

Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Høgskolen i Oslo og Akershus

Pedagogiske posisjoneringer

Fire førskolelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet
med femåringene i barnehagen – en beskrivende og fortolkende studie

Tor Mauritz Smedsrud

2013

Forord

Takk til alle de som har bidratt til at dette til slutt ble en trykket tekst!

En spesiell takk til mine fire informanter for hyggelige, interessante og lærerike samtaler. En stor takk skal også rettes til min veileder Anne Greve, som jeg opplever som inspirerende og motiverende. Den siste ”spesielle” takken går til min søster Erikka, som har gitt gode tilbakemeldinger underveis.

Tor Mauritz Smedsrud

Oslo

Juni 2013

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å søke nye forståelser av fire førskolelæreres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen. Med utgangspunkt i det jeg fremlegger som debatten rundt barnehagens pedagogikk, skisseres ulike pedagogiske posisjoneringer i en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon.

Kjennetegn ved sosialpedagogiske posisjoneringer kan være intensjoner om barnets selvvirksomhet og prosesser, og observerende, tilretteleggende og deltakende handlinger på barnets premisser. Kjennetegn ved skoleforberedende posisjoneringer kan være intensjoner om konkret læring barnet vil få utbytte av på skolen, og styrende eller veiledende handlinger.

Min vitenskapsteoretiske tilnærming til tema innebærer et livsverdensaspekt og en tolkningsprosess. Livsverdensaspektet baserer seg på intervju av fire førskolelærere, hvor jeg har forsøkt å få tilgang til deler av deres livsverdener ved at de selv har beskrevet sine intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Tolkingsprosessen har foregått som en hermeneutisk metode, med innsikt i egen forforståelse og forståelseshorisont, og der tolkningen skjer i et dialektisk forhold mellom del og helhet.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg fått en forståelse av at førskolelærerne er spesielt opptatt av førskolegrupper og femåringenes lek. I førskolegruppene virker pedagogene å innta nokså skoleforberedende posisjoneringer, mens i femåringens lek virker de å innta mer sosialpedagogiske posisjoneringer. De pedagogiske posisjoneringer førskolelærerne virker å innta knyttes gjennom oppgaven mot myndigheters, foreldres og skolens ønsker og forventninger til det pedagogiske arbeidet. Ved å bruke analysebegrepene kapital og symbolsk makt, ses de relasjonelle forholdene mellom førskolelærernes posisjoneringer og andre aktører i et maktperspektiv. I dette perspektivet kan blant annet førskolelærernes skoleforberedende posisjoneringer i førskolegruppene forstås som utførelse av myndighetenes ønsker om en mer skoleforberedende barnehagepedagogikk. På en annen side problematiseres denne forståelsen ved å se nærmere på førskolelærernes egne beskrivelser av pedagogiske mål og voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk som et dialektisk forhold.

De nye forståelser som frembringes gjennom analysen bunner ut i en overordnet forståelse av førskolelærernes posisjoneringer som mangesidige. Mot slutten av oppgaven ses disse mangesidige posisjoneringene opp mot implikasjoner for førskolelæreres profesjonsutøvelse. Det argumenteres for at førskolelærere bør være bevisst sine egne pedagogiske posisjoneringer og maktforhold som kan ligge i relasjoner med andre aktører.

Summary

Master's thesis in Early Childhood Education, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences

Research question: How do four preschool teachers position themselves (their intentions and actions) in the pedagogical work with 5 year olds in Kindergarten?

The purpose of this thesis has been to search for new ways of understanding four Norwegian preschool teachers' positions in the pedagogical work with 5 year olds in kindergarten. Based on "the Norwegian public debate on early childhood pedagogy", I outline various pedagogical positions in respectively social pedagogical and school preparatory kindergarten traditions. Characteristics of social pedagogical positions may be intentions of children's self-governing activities and processes; and observational, facilitating and participating actions on the child's self-led journey. Characteristics of school preparatory positions may be intentions of specific learning that may benefit the child at school, and adult-governing or guided actions.

My scientific approach to the subject involves a lifeworld aspect, as well as a process of interpretation. The lifeworld aspect is based on interviews of four preschool teachers, where I have tried to access parts of their lifeworlds, in that they have described their intentions and actions in the pedagogical work with the 5 year olds. The process of interpretation has taken place as a hermeneutical method, with insight into my own presuppositions and preunderstandings, and where interpretation occurs in a dialectical relationship between the "whole" and the "parts".

Through the work of the thesis, I have gained an understanding that the preschool teachers are particularly concerned about the concept of “preschool groups”¹ and the 5 year olds’ play. In “preschool groups” the preschool teachers seemed to adopt rather school preparatory positions, while they seemed to adopt more social pedagogical positions in the 5 year olds play. The pedagogical positions preschool teachers seemed to adopt is linked to wishes and expectations of governments, parents and elementary schools. By using capital and symbolic power as analytical terms, the relational conditions between preschool teachers’ positions and other social actors is seen in a perspective of power. In this perspective, the teachers school preparatory positions in “preschool groups” may be understood as execution of the governments wishes for a more school preparatory early childhood pedagogy. On the other hand, this understanding is problematized by closer examination of the preschool teachers own descriptions of pedagogical goals, as well as adult-led and child-led pedagogy as a dialectical relationship.

The new understandings that are developed through the analysis ends up in an overarching understanding, that the preschool teachers’ positions are multifaceted. Towards the end of the thesis, these multifaceted positions are viewed up against implications for preschool teachers’ professional practice. It will be argued that preschool teachers should be aware of their own pedagogical positions, as well as power structures that may be in relationships with other social actors.

¹ Preschool group is a term for a session (usually one hour a week) where the 5 year olds are taken out of their original groups, and conducts its own “5 year old program”

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Summary	5
Innhold	8
Kapittel 1: Oversiktskapittel	11
1.1 Introduksjon	11
1.2 Problemstilling og avklaringer	12
1.3 Oppgavens oppbygging	13
1.4 Oppgavens aktualitet	14
1.4.1 Debatten rundt barnehagens pedagogikk.....	14
1.4.2 Oppgavens profesjonsaspekt	20
1.5 Avgrensninger.....	22
Kapittel 2: Vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver.....	24
2.1 Innledende bemerkninger	25
2.2 Et livsverdensaspekt	27
2.3 Tolkingsprosessen	28
2.3.1 Tolkninger i lys av barnehagepedagogiske tradisjoner	29
2.3.2 Kapital og symbolsk makt som analysebegreper	30
2.3.3 Nye forståelser	32
2.4 Gjennomføringen av intervjuene	34
2.4.1 Valg av informanter	34
2.4.2 Intervjusituasjonene.....	35
2.4.3 Transkripsjon	37
2.5 Etiske betraktninger	38
2.6 Oppgavens gyldighet og relevans.....	40
Kapittel 3: Barnehagepedagogiske tradisjoner	43
3.1 En sosialpedagogisk barnehagetradisjon	45
3.1.1 Sosialpedagogiske inspirasjonskilder	45
3.1.2 Sosialpedagogikkens utvikling: Psykologi, aktivitets- og dramapedagogikk	49
3.1.3 Kjennetegn ved sosialpedagogiske posisjoneringer.....	51
3.2 En skoleforberedende barnehagetradisjon.....	53
3.2.1 Skoleforberedende ”inspirasjonskilder”	54

3.2.2	Skoleforberedende utvikling: Barnehagepolitiske føringer 1970-2012	56
3.2.3	Kjennetegn ved skoleforberedende posisjoneringer	58
Kapittel 4: Analyse av fire førskolelæreres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen		61
4.1	Førskolegrupper	62
4.1.1	Faglig innhold i førskolegruppene	62
4.1.2	Sosialt innhold i førskolegruppene.....	63
4.1.3	Førskolelærernes posisjoneringer i førskolegruppene.....	64
4.2	Pedagogiske mål for femåringene.....	69
4.2.1	Pedagogiske mål – prosess eller resultat?.....	69
4.2.2	”Det skal synliggjøres at vi er en faglig barnehage med fokus på innhold”	72
4.3	Sosial kompetanse.....	76
4.3.1	”Lærerne på skolen”	77
4.4	Femåringenes lek.....	79
4.4.1	Ulike former for lek	79
4.4.2	Førskolelærernes posisjoneringer i femåringenes lek	80
4.5	Voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk.....	85
4.5.1	Rammebetingelser og institusjonell orden	86
4.5.2	Voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk i et dialektisk forhold.....	87
4.6	Oppsummering.....	90
Kapittel 5: Pedagogiske posisjoneringer og førskolelæreres profesjonsutøvelse		93
5.1	Mangesidige posisjoneringer	94
5.2	Implikasjoner for førskolelæreres profesjonsutøvelse	96
5.3	Veier videre	98
Litteraturliste.....		100
Vedlegg 1: Informert samtykke		108
Vedlegg 2: Intervjuguide		109
Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD		110

Kapittel 1: Oversiktskapittel

I dette kapittelet gis først en introduksjon til oppgavens tematikk. Deretter presenteres problemstillingen med noen avklaringer, før oppgavens oppbygging skisseres. Oppgavens aktualitet blir videre presentert i punkt 1.4, før det mot slutten av kapittelet beskrives noen avgrensninger som er gjort.

