvikling*. Latvia: Livonia Print.
- Støbakk, T., & Kristiansen, A. A. (2016, April 16). *Barnehagelærere er opprørt: Frykter det blir mindre lek og mer styrt læring*. Hentet 2016 fra Dagbladet.no: <http://www.dagbladet.no/nyheter/barnehagelaerere-er-opprort-frykter-det-blir-mindre-lek-og-mer-styrt-laering/60452385>
- Sundsdal, E., & Øksnes, M. (2015, April). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, s. 11.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1. Forespørsel om å delta i intervju og samtykke

Jeg er masterstudent i pedagogikk utdanning og oppvekst ved NTNU. Jeg er i gang med en masteroppgave som handler om hva ansatte i barnehagen mener om, og gjør i, arbeidet med å forberede barnehagebarna til å bli elever i skolen. Jeg ønsker å intervju ansatte i barnehagen som jobber med de eldste barna.

Dersom du takker ja til å delta, vil det innebære å delta i ett intervju med meg i barnehagen. Intervjuet vil ta ca. 45 min. Jeg vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide og jeg kommer til å benytte meg av lydopptak. Dette vil behandles og oppbevares konfidensielt, og det vil kun være jeg som har tilgang på lydopptaket, og jeg har taushetsplikt. All innsamlet informasjon vil jeg slette når jeg er ferdig å skrive masteroppgaven. Resultat av studien vil bli brukt i masteroppgaven, men opplysninger som fremkommer i intervjuene vil anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne gjenkjennes.

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta i intervju. Dersom du samtykker til deltakelse, ber jeg deg være vennlig å gi tilbakemelding på email. Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom du har noen spørsmål.

Vennlig hilsen

Julie Børset.  
[juliebv@stud.ntnu.no](mailto:juliebv@stud.ntnu.no)

Veileder:  
Bent Olsen.  
[bent.olsen@ntnu.no](mailto:bent.olsen@ntnu.no)

## Samtykke om deltaking i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2. Intervjuguide.

Fortell om deg selv – stilling og erfaringsbakgrunn.

### **Lek og læring.**

Hvilke fokusområder har dere i det pedagogiske arbeidet med skolestarterne?

(Jobber dere med å utvikle spesifikke ferdigheter, som for eksempel realfag, sosialt, språk?)

→ Utdype mer. Hva gjør dere?

I barns utviklingen til å bli elever i skolen, når/hvordan bruker dere tilrettelagte aktiviteter?

-Hva tenker du er sentrale ulikheter mellom tilrettelagt og barnestyrt aktiviteter og måten barna lærer på?

Hva mener du er viktig at barna tilegner seg av kompetanse og ferdigheter før de starter på skolen.

-Kan du si noe mer om det?

### **Samarbeid.**

Har du noe kjennskap til skolens planer og arbeidsmåter?

- Flettes disse inn i barnehagens planer på noen måte?

Har dere noe samarbeid med de ulike skolene barna skal starte i?

- Hvordan utføres og fungerer dette samarbeidet i praksis?

- Opplever dere noen utfordringer i dette samarbeidet?

- Hva mener du det bør legges vekt på i et godt samarbeid?

Har du noen erfaringer om hvordan et godt samarbeid mellom barnehage og skole kan være viktig for barna?

Vet du hvordan lærerne i 1.klasse jobber videre på det barna erfarer og lærer i barnehagen?

## **Dokumentasjon og kartlegging.**

Bruker dere bestemte kartleggingsverktøy i barnehagen?

- Er disse til hjelp for å forberede barnehagebarna til elever – og på hvilken måte?
- Hva måles?
- Kartlegger dere barns progresjon på ulike områder?
- Har det ført til større bevissthet rundt det pedagogiske arbeidet? (Hva gjort med deres praksis?)

Opplever dere økt krav om kartlegging eller dokumentasjon?

- Hva (ønskes å) kartlegges og dokumenteres?
- Hva tenker du dette gjør med barns rettigheter, personvern og frihet?

Opplever du at kvalitet i barnehagen måles ut i fra hvordan dere fremmer barns læring og forberedelse til skolen?

- Hvordan måles dette? Hvem måler det?
- Hvordan påvirker det den pedagogiske praksisen i barnehagen?

Opplever du konkurranse mellom barnehager for å få søkere? (I så fall: Har dette påvirket den pedagogiske praksisen, eller krav om dokumentasjon?)

## **Tilslutt.**

Er det noe annet du mener er viktig å ha med, som ikke har blitt nevnt?