1.1 Introduksjon

Femåringene går sitt siste år i barnehagen før obligatorisk skolestart, og det finnes ulike meninger om hva dette året skal inneholde. Noen mener barnehagen hovedsakelig skal legge til rette for en sosialpedagogisk tilnærming, der femåringenes spontanitet, kvalitet i relasjoner og fri, utfoldende lek står i forsetet. Andre mener femåringene bør møte en mer skoleforberedende hverdag, med blant annet formelle og strukturerte læringssituasjoner som kan skape grunnlag for en smidig overgang til skolen.²

Forskning rettet mot femåringene har ofte handlet om spørsmål knyttet til overgangen mellom barnehage og skole, og hva det innebærer å være skoleklar, eller skolemoden (Brostrøm og Wagner 2003; Fabian og Dunlop 2002; Løge, Bø, Omdal og Thorsen 2003). Noe forskning forsøker å sette kunnskap om ”skolemodenhet” opp mot mulige pedagogiske tiltak i barnehagen, slik som for eksempel prosjektet ”skoleklar!” ved Universitetet i Stavanger.³ Det er derimot gjort lite forskning rettet mot førskolelærerne, de pedagogene som til daglig utøver sin pedagogikk med femåringene. Spørsmålet som stilles i denne oppgaven er hvilke pedagogiske posisjoneringer førskolelærere inntar i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Er deres intensjoner og handlinger basert i en sosialpedagogisk tradisjon, eller har de en skoleforberedende tilnærming?

² Det blir grundigere gjort rede for hva jeg legger i debatten rundt barnehagens pedagogikk i kapittel 1.4.1

³ Prosjektet ”skoleklar!” er en del av programmet ”Utdanning2020”. Les mer om prosjektet på: <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning/skoleklar>

Et fokus på førskolelærernes posisjoneringer kan fungere som et nyttig bidrag til ulike barnehagepedagogiske forståelser, og hva det siste året i barnehagen skal inneholde. Det kan også bidra til en bredere forståelse av førskolelæreres handlingsrom og profesjonsutøvelse i barnehagen.

Oppgaven baserer seg på intervju av fire førskolelærere. Førskolelærerne har beskrevet sine egne intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen. Analysen er beskrivende og fortolkende, og dreier seg i første rekke rundt tema førskolegrupper og femåringenes lek, med underpunkter knyttet til pedagogiske mål, sosial kompetanse og forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk.

1.2 Problemstilling og avklaringer

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan posisjonerer fire førskolelærere seg i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen?

Med begrepet *posisjoneringer* menes i korte trekk de intensjoner og handlinger jeg tolker at førskolelærerne gir uttrykk for at de representerer i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Det blir gjort rede for begrepet i kapittel 2.

Med *pedagogisk arbeid* menes de lærings-, dannelses- eller tilretteleggingsformer førskolelærerne benytter seg av i arbeidet med femåringene i barnehagen. I denne oppgaven belyses det pedagogiske arbeidet med ulike barnehagepedagogiske tradisjoner, og særlig to retninger innen barnehagepedagogikken; en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende tradisjon. Det blir gjort rede for ulike barnehagepedagogiske tradisjoner i kapittel 3.

Femåringene fungerer som en betegnelse for de barna som har sitt siste år i barnehagen før obligatorisk skolestart. Det er altså de barna som fyller fem år innen nyttår det siste året i barnehagen. Jeg har valgt å fokusere på denne aldersgruppen fordi de er de eldste barna i barnehagen, og står på terskelen til en ny pedagogisk hverdag i skolen. Det at jeg har valgt femåringene innebærer også en form for avgrensning, slik at oppgaven blir noe mer spisset enn om alle aldersgrupper var representert.

Jeg velger å bruke betegnelsen *førskolelærere* på de fire personene jeg har intervjuet. Betegnelsen *barnehagelærer* har blitt mye brukt det siste året, ettersom førskolelærerutdanningen endret navn til barnehagelærerutdanning fra og med 2013. Flere av de som ble intervjuet ga uttrykk for at de ønsket å bli kalt førskolelærer fremfor barnehagelærer. Senere i oppgaven brukes også betegnelsene *informantene* og *pedagogene* for å variere språket noe.

1.3 Oppgavens oppbygging

Det har i teksten over blitt gitt en introduksjon til oppgavens tematikk og problemstilling. I neste avsnitt blir oppgavens aktualitet belyst. I *kapittel 2* presenteres min vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming til tema. Det blir i dette kapittelet gjort rede for premissene for mitt arbeid og for sentrale begreper brukt i oppgaven. I *kapittel 3* presenteres barnehagepedagogiske tradisjoner, med fokus på en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon. Dette kapittelet kan leses isolert som bakgrunnsteori, teorien trekkes også inn og problematiseres i selve analysen. *Kapittel 4* omfatter min analyse av fire førskolelæreres beskrivelser av egne posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen. Analysen er beskrivende og fortolkende, og fokuserer særlig på *førskolegrupper* og *femåringenes lek*, med underpunkter knyttet til pedagogisk mål, sosial kompetanse og forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk. I *kapittel 5* løftes noen sentrale ”forståelser” jeg sitter igjen med etter å ha arbeidet med analysen, og det blir forsøkt å lese noen pedagogiske implikasjoner ut av mine refleksjoner. Til slutt vil disse implikasjonene ses opp mot mulige veier videre.

1.4 Oppgavens aktualitet

Oppgavens aktualitet ligger i det som kan beskrives som *debatten rundt barnehagens pedagogikk*. Det vil si, den offentlige meningsutveksling rundt om barnehagen skal være et relativt fritt og sosialpedagogisk tilbud, eller om barnehagen skal ha et mer målrettet fokus på forberedelse til skolen. Førskolelærere utøver sitt pedagogiske arbeid med femåringene samtidig som ulike sider av debatten kommer til syne i politiske dokumenter, medier og faglitteratur. Ut fra dette perspektivet vil det være interessant å se nærmere på førskolelærernes pedagogiske praksis, og hvordan noen førskolelærere posisjonerer seg i det pedagogiske arbeidet med femåringene, sett i lys av debatten rundt barnehagens pedagogikk. Dette perspektivet åpner samtidig opp for et profesjonsaspekt, med tanke på førskolelærernes grad av autonomi og anerkjennelse fra myndigheter og andre aktører i barnehagefeltet.

Det vil nå først bli trukket frem noen linjer i debatten rundt barnehagens pedagogikk. Linjene som trekkes frem er ganske vide. Poenget er å etablere en forståelse av ”spenningsfeltet” mellom en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagepedagogikk. Det blir deretter skrevet noe om førskolelærerprofesjon og profesjonsutøvelse i relasjoner med andre aktører.

1.4.1 Debatten rundt barnehagens pedagogikk

Barnehagene i Norge er, og har vært et frivillig pedagogisk tilbud før obligatorisk skolestart. Frem til 1997 var skolestart det året barnet fylte syv år. I 1997 ble alderen for skolestart senket til det året barnet fylte seks år. Antall barn som går i barnehagen har vært stadig stigende. I 1970 var dekningsgraden 4,3 % for 3-5/6-åringene, i 1980 32 %, i 1990 57,9 %, i 2000 78,1 %, og i 2010 96,5 % (NOU 2012:1).

Barnehagen har siden 1950-tallet vært utsatt for debatt rundt hva slags pedagogisk praksis som skal utøves (Balke 1995; Korsvold 1998). Helt siden det offentlige i etterkrigsårene begynte å engasjere seg i barnehagene, har debattantene grovt sett plassert seg i to retninger.⁴ I den ene retning finnes de som mener barnehagen først og fremst bør være en sosial institusjon med vekt på barnets behov. I den andre retning finnes de som mener barnehagen i større grad bør knyttes mot skolen, med blant annet strammere strukturerte opplegg.

I evaluering av forsøket med pedagogisk tilbud for seksåringer i 1986 (Haug og Sætre 1986), ble det lagt vekt på å finne ”pedagogisk kvalitet” for seksåringene. Her fremkom det imidlertid en del uenighet om hva pedagogisk kvalitet innebærer. Noen mente kvalitet bør baseres på barnets psykologiske utvikling, mens andre mente kvalitet bør baseres på barnets kunnskapstilegning. Haug og Sætre viser til at disse uenighetene fantes bredt, for eksempel mellom ulike politiske partier og innad i fagforeninger som Norsk Lærerlag (ibid).⁵

Debatten rundt seksåringene, om de burde gå i barnehage eller skole, endte med det som kan kalles et politisk kompromiss med Reform 97. Sosialistisk Venstreparti, Arbeiderpartiet og Senterpartiet ble enige om senket skolestart, med en ny første klasse i stor grad preget av barnehagens pedagogiske tradisjon. Det innebar blant annet mye fri og naturlig lek og tradisjonell barnehagepedagogisk tenkning. Hele småskoletrinnet skulle inneholde elementer med det beste fra barnehagens og skolens tradisjon (Haug 2012; KUF 1996). Det ble lagt til rette for at både førskolelærere og lærere skulle arbeide i småskolen, og sammen danne en friere og mindre bundet organisering (KUF 1996). Reform 97 var en grunnskolereform, men ble samtidig en barnehagereform, da seksåringene forsvant og femåringene stod igjen som de eldste barna i barnehagen (Juell 2010).

I 2001 ble Utvalget for kvalitet i grunnopplæringen (Kvalitetsutvalget) nedsatt av Stortinget.⁶ Utvalget ønsket i sin hovedinnstilling (NOU 2003:16) å tette barnehagens tilknytning til grunnskolen. Dette med bakgrunn i blant annet forståelsen av at ”livslang læring” begynner alt i barnehagen, og at læring i barnehagen gir en styrket overgang til grunnskolen. I hovedinnstillingen kan det leses (ibid, s. 118-119):

⁴ En slik oppdeling kan oppfattes som en forenkling. Jeg velger likevel å ”plassere debattantene i to retninger” for å tydeliggjøre etableringen av ”spenningsfeltet” mellom en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagepedagogikk.

⁵ Norsk lærerlag var en fagforening for lærere i perioden 1966-2002

⁶ Kvalitetsutvalget fikk sitt mandat fra den borgerlige Bondevik 2-regjeringen

Utvalget mener at det siste året i barnehagen kan bli mer læringsorientert, og at barnehagen må være mer fokusert mot barnets overgang til skolen, uten at dette skal komme i konflikt med barnehagens helhetlige læringssyn og lek som et bærende læringsprinsipp.

Utvalget legger samtidig opp til en mer kunnskapsorientert skole, med økt fokus på elevenes basiskompetanser, eller *grunnleggende ferdigheter*, særlig innen *basisfagene* lesing, skriving og regning (ibid). Skolen ble av blant annet høyresiden i norsk politikk sett på som i for stor grad en ”koseskole”, eller ”omsorgsskole” der kunnskap og læring ikke var tydelig nok. Med Kvalitetsutvalget var det tydelig at den borgerlige Bondevik 2-regjeringen ville endre på dette. Venstresiden i norsk politikk var mer kritiske til høyresidens ”kunnskapsskole”, eller ”puggeskolen” som den også ble kalt.⁷ Til tross for regjeringsskifte i 2005 ble Kvalitetsutvalgets ønsker om barnehagen i stor grad fulgt opp av Stoltenberg 2-regjeringen.⁸ Barnehagen ble offisielt en del av utdanningssystemet ved at sektoren flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. I 2006 ble rammeplanen for barnehagen (KD 2006a) revidert, og koordinert i forhold til skolens læreplan (Steinsholt 2007; Seland 2009). Det ble argumentert med at det ville føre til en styrket sammenheng mellom barnehage og opplæring (KD 2009).

Med St. mld. nr. 41 (2008 – 2009) Kvalitet i barnehagen (Kvalitetsmeldingen) dukker det noe uklare kvalitetsbegrepet opp igjen (KD 2009). Meldingen viderefører Kvalitetsutvalgets intensjoner, med ”livslang læring” og ”grunnleggende ferdigheter” som gjennomgående begreper. Det påpekes at mulighetene for sosial utjevning, og like muligheter for alle barn, kan svekkes om barnehagene har manglende fokus på blant annet språk og skoleforberedende aktiviteter. Med bakgrunn i Fordelingsutvalgets innstilling (NOU 2009:10) står det å lese (KD 2009, s. 76):

⁷ Se for øvrig Kristin Clemets kronikk ”Kampen om kunnskapsløftet” i Aftenposten 20. januar 2012 (Clemet i Aftenposten 2012)

⁸ Stoltenberg 2-regjeringen er en koalisjonsregjering med Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet dannet høsten 2005

Fordelingsutvalget påpeker at barnehagens rammeplan ikke inneholder konkrete læringsmål eller krav om at barna daglig skal delta i læringsaktiviteter som er planlagt og ledet av voksne. Utvalget mener at det er viktig at alle barn daglig blir inkludert i en eller annen form for organisert læringsaktivitet i barnehagen. Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen. Regjeringen er opptatt av at alle barn får et godt læringsutbytte.

Mari Rege, professor i økonomi og medlem av Fordelingsutvalget, skrev 3. februar 2012 en kommentar i Aftenposten der det beskrives hvordan ”muligheter er urettferdig fordelt” (Rege i Aftenposten 2012). Hun trekker linjer mellom manglende oppfølging i førskolealder og frafall i videregående skole. Konklusjonen er at ”tidlig læring fostrer mer læring”, noe som tilsier at ”ekstra stimulering i småbarnsalderen” kan ha stor betydning for barns utvikling. I et intervju med Aftenbladet 24. november 2012 (Sandelson i Aftenbladet 2012) er Rege sitert slik:

Eit tiltak som skrik mot oss er tidleg innsats. Læring i barnehagealder, så barn i størst muleg grad har eit likt utgangspunkt før dei begynner på skulen. Studiar, også frå Norge, viser samanheng mellom eit godt barnehagetilbod og vidare utdanning og tilknytting til arbeidslivet. Fleire studier viser at gode barnehagar kan gi færre på trygd.

Tidlig innsatsperspektivet som Rege trekker frem, kan leses som gjennomgående i Kvalitetsmeldingen, der det blant annet står (KD 2009, s. 5):

I St.meld. nr.16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring og St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen har regjeringen uttrykt at tidlig innsats og kvalitetshaving gjennom hele opplæringsløpet er nøkkelen til et utdanningssystem som bidrar til sosial utjevning.

Steinsholt og Doseth (2009) er kritiske til meldingen, og mener den ”i høy grad betrakter barn med et ovenfra og ned-blikk”, der voksne definerer ”grunnleggende ferdigheter” og hva som er ”læring” for å lykkes i skoleløpet. De spør om det ikke ville vært bedre å ”bruke litt mer tid

på barna og deres perspektiv- og undringsrikdom og så forsøke å betrakte barn fra barnet og opp?” (ibid, s. 15). Jansen (2009) mener Kvalitetsmeldingen kan leses som et brudd med en sosialpedagogisk barnehagetradisjon. Hun spør om barnehagens demokratiske praksis kan stå i fare ved å forfekte et ”mangelperspektiv”, der barn blir sett i forhold til hva de en gang skal bli. Jansen ”ser både en skoleforberedende og teknisk praksis i store deler av meldingen” (ibid, s. 10). Den tekniske praksisen kan blant annet ses i sammenheng med Kvalitetsmeldingens ønske om å innføre språkkartlegging av alle barn i barnehagen. Østrem, Johansson og Greve stiller seg i Aftenposten 17. juni 2009 kritiske til Kvalitetsmeldingens kartleggingsfokus (Østrem, Johansson og Greve i Aftenposten 2009). De mener fokuset strider med barnehagepedagogikkens samværende (relasjonelle) fundament, og skriver:

Det er dokumentert at kartleggingsverktøy lett blir sterke redskaper som lett blir styrende. Resultatet av tiltakene som foreslås, kan bli at den samlede kvaliteten i barnehagen blir dårligere, fordi oppmerksomheten snevres inn mot det som lar seg kartlegge. Barnehagen får da et fattigere læringsmiljø, og det mangfoldige erfaringsgrunnlaget som er avgjørende for barns utvikling, snevres inn.

Forsker Monica Melby-Lervåg viser i Aftenposten 24. februar 2013 (Fuglehaug i Aftenposten 2013) til at de språklige ”forskjellene som etableres i førskolealder, viser en sterk tendens til å vedvare utover i skolealder”. Hun mener på bakgrunn av dette at det vil være viktig med aktiv språkstimulering i barnehagene. Melby-Lervåg er videre sitert slik: ”Før det iverksettes slike [tiltak] er det imidlertid viktig å gjennomføre en pålitelig kartlegging av barna. Det er altså viktig å utjevne denne forskjellen og den jobben må starte i barnehagen om myndighetene ønsker det”. Myndighetene har på sin side vist ønsker om å utjevne ”denne forskjellen”. Brennautvalget fikk i 2009 mandat av regjeringen til å skrive en utredning der formålet var (NOU 2010:8, s 12):

[...]å sikre at alle førskulebarn, uavhengig av funksjonsnivå og sosial bakgrunn, får mogleighet til å delta i eit systematisk pedagogisk tilbod. Dette skal sikre at alle barn har erfaringar frå samvere med andre barn i et sosialt nettverk, kjennskap til omgrep og grunnleggjande dugleikar i språk og i andre emne før skulestart. Dette skal gi alle førskulebarn eit godt utgangspunkt for å klare seg i skulen og i samfunnet elles.

Utvalget foreslår blant annet mer systematikk i arbeidet slik at barn i sårbare situasjoner får så god hjelp som mulig. De foreslår ”en modell for kartlegging av barns fysiske, kognitive, språklige og sosiale funksjonsnivå” (ibid, s. 139), og videre at denne modellen implementeres i rammeplanen.⁹ Utvalget foreslår også 20 timer gratis barnehage i uken for barn i alderen 3-5 år, og at rammeplanen tydeliggjøres med tanke på skoleforberedende aktiviteter.

Foruten yringer om mer skoleforberedelse i barnehagen, har det også vært meninger om at femåringene bør få mulighet til å begynne på skolen tidligere. Forsøk med fleksibel skolestart har for eksempel vært aktuelt i flere kommuner (NOU 2003:16). I en artikkel i VG fra 2006 foreslår Arbeiderpartiets Anniken Huitfeldt at alle femåringer skal få tilbud om gratis førskole på skolen, fra januar det året de skal begynne på skolen (Eriksrud i Verdens Gang 2006). Fremskrittspartiets Christian Tybring-Gjedde ønsker i Dagsavisen 5. oktober 2012 senket skolestart for femåringene (Therkelsen og Løkeland-Stai i Dagsavisen 2012). Her er han sitert slik: ”På en skole vil barna få en strukturert hverdag som jeg tror de vil synes er veldig moro. Finn den femåringen som ikke er nysgjerrig på ting. Det tror jeg ikke du finner!”. Han tror videre at ”femåringene vil ha bedre utbytte av å være på skolen enn å være i barnehagen eller hjemme”. Hogsnes (2007) bruker blant andre Huitfeldt (Eriksrud i Verdens Gang 2006) som kilde når hun beskriver skolens kolonisering av barnehagen. Fra å være en institusjon basert på sosialpedagogisk tradisjon, har barnehagen i følge Hogsnes beveget seg mot en (før-)skoleorientert praksis. Hun frykter ”utstrakt bruk av kartlegging og (opp-)læringsprogram i en (før-)skoleorientert barnehage” (Hogsnes 2007, s. 60).

Ved å vise til noen linjer i debatten rundt barnehagens pedagogikk, går det å lese et ”spenningsfelt” mellom en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende praksis.¹⁰ Slik jeg ser det, har dagens debatt mange likhetstrekk med diskusjonene om seksåringene på 80- og 90-tallet (Haug 1994). Det har samtidig kommet til flere nye tanker og begreper som har festet seg i politiske dokumenter, og som kan forstås i retning av en mer ”kunnskapsorientert” hverdag (for eksempel ”tidlig innsats” og ”grunnleggende ferdigheter”). Enn så lenge går de aller fleste femåringer i barnehage, og førskolelærere utøver sitt pedagogiske arbeid i dette ”spenningsfeltet”. På bakgrunn av dette, ønsker jeg med denne oppgaven å finne nye

⁹ Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006a)

¹⁰ Dette ”spenningsfeltet” mellom en sosialpedagogisk og en skoleforberedende barnehagetradisjon blir nærmere presentert og drøftet i kapittel 3.

forståelser i fire førskolelæreres pedagogiske arbeid. Er det slik at de posisjonerer seg i tråd med en sosialpedagogisk tradisjon, eller beveger de seg mot en (før)skoleorientert praksis?

Det vil være relevant å gå noe dypere inn i hva som kan ligge i sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer. I kapittel 3 vil jeg vise til ulike former for posisjoneringer ved å se på historiske inspirasjonskilder og utviklingstrekk ved henholdsvis en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon.

Førskolelærernes posisjoneringer, deres *intensjoner* og *handlinger* i det pedagogiske arbeidet med femåringene, innebærer et profesjonsaspekt som også kan sies å være aktuelt. I ny nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD 2012) har profesjonsperspektivet fått en fremtredende plass. Det står blant annet at ”utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse”. Da oppgavens problemstilling etter mitt syn innebærer et profesjonsaspekt, vil jeg i det følgende gå noe nærmere inn på hva profesjon kan være, og videre om profesjonsutøvelse, relasjoner og maktperspektiver.

1.4.2 Oppgavens profesjonsaspekt

Profesjon er et flertydig og omstridt begrep (se Molander og Terum 2008). Jeg vil likevel trekke frem noen trekk som er relevante for denne oppgaven. Grimen (2008a) viser til at profesjonsutøvere er forvaltere av akademisk kunnskap i praksis, gitt gjennom utdanning på høyskole eller universitet. Profesjonsutøvere har også tradisjonelt fått utøve relativ autonomi i arbeidet. Det vil si, en viss grad av selvstyring og valgmuligheter i utøvelsen av yrket. Denne relative autonomien baserer seg på en form for tillit og anerkjennelse både ”nedenfra” (primærrelasjoner) og ”ovenfra” (myndigheter) (Grimen 2008b).

Ut fra de nevnte perspektivene kan førskolelæreryrket sies å oppfylle de kravene som stilles til en profesjon. Det kreves blant annet en akademisk grad (førskolelærerutdanning, eller tilsvarende) for å arbeide som pedagogisk leder (KD 2005, endret 2011). Videre står førskolelæreren som forvalter av utdanningens forskningsbaserte pedagogiske kunnskaper i praksis. Noen vil likevel mene førskolelæreryrket er mer en ”semi-profesjon”, blant annet på grunn av lite presise kunnskapsområder og manglende status og anerkjennelse fra myndigheter og samfunnet (Moser og Röhle 2009; Nørregård-Nielsen 2006).

Det siste punktet, status og anerkjennelse fra andre aktører innen barnehagefeltet, er et gjennomgående tema i oppgaven. Førskolelærerens pedagogiske arbeid med femåringene skjer ikke nødvendigvis isolert fra omverdenen, men i relasjoner med aktører som myndigheter, lærere på skolen og foreldre. Dette er relasjoner som kan innebære maktperspektiver, som igjen kan belyse oppgavens profesjonsaspekt på en interessant måte (se også kapittel 2.3.2 Kapital og symbolsk makt som analysebegreper).

I oversiktskapittelets siste del presenteres noen avgrensninger som er gjort.

1.5 Avgrensninger

I analysedelen (kapittel 4) blir det fokusert på fire førskolelæreres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen. Fokusområdet er relativt omfattende og komplekst, og det har vært nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Noen av avgrensningene er allerede skissert, ved at utgangspunktet for problemstillingen ligger i debatten rundt barnehagens pedagogikk, og herunder en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagepedagogikk (kapittel 1.4). Her har jeg videre tatt utgangspunkt i historiske perspektiver for å belyse kjennetegn ved ulike pedagogiske posisjoneringer (kapittel 3). Som det vil bli redegjort for i kapitlet vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver (kapittel 2), er førskolelærernes egne opplevelsesverdener (livsverdener) en inngang til å finne nye forståelser. I analysedelen har jeg valgt å ta utgangspunkt i de tema *alle* mine informanter snakket om, og var opptatt av. Oppgavens fokus blir da særlig førskolegrupper og femåringenes lek, med noen underpunkter for dypere forståelser (pedagogiske mål, sosial kompetanse, samt voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk). Dette fokuset innebærer at andre interessante momenter fra intervjuene ikke blir belyst i samme grad. Dette er momenter som kan sies å være aktuelle for problemstillingen, men som ikke tydeliggjøres i analysen.¹¹

Tema som er nevnt av informantene, men utelatt fra analysen, er blant annet femåringens vennskap, selvstendighet og trygghet. En av informantene er opptatt av at siste året i barnehagen skal ha en verdi i seg selv, mens en annen trekker frem foreldresamarbeid og fremhever barnehagen som en *meningsskapende møteplass*, det vil si at barnehagen må ses i sammenheng med samfunnet utenfor. Dette er interessante aspekter det kunne vært spennende å gå dypere inn i. I et etisk perspektiv er det relevant å nevne de her, da de kan gi et bredere bilde av *helheten* i førskolelærernes beskrivelser.¹²

*

I oversiktskapitlet har det blitt gitt en introduksjon til tema, og problemstillingen har blitt presentert. Det har blitt gjort rede for oppgavens aktualitet, og skissert noen avgrensninger. I neste kapittel presenteres min vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming til tema.

¹¹ Se også kapittel 2.6 Oppgavens gyldighet og relevans

¹² Se også kapittel 2.3 Tolkingsprosessen og kapittel 2.5 Etske betraktninger

Kapittel 2: Vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver

I dette kapitlet presenteres min vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming til tema. Det følgende er ment som et bakgrunnskapittel hvor det blir redegjort for sentrale begreper. Kapitlet sier også noe om premissene for mitt arbeid og for refleksjonene i analysedelen. Teksten går ikke dypt i materien vitenskapsteori og metode. Det som presenteres er noen perspektiver som er relevante for forståelsen av oppgavens metode og funn. Hensikten med kapitlet er også å underbygge oppgavens vitenskapelige redelighet. Leseren blir forelagt premissene for studien og beskrivelser av gjennomføringen. Dette vil kunne skape et grunnlag når leseren skal danne sine egne oppfatninger rundt oppgavens kvaliteter og svakheter.

Det blir innledningsvis gitt noen bemerkninger, eller presiseringer knyttet til begrepet *posisjoneringer* og min vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter blir det redegjort for oppgavens livsverdensaspekt og tolkningsprosessen. Etter dette blir gjennomføringen av intervjuene presentert, før kapitlet avsluttes med noen etiske betraktninger og noen kommentarer rundt oppgavens gyldighet og relevans.

2.1 Innledende bemerkninger

Målet med denne oppgaven har vært å søke nye forståelser av fire førskolelæreres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Når jeg bruker betegnelsen *nye forståelser* i teksten, er det for å tydeliggjøre at mine ”funn”, eller refleksjoner, ikke skal ses som generaliserbare sannheter, eller virkeligheter. Når jeg bruker begrepet *posisjoneringer* knytter det seg til førskolelærernes intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet. Spørsmålet blir da hvordan jeg kan *få tilgang* til nye forståelser av førskolelærernes intensjoner og handlinger.

For å få tilgang til nye forståelser, må jeg først avklare min forståelse av begrepene *intensjoner og handlinger*. Slik jeg ser det, kan begrepene knyttes opp mot førskolelærernes intensjonalitet. Intensjonalitet forstås da som at førskolelærerne i sine pedagogiske handlinger, handler med en intensjon, en hensikt eller et formål. Handlingene er med andre ord rettet *mot noe*, og blir på den måten meningsskapende for pedagogen (Schütz 1972). Forholdet mellom intensjon og handling kan forsterke hverandre, men kan også stå i kontrast til hverandre, noe som blir diskutert nærmere senere i oppgaven.¹³ Intensjonalitetsbegrepet blir ofte assosiert med det essensielle ved subjektets bevissthet, som i en husserliansk tradisjon, der intensjonaliteten kan ses som en isolerende, eller selvstendigjort størrelse, noe som kommer fra subjektets indre kjerne (Husserl 1999). Denne assosiasjonen kan være (etisk) problematisk når førskolelærernes intensjoner og handlinger skal ses i lys av debatten rundt barnehagens pedagogikk (se kapittel 1.4). Jeg vil ikke påberope meg å ha funnet essensen i intervjupersonenes intensjoner og handlinger. Det blir i så måte viktig å presisere at mitt fokus ikke er førskolelærernes ”essensielle intensjonalitet”. Jeg ønsker derimot å *åpne opp* for førskolelærernes beskrivelser av egen intensjonalitet, og videre tolke deres intensjoner og handlinger, slik de fremstår for meg, i lys av pedagogiske retninger som fremkommer i debatten rundt barnehagens pedagogikk.

Ut fra de ovennevnte bemerkningene kan min vitenskapsteoretiske tilnærming ses som tosidig, i det at verden oppfattes som både en opplevelsesverden for subjektene, og en verden uavhengig av det enkelte subjekt (Johansson 2013). Det pedagogiske arbeidet med femåringene kan være en opplevelsesverden for hver enkelt førskolelærer, mens debatten

¹³ Et eksempel på konflikterende forhold mellom intensjon og handling kan leses i kapittel 4.1.3 Førskolelærernes posisjoneringer i førskolegruppene

rundt barnehagens pedagogikk kan finnes uavhengig av den enkelte pedagog. Videre forstås ikke denne tosidigheten som to isolerte sider, men som åpne sider som kan påvirke hverandre. Jeg synes Johansson (2013, s. 13) poengterer det godt når hun skriver at ”vi står i et uoppløselig, gjensidig forhold til verden. [...], vi er deler av den, påvirker den og påvirkes av den”.

I prosessen med å skrive oppgaven har jeg fattet interesse for den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu (1930-2002).¹⁴ Denne interessen dreier seg i første rekke om det jeg opplever som Bourdieus ønske om å oppheve skillet mellom subjektivisme (for eksempel Husserls isolerende intensjonalitet) og objektivisme (eller fokuset på sosiale strukturers betydning for individuelle handlinger) (Bourdieu og Wacquant 1995; Flaatten 2008; Broady 1991). Dette er et skille jeg selv forsøker å ”oppheve” i denne oppgaven, ved at min forståelse bygger på at individer og sosiale strukturer står i et dialektisk forhold. Formulert på en annen måte: Oppgaven fremmer en forståelse av at sosiale strukturer kan påvirke individers intensjoner og handlinger, og individers intensjoner og handlinger kan påvirke sosiale strukturer.

Interessen for Bourdieu er bakgrunnen for at jeg har valgt å bruke analysebegrepene *kapital* og *symbolsk makt* for å belyse maktreasjonelle perspektiver i oppgaven (se kapittel 2.3.2). Det kunne vært aktuelt å bruke andre maktteorier, som for eksempel Foucaults *governmentality* (Foucault 2002), men på grunn av oppgavens omfang har dette blitt valgt bort.

Videre blir det gitt en redegjørelse for oppgavens livsverdensaspekt.

¹⁴ I prosessen med å skrive oppgaven har jeg hatt tanker om å bruke Bourdieu noe bredere, eller som en teoretisk ramme, ved blant annet å innlemme begrepene felt og habitus i større grad. Underveis opplevde jeg at dette ble komplisert i møte med min tilnærming til tema. Jeg finner det likevel hensiktsmessig å vise til Bourdieu når min vitenskapsteoretiske tilnærming beskrives, og bruke analysebegrepene kapital og symbolsk makt i analysen (med noen reservasjoner, se kapittel 2.3.2).

2.2 Et livsverdensaspekt

Førskolelærernes egne opplevelsesverdener ble en inngang til problemstillingen. Gjennom intervju av fire førskolelærere fikk jeg innblikk i deres subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til sitt pedagogiske arbeid med femåringene. Inngangen til problemstillingen ble slik sett et forsøk på å finne det unike ved hver enkelt førskolelærers pedagogiske praksis. Med andre ord ble det fokusert på fenomenene i seg selv. Tilnærming kan sies å være fenomenologisk, i det at førskolelærernes livsverdener, deres hverdagslige gjøremål og erfaringer, trekkes frem som sentrale deler av det å finne nye forståelser (Bondevik & Bostad 2006).

Fenomenologien er et bredt felt med mange ulike tilnærminger. Livsverdensbegrepet er et filosofisk begrep som har blitt utsatt for ulike betraktninger fra blant andre Edmund Husserl, Martin Heidegger og Maurice Merleau-Ponty (Bengtsson 2005, s 16-26). Når Bengtsson og Løkken (2004, s. 565) skriver om Merleau-Pontys tanker at ”mennesket er hele tiden i verden både som kropp og subjekt, som ytre og indre, som psykisk og fysisk, og kjenner seg selv kun i kombinasjoner av disse”, forstår jeg det som en idé om at menneskets subjektive livsverden kan gripe ”forståelser av verden” vel så godt som andre vitenskapsteoretiske retninger. Da jeg, gjennom intervjuene av fire førskolelærere, forsøkte å få innblikk i deres subjektive opplevelser og erfaringer, kan det med andre ord beskrives som søken etter nye forståelser gjennom førskolelærernes livsverdener. Et relevant spørsmål i så måte vil være i hvilken grad jeg har fått *tilgang* til førskolelærernes livsverdener.

Intervjuformen setter noen rammer for hva jeg kan, og ikke kan få tilgang til. Jeg kan blant annet ikke få direkte tilgang til førskolelærernes kroppsliggjorte posisjoneringer, noe som kunne gitt interessante innsikter med tanke på problemstillingen.¹⁵ Et annet aspekt er hva førskolelærerne velger og ikke velger å beskrive. De kan beskrive sitt pedagogiske arbeid slik de selv ønsker. De kan være opptatt av å fremstå i et godt lys ovenfor meg og gi de svarene de tror jeg er ute etter, eller de kan beskrive sine tanker fritt og uhemmet. De kan av ulike grunner utelate og/ eller legge til aspekter ved sine beskrivelser. Det jeg derimot *kan* få

¹⁵ Både Merleau-Ponty (2009) og Bourdieu var opptatt av ”det kroppslige” ved individers intensjoner og handlinger. Det kunne vært hensiktsmessig å kombinere intervjuene med observasjon av førskolelærernes pedagogiske arbeid med femåringene (se også kapittel 2.6 Oppgavens gyldighet og relevans)

tilgang til er det de selv velger å beskrive av sine egne intensjoner og handlinger i sitt pedagogiske arbeid med femåringene.

Førskolelærernes subjektive beskrivelser av egne intensjoner og handlinger ble i neste omgang gjenstand for min tolkning av *mening* i beskrivelsene.

2.3 Tolkingsprosessen

Gjennom studien har jeg ønsket å oppnå forståelse, eller mening, bak førskolelærernes subjektive beskrivelser av egne intensjoner og handlinger. Innen hermeneutikken¹⁶ vil beskrivelsene kunne kalles meningsfullt materiale med to nivåer; den meningsbærende størrelsen og selve meningen (Bondevik og Bostad 2006). Den meningsbærende størrelsen er de konkrete beskrivelsene jeg har fått tilgang til gjennom intervjuene. Selve meningen i de konkrete beskrivelsene er derimot mer abstrakt og må fortolkes. I fortolkningsprosessen har jeg lagt til grunn en hermeneutisk metode, med fokus på forforståelse, forståelseshorisont og hermeneutisk sirkel (ibid; Alvesson og Skiöldberg 2008).

Min forforståelse kan beskrives som det jeg selv bærer med meg av levde erfaringer, og mine levde erfaringer er en forutsetning for at jeg kan finne mening i førskolelærernes beskrivelser. I vid forstand kan alt jeg har av livserfaringer, fra oppvekst til interesser, danne grunnlaget for mine oppfatninger av det pedagogiske arbeidet før jeg i det hele tatt har intervjuet noen. I noe snevrere forstand kan min kjennskap til barnehagefeltet bevisst eller ubevisst legge føringer for mine tolkninger. I så måte vil det være redelig å si noe om mitt forhold til barnehagen.

Jeg har arbeidet i til sammen ca seks år (ca to år deltid) i to barnehager i Oslo, som assistent, støtteassistent og pedagogisk leder, og har utdanning som førskolelærer fra Høgskolen i Oslo i 2010. Jeg har kjennskap til det pedagogiske arbeidet med femåringene i disse to barnehagene, men har ikke hatt pedagogisk ansvar for denne gruppen. Det at jeg som førskolelærer har intervjuet førskolelærere kan problematiseres i den forstand at jeg vet en del om barnehage og det pedagogiske arbeidet med femåringene på forhånd. Dalen (2004) påpeker at det kan oppstå solidaritetsproblem ved at forskeren selv står nært fenomenet som skal undersøkes. På

¹⁶ Hermeneutikk kan beskrives som filosofisk teori og metode i fortolkningsprosesser (Bondevik og Bostad 2006)

en annen side kan kjennskap til feltet skape muligheter for innsikt (ibid). Jeg er for eksempel familiær med en del begreper og uttrykk som ble brukt under intervjuene, og som kan ha gjort det lettere for meg å følge informantenes beskrivelser.

Min forståelseshorisont er den totale horisonten av oppfatninger og holdninger som kan prege forståelsen av selve meningen i beskrivelsene (Bondevik og Bostad 2006). Som en del av denne horisonten er innganger til forskningsspørsmålet noe som vil kunne påvirke min forståelse. Foruten å fokusere på fenomenene i seg selv, tolker jeg førskolelærernes beskrivelser innen konteksten barnehagepedagogiske tradisjoner, hvor jeg i analysedelen tolker selve meningen i beskrivelsene i lys av en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon. Videre brukes analysebegrepene *kapital* og *symbolsk makt*, hvor jeg tolker førskolelærernes posisjoneringer, innen forståelsesrammen av barnehagepedagogiske tradisjoner, og videre mot maktforhold som kan påvirke førskolelærernes handlingsrom. I de to neste delkapittelene gis noen presiseringer knyttet til denne forståelseshorisonten.

2.3.1 Tolkninger i lys av barnehagepedagogiske tradisjoner

I debatten rundt barnehagens pedagogikk er det særlig to pedagogiske retninger som utpeker seg; en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende tradisjon. For å kunne forstå disse retningene, og hva de innebærer for pedagogiske praksiser, har jeg valgt å skrive bakgrunnskapittelet *barnehagepedagogiske tradisjoner* (kapittel 3). I dette kapittelet skisseres inspirasjonskilder, utviklingslinjer og kjennetegn ved de ulike tradisjonene. I analysedelen (kapittel 4) tolkes førskolelærernes beskrivelser av egne intensjoner og handlinger i lys av kjennetegn ved henholdsvis sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer.

Gjennom oppgaven fremkommer en forståelse av ulike kunnskapssyn i de to retningene. De to kunnskapssynene blir senere i oppgaven beskrevet som ”kunnskap som noe objektivt” og ”kunnskap som noe subjektivt”. Da disse benevnelsene kan virke noe uklare vil jeg her forsøke å komme med noen avklaringer.

Benevnelsen ”kunnskap som noe objektivt” knyttes mot en sosialpedagogisk barnehagetradisjon, og er basert i forståelser av blant andre Pestalozzi, Fröbel og reformpedagogisk tenkning (Johansson 2004; Grune-Sørensen 1966; Broström og Vejleskov 2009). Det viser til at ”kunnskapen” ikke kan forstås som en selvstendig størrelse i for eksempel pedagogens hode, men at kunnskap derimot konstrueres i sosialt samspill mellom mennesker og i samhandling med ”omverdenen”. I praksis vil barns spontanitet, utfoldelse og dramatiske lek anerkjennes som viktige pedagogiske momenter, og pedagogens rolle vil være å legge til rette for barns ”kunnskapsproduksjon” i fellesskap. ”Kunnskapsproduksjon” mellom voksen og barn konstrueres i selve samspillet uten forhåndsgitte svar.¹⁷

Når kunnskap beskrives som ”noe subjektivt” knyttes det i denne oppgaven mot en skoleforberedende barnehagetradisjon. Innen dette kunnskapssynet vil kunnskap i større grad forstås som en selvstendig størrelse i hvert enkelts subjekts bevissthet. Kunnskap vil da i større grad måtte *overføres* fra subjekt til subjekt. Kunnskapssynet kan fremtre om førskolelæreren for eksempel inntar en tradisjonell ”lærerrolle” der pedagogen formidler konkret kunnskap (for eksempel bokstaver) til en gruppe barn som sitter stille og ”mottar” kunnskapen. Ulike kunnskapssyn vil bli nærmere presentert i kapittelet barnehagepedagogiske tradisjoner (kapittel 3), samt eksemplifisert og drøftet i analysedelen (kapittel 4).

2.3.2 Kapital og symbolsk makt som analysebegreper

Som beskrevet i delen *oppgavens profesjonsaspekt* (kapittel 1.4.2) skjer førskolelæreres pedagogiske arbeid med femåringene i relasjoner med aktører som myndigheter, lærere på skolen og foreldre. Dette er relasjoner som kan innebære maktperspektiver, og som vil bli belyst i denne oppgaven med analysebegrepene *kapital* og *symbolsk makt*.

Analysebegrepene *kapital* og *symbolsk makt* er hentet fra Pierre Bourdieu. I prosessen med å skrive oppgaven har jeg gått noen runder på om jeg i det hele tatt skulle bruke begrepene. I første omgang fordi det er komplekse begreper, som i følge Bourdieu må ses i sammenheng med konkrete felt (for eksempel utdanning, politikk etc). De kan i en oppgave som denne oppfattes å brukes reduksjonistisk, som rene teoretiske begreper, noe Bourdieu var opptatt av

¹⁷ Et eksempel på en situasjon der barnet og pedagogen konstruerer kunnskap i fellesskap, kan leses på side 71 (siste sitat på side 71)

at de ikke er (Bourdieu 1977). Bourdieu var også kritisk til deler av fenomenologien. Mest iøynefallende er kanskje hans kritikk av den husserlianske tradisjonens ”isolerende” intensjonalitet (Flaatten 2008). Slik jeg forstår Bourdieu var han opptatt av å se de maktrelasjonelle perspektivene mellom subjektene intensjonalitet og det sosiale felt (ibid; Bourdieu og Wacquant 1995). Jeg forstår det sosiale felt som et avgrenset sosialt rom, der mennesker og institusjoner i relasjon strider om noe som er felles for dem (ibid; Bourdieu 1995; Broady 1991). I denne oppgavens kontekst forstås dette stridstema som debatten rundt barnehagens pedagogikk i det offentlige rom; om den skal være sosialpedagogisk- eller skoleforberedende, og videre barnehagefeltets anerkjennelse, eller verdsettelse av førskolelærernes pedagogiske arbeid med femåringene.

Selv om jeg til en viss grad opplever at Bourdieu ”brukes” noe reduksjonistisk i denne oppgaven, velger jeg likevel å innlemme begrepene i analysen. Jeg synes begrepene i en analysesammenheng gir interessante perspektiver på problemstillingen, og da særlig knyttet til oppgavens profesjonsrelaterede aktualitet.

Kapital assosieres ofte med økonomi og penger. For Bourdieu er økonomisk kapital en *form* for kapital som viser til individers eller gruppers økonomiske ressurser. Videre finnes det andre former for kapital som i et epistemologisk perspektiv kan gi bredere forståelse av maktrelasjoner innen et felt. *Kulturell kapital* viser til subjektets personlige kompetanser og fortrolighet til kulturen det tilhører. Kulturell kapital kan med andre ord være utdanning, fagkunnskap, sosial kunnskap, kulturell kompetanse etc. *Sosial kapital* dreier seg om de forbindelser, eller nettverk subjektet har til rådighet. Det kan forstås som subjektets tilhørighet og relasjoner med venner, familie, fagmiljø etc. Relasjoner som på ulike måter kan øke subjektets anerkjennelse hos andre. Som et overordnet begrep for de ulike kapitalformene bruker Bourdieu samlebetegnelsen *symbolsk kapital* (Bourdieu 1986). Det vil si, den samlede verdien av økonomisk, kulturell og sosial kapital, slik den anerkjennes og verdsettes av det enkelte sosiale felt. I barnehagefeltet kan det for eksempel handle om lønn (økonomisk kapital), utdanning (kulturell kapital) og tilgang til fagmiljø (sosial kapital). Gjennom kapital som er anerkjent av feltets aktører finnes muligheter for innflytelse og makt (ibid). Kapital kan med andre ord si noe om maktforholdene innen et sosialt felt.

Maktforholdene innen et sosialt felt kan i følge Bourdieu foregå i mer skjulte, eller ureflekterte former (Bourdieu 1996). Maktutøvelse blir slik sett ikke et tvangsforhold, men et forhold der de som domineres ubevisst aksepterer dominansforholdet. Bourdieu beskriver forholdet som *symbolsk makt*, som kan forstås som en usynlig makt som utøves av subjektet, uten at subjektet selv oppdager det. Denne makten er internalisert gjennom habitus¹⁸, og påvirker de posisjoneringer subjektet kan og ikke kan innta (ibid). På denne måten er de dominerte subjektene selv med på å opprettholde dominansforholdene i det sosiale feltet.

Innen min forforståelse og forståelseshorisont innlemmes alle mine livserfaringer, kjennskap til barnehagefeltet og tilnærming til problemstillingen. Med denne bakgrunnen blir neste steg i den hermeneutiske metode å finne *nye forståelser* i førskolelærernes beskrivelser.

2.3.3 Nye forståelser

De konkrete beskrivelsene (den meningsbærende størrelsen) førskolelærerne har gitt gjennom intervjuene blir i denne fasen gjenstand for min tolkning av *selve meningen*. Jeg vil likevel ikke si at jeg har funnet *selve meningen*, og velger i stedet å kalle mine ”funn” *nye forståelser*. På veien frem mot nye forståelser har jeg vært bevisst den hermeneutiske sirkel, eller spiral. Det innebærer at tolkningsprosessen har foregått i en dialektisk prosess mellom del og helhet, som i en sirkel eller spiral¹⁹ (Bondevik og Bostad 2006; Alvesson og Skiöldberg 2008). Det vil si, en dialektisk prosess mellom den meningsbærende størrelsen og min forforståelse, den meningsbærende størrelsen og sammenhengen det skal fortolkes i (førskolelærernes posisjoneringer), samt deler av den meningsbærende størrelsen og helheten i førskolelærernes beskrivelser. Gjennom denne prosessen kan deler gi nye perspektiver på helheten, og helheten gi nye perspektiver på delene.

Som et eksempel på hvordan denne prosessen fungerte i mitt arbeid, kan det i analysen leses om tema førskolegrupper. Når førskolelærerne beskriver sitt arbeid med førskolegrupper, er det *en del* som gjennom en *annen del*, barnehagepedagogiske tradisjoner, forstås inn i en skoleforberedende kontekst. En kontekst som gjennom *enda en del*, politiske forventninger, forstås som en form for symbolsk makt der førskolelærerne ubevisst posisjonerer seg i en

¹⁸ Habitus kan noe forenklet beskrives som det subjektet *har* (eller besitter) av disposisjoner. Disposisjonene blir en del av subjektets habitus gjennom sosialisering; oppvekst, utdanning, kultur etc (Bourdieu 1996).

¹⁹ Begrepet *spiral* blir gjerne brukt for å understreke at tolkningsprosessen er i stadig bevegelse

skoleforberedende retning. Når dette blir sett i sammenheng med *helheten* i førskolelærernes utsagn om pedagogiske mål, må jeg problematisere min egen forforståelse knyttet til ”kunnskapsdiskursen” og revurdere mine tidligere tolkninger.

Den hermeneutiske sirkel fungerer slik sett som en prosess, som i prinsippet aldri når en endelig konklusjon. Målet blir å komme frem til nye forståelser, som igjen kan møte andre forståelser og bli styrket, problematisert eller kritisert.

*

Med bakgrunn i oppgavens livsverdensaspekt (førskolelærernes egne opplevelsesverdener) ble fire førskolelærere intervjuet om deres egne opplevelser og erfaringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen. Videre blir det redegjort for gjennomføringen av intervjuene.

2.4 Gjennomføringen av intervjuene

Selve prosessen med å gjennomføre intervjuene foregikk i perioden oktober til desember 2012. Først ble en intervjuguide utformet (se vedlegg 2). Hensikten med intervjuguiden var å få et hjelpemiddel i selve intervjusituasjonen. Mitt ønske var at hvert enkelt intervju skulle ha en viss struktur, slik at intervjupersonene fortalte om opplevelser og erfaringer innen relevante tema for oppgaven. Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i mine egne barnehagefaglige erfaringer og kildesøk knyttet til barnehagepedagogiske tradisjoner. Med tanke på at jeg selv er utdannet førskolelærer og har arbeidet i barnehage, hadde jeg på forhånd noe kjennskap til fenomenene jeg skulle undersøke. Med bakgrunn i kildesøk knyttet til barnehagepedagogiske tradisjoner hadde jeg på forhånd en forståelse for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Disse momentene kan sies å være et grunnlag for at intervjuene skulle kunne generere ny kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009). Formålet med spørsmålene var å få tilgang til førskolelærernes beskrivelser av egne intensjoner og handlinger, for deretter ”se det pedagogiske arbeidet i lys av ulike pedagogiske tradisjoner og barnehagepolitikk i endring” (sitatet hentet fra informert samtykke, se vedlegg 1). Selv om intervjuguiden inneholdt en del konkrete spørsmål, ble det lagt opp til en relativt åpen ramme rundt intervjuene. Det vil si at førskolelærerne i stor grad fritt beskrev sine egne opplevelser og erfaringer, og der jeg i større grad enn å følge intervjuguiden slavisk, kom med oppfølgingsspørsmål og avgrenset beskrivelser som falt utenfor oppgavens tematikk. Det blir skrevet mer om selve intervjusituasjonen senere (i kapittel 2.4.2). Først kommer en redegjørelse for valg av informanter.

2.4.1 Valg av informanter

Et sentralt poeng i kvalitativ forskning vil være å finne informanter som har relevante kvalifikasjoner for oppgavens problemstilling og teoretiske rammeverk (Kvale og Brinkmann 2009). Foruten å finne personer som er utdannet førskolelærere og som til daglig arbeider med femåringer i barnehage, ønsket jeg noe variasjon med tanke på yrkeserfaring og driftsformer. I utgangspunktet ønsket jeg informanter med både kort og lang erfaring, samt informanter fra både private og kommunale barnehager.

Informantene i oppgaven ble rekruttert ved det som kan kalles ”snøballutvelgelse” (Andrews og Vassenden 2007). Det vil si at den første informanten (som var en bekjent fra tidligere jobbsammenheng) ga tips om andre mulige intervjupersoner som kunne tenkes å være aktuelle. Det samme gjorde den andre og tredje informanten. På denne måten ”rullet snøballen”, og jeg fikk tilgang til for meg nye bekjenskaper som hadde aktuell og varierende kunnskap og erfaring i det pedagogiske arbeidet med femåringene. En svakhet med et slikt utvalg er at informantene direkte eller indirekte kjenner til hverandre, og inngår sånn sett i det samme sosiale nettverket (ibid). En styrke ved utvelgesmetoden var at jeg fikk en rask og effektiv datainnsamling, noe som var en forutsetning med tanke på oppgavens omfang og tidsbruk.

De aktuelle informantene ble ringt opp, fortalt om prosjektet og spurt om de var villige til å stille til intervju. De som takket ja, leste gjennom og underskrev et informasjonsskriv knyttet til intervjuet og oppgaven (se vedlegg 1). Jeg endte opp med et utvalg på fire førskolelærere fra fire ulike barnehager (to kommunale og to private), hvorav tre lå på Oslo øst og en i Oslo sentrum. De fire hadde henholdsvis ca 30, 20, 10 og 5 års praktisk erfaring som førskolelærere. Alle hadde hovedsakelig arbeidet med barnegrupper fra 3-6 år.

Neste steg i prosessen ble å gjennomføre selve intervjuene. Videre blir det presentert en gjennomgang av intervjusituasjonene, slik de fremstod for meg.

2.4.2 Intervjusituasjonene

Hvert intervju hadde en avtalt tidsramme på en time. Jeg var opptatt av at vi holdt oss innen denne rammen, da jeg selv har erfaring med hvor ”stram” tiden i barnehagen kan være. Alle intervjuene foregikk i møterom på informantenes respektive arbeidsplasser. Før selve intervjuet startet, gjentok jeg muntlig at jeg var ute etter deres egne opplevelser og erfaringer, og at det ikke fantes noe fasitsvar. Jeg fortalte også at intervjuet ville bli tatt opp med diktafon, transkribert og deretter slettet. Diktafonen som ble benyttet, var av en enkel type som kun hadde opptaker- og avspillerfunksjon (kunne ikke overføre materiale til datamaskin).²⁰ Ingen av informantene ga uttrykk for at de synes opptak av intervjuet var noe problem. I metasamtaler etter intervjuene fortalte flere at de hadde glemt at diktafonen var der

²⁰ Diktafonen var av type Olympus Digital Voice Recorder VN-750

ganske fort, en opplevelse jeg for øvrig deler. Diktafonen fungerte slik at jeg i større grad kunne fokusere på selve samtalen, og samtidig få et lydmateriale som kunne transkriberes i ettertid.

I intervjusituasjonene var jeg oppmerksom på de asymmetriske maktforhold som kan oppstå mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann 2009; Fog 2004). Det er blant annet jeg som setter premissene for intervjuene, og som videre skal tolke mening ut av beskrivelsene. Jeg har også et teorinært forhold til tema, noe som kan påvirke informantenes ønske om å svare ”korrekt”. Både i forkant og underveis i intervjuene forsøkte jeg å skape en god stemning, ved å være blid og imøtekommende. I tre av fire intervju fikk jeg også mulighet til å sitte noe på avdelingen på forhånd og prate litt ”løst og fast” med informantene. I disse intervjuene opplevde jeg det som noe lettere å gå rett på tema, da vi på forhånd var blitt litt kjent. Jeg opplevde alle informantene som utadvendte og trygge på seg selv og samtalen fløt slik sett på en god måte.

Mitt første spørsmål til informantene var: *Kan du si litt om hva slags opplegg dere har for de eldste barna i denne barnehagen?* Med dette som utgangspunkt snakket informantene mye selv, uten at jeg måtte følge intervjuguiden til punkt og prikke. De kom i stor grad selv inn på temaer jeg på forhånd hadde tenkt å spørre om. Intervjuguiden fungerte mer som et hjelpemiddel for oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble slik sett mer samtaler der informantene i hovedsak førte ordet. Ved noen anledninger brøt jeg inn og stoppet det jeg opplevde som beskrivelser med mindre relevans for problemstillingen.²¹ Jeg var også oppmerksom på innimellom å gjenta informantenes utsagn, slik at jeg var sikker på at jeg hadde forstått dem riktig. Gjentakelsene førte samtidig til at informantene selv utdypet det de hadde sagt og kom med nye momenter til tema.

Gjennom de fire intervjuene var det noen tydelige fellestrekk. Det ble av alle snakket en del om førskolegrupper og femåringenes lek. Oppfølgingsspørsmålene var ofte knyttet mot temaene pedagogiske mål, sosial kompetanse og forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk, da jeg opplevde dette som noe uklare aspekter. Dette er bakgrunnen for at

²¹ Her er det imidlertid verdt å merke seg at beskrivelser som umiddelbart fremstår som mindre relevante, kan fremstå som mer relevant i ettertid (jamfør en hermeneutisk metode: tolkning i et dialektisk forhold mellom del og helhet). Hva som oppfattes som relevant og mindre relevant kan også være ulikt for meg som intervjuer og for informanten. Med tanke på intervjuenes tidsramme er det en utfordrende balansegang å vite hvilke beskrivelser man skal følge videre og hvilke man skal avgrense.

analysen i hovedsak dreier seg rundt disse områdene ved førskolelærernes posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet (se for øvrig kapittel 1.5 Avgrensninger).

Etter intervjuene holdt vi kort en metasamtale der vi snakket om hvordan vi opplevde intervjusituasjonene. Flere av informantene ga uttrykk for at det pedagogiske arbeidet med femåringene sjelden diskuteres, og at det var interessant å få luftet sine tanker rundt tema.

Etter intervjuene ble lyd materialet fra diktafonen transkribert.

2.4.3 Transkripsjon

Overføring av lyd materialet til skriftlig form ble gjort samme dag som intervjuene fant sted. Dette for å kunne legge til kommentarer rundt det jeg oppfattet som ironi, humor, stemning, kroppsspråk etc. Jeg utførte selv transkripsjonene manuelt. Alle de fire intervjuene endte i ca ti sider med tekst. Informantenes beskrivelser er så langt som mulig beskrevet ordrett. Det er likevel gjort noen språklige forandringer, der det er brukt mye ”eh”, ”da”, ”assa” osv. I analysen har jeg ikke vært opptatt av språklige detaljer, men heller hatt fokus på selve meningen i beskrivelsene. De delene av lyd materialet som ikke var relevante for tema, ble ikke transkribert. Stedsnavn og personnavn ble heller ikke transkribert. Etter at alt lyd materiale var overført til skrevet tekst, gjennomgikk jeg transkripsjonene på nytt opp mot lyd materialet. Jeg fikk da rettet opp noen småfeil og nyanser som hadde oppstått i første runde av transkriberingen.

Det skrevne materialet ble strukturert opp mot tema førskolegrupper og femåringenes lek. Senere ble utdypninger knyttet til pedagogiske mål, sosial kompetanse og forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk strukturert og sett opp mot hverandre. Struktureringen foregikk ved at de ulike temaer ble belagt med ulike farger.

I arbeidet med intervjuene, og senere i fortolkningen av informantenes beskrivelser, forsøkte jeg å være bevisst etiske perspektiver. Det vil nå bli redegjort for noen etiske betraktninger.

2.5 Etiske betraktninger

Før jeg kunne gjennomføre intervjuene ble prosjektskisse sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg fikk relativt raskt tilbakemelding om at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §§ 31 og 33. (se vedlegg 3). I forkant av intervjuene ble informantene fortalt om prosjektet over telefon. De skrev også under på et informert samtykke, der det fremkom hva intervjuene skulle brukes til og deltakernes muligheter for å trekke seg underveis (se vedlegg 1). All transkripsjon av lydmaterialer ble anonymisert, slik at ingen av informantene i ettertid skulle kunne identifiseres. Lydopptakene ble slettet da transkriberingen var ferdig.

Et viktig etisk perspektiv er forholdet mellom status ved intervju og sluttproduktet. Intervjuene ble gjennomført tidlig i oppgaveprosessen, og sluttproduktet kan ha et annet fokus enn det informantene ble forespeilet. Her kan det nevnes at den foreløpige problemstillingen da intervjuene ble gjennomført lød slik: ”Hvordan opplever og erfarer noen førskolelærere sitt pedagogiske arbeid med femåringene i barnehagen?”. I sluttproduktet lyder problemstillingen slik: ”Hvordan posisjonerer fire førskolelærere seg i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen?”. Endringen i problemstillingen er blant annet et resultat av at oppgaven senere fikk et profesjonsrelatert aspekt, da spesielt knyttet opp mot analysebegrepene kapital og symbolsk makt. Endringene *kan* oppfattes som etisk problematiske. Jeg vil likevel argumentere med at det i informert samtykke stod at ”jeg er interessert i å se det pedagogiske arbeidet i lys av ulike pedagogiske tradisjoner og barnehagepolitikk i endring”. Noe som innebærer at informantenes utsagn ikke nødvendigvis blir presentert rent deskriptivt, men at de vil kunne bli tolket i lys av pedagogiske tradisjoner og barnehagepolitikk i endring, hvilket blir gjort i denne oppgaven. Jeg har samtidig forsøkt å ta hensyn til informantenes unike beskrivelser ved å bruke direkte sitater gjennomgående i analysedelen. Sitatene blir brukt til å beskrive førskolelærernes opplevelser og erfaringer. De blir også brukt som tolkningsmateriale. Jeg har da forsøkt å tolke i tråd med en hermeneutisk metode (dialektisk forhold mellom del og helhet), og analysert sitatene fra ulike synsvinkler. På denne måten blir forståelser rundt sitatene etter mitt syn både nyansert og kritisert. I kapitlet tolkningsprosessen (kapittel 2.3) tar jeg også forbehold om at tolkningen kan være preget av min forståelseshorisont, slik at oppgavens sitater kan tolkes annerledes enn slik jeg har gjort det.

Foruten det ovennevnte er status ved intervju basert på informantenes muntlige beskrivelser. Når disse beskrivelsene overføres til skrevet form, innebærer det en form for reduksjon (Kvale og Brinkmann 2009). Det kan også være slik at jeg bruker sitatene i en kontekst informantene ikke kjenner seg igjen i. Det kunne i så måte vært redelig å inkludere informantene mer i prosessen. De kunne blant annet lest gjennom transkripsjonene fra sine respektive intervju, og kommet med tilbakemeldinger, oppfølginger eller utdypninger (ibid). Videre kunne informantene fått lest og gitt tilbakemeldinger på manuskriptet. I denne oppgaven har ikke informantene blitt inkludert ytterligere utover selve intervjuene. Bakgrunnen til dette valget er basert på tids- og ressursbruk, både for min egen del og for informantene.

Gjennom arbeidet med analysedelen har jeg bevisst tatt etiske hensyn. Jeg har opplevd det som utfordrende å tolke flere av informantenes beskrivelser. Dette har vært spesielt vanskelig der beskrivelsene virker å innebære noe konflikterende intensjoner og handlinger, eller der beskrivelsene er mangesidige og uoversiktelige. Jeg har forsøkt å få med denne kompleksiteten i mine tolkninger og refleksjoner.

Som et siste punkt i kapitlet om vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver vil det gis noen kommentarer rundt oppgavens gyldighet og relevans.

2.6 Oppgavens gyldighet og relevans

Innen teori om vitenskap dukker ofte begrepet *validitet* opp. Validitet viser til en studies kvalitet, eller gyldighet (Kvale og Brinkmann 2009). Begrepet brukes oftest i en kvantitativ forskningstradisjon og flere vil hevde det ikke er like relevant i kvalitative studier, slik som denne (ibid; Wolcott 1990). Jeg vil likevel komme med noen betraktninger rundt tema. Først noen betraktninger rundt studiens ”indre gyldighet”, deretter kommer en kommentar rundt oppgavens allmenne relevans.

Med begrepet ”indre gyldighet” (eller ”indre kvalitet”, eller ”indre validitet”) mener jeg spørsmålet om hvorvidt metoden som er brukt kan sies å gi kvalitative og gyldige forståelser (”funn”). Skrevet på en annen måte: Kan mine tolkninger i analysedelen sies å gi et ”gyldig” bilde av informantenes posisjoneringer?

Tidligere har jeg vært inne på hvorvidt jeg kan få tilgang på førskolelærernes livsverdener (kapittel 2.2). Gjennom intervju kan jeg bare få tilgang til informantenes subjektive beskrivelser av egne intensjoner og handlinger. Greve (2006, s. 72) skriver at det uansett ikke vil være mulig å ”[...] fange noen total livsverden. Det vil alltid være områder som mennesker enten velger å holde skjult, eller som er skjult for dem selv. Det er i selve det levde livet at livsverden viser seg her og nå”. Mitt mål har ikke vært å fange informantenes totale livsverdener, men heller forsøke å få et innblikk i deler av deres livsverdener. Min tilnærming (intervju) kan likevel kritiseres for å være noe smal. Det kunne for eksempel vært hensiktsmessig å kombinere intervjuene med observasjoner. Som tidligere nevnt kunne det også vært relevant å inkludere informantene mer i selve prosessen, med blant annet oppfølgingsintervjuer.

Et annet viktig poeng er om jeg har klart å tolke informantenes beskrivelser på en adekvat måte. I kapitlet tolkningsprosessen (kapittel 2.3) blir det blant annet vist til min forforståelse og forståelseshorisont, og hvordan dette kan prege mine tolkninger. Kvale og Brinkmann (2009) viser til at det å diskutere og drøfte sitater og tolkninger med andre kan bidra til økt kvalitet og gyldighet. Jeg har underveis i prosessen drøftet mine tanker og tolkninger med veileder, medstudenter og i seminarer. Dette har vært nyttige diskusjoner som har tilført oppgaven nye perspektiver.

Et tredje poeng er de valg og avgrensninger som er gjort. Jeg har valgt å fokusere på de aspekter *alle* informantene snakket om (førskolegrupper og femåringenes lek). Dette valget innebærer at andre aspekter ved førskolelærernes beskrivelser har blitt mindre synlig. Det kan bidra til å fjerne noe av *helheten* i informantenes posisjoneringer, noe som kan være problematisk i et hermeneutisk perspektiv (del/ helhet). For å bøte på noe av dette har jeg valgt å innlemme noen av avgrensningene, slik at leseren skal kunne danne seg et bilde av det som er utelatt (se kapittel 1.4).

Jeg vil mene oppgaven har en tilfredsstillende ”indre gyldighet”. I det legger jeg at det har blitt tatt bevisst hensyn til oppgavens livsverdensaspekt, hermeneutiske- og etiske perspektiver. Jeg kan ikke hevde at oppgaven gir ”korrekte”, eller ”sanne” svar; eller resultater til problemstillingen, noe som heller ikke har vært mitt mål. Mitt mål har vært å analysere og reflektere rundt førskolelærernes beskrivelser, for så å søke nye forståelser av deres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen.

Under vil jeg kort kommentere oppgavens allmenne relevans.

En kvalitativ studie som denne kan etter mitt syn ikke generaliseres, men den kan likevel ha en form for allmenn relevans (Andenæs 2000). I så møte vil jeg trekke frem denne oppgavens utvikling av teoretiske forståelser (Maxwell 1992). Oppgaven danner et teoretisk grunnlag for forståelser av sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer. Disse forståelsene tolkes opp mot fire førskolelæreres beskrivelser av egne intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene. De *nye forståelser* som oppgaven frembringer kan ikke allment generaliseres, men de kan stå som et bidrag til debatten rundt barnehagens pedagogikk (se kapittel 1.4) og førskolelæreres profesjonsforståelse.

*

I dette kapittelet har min vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærming blitt presentert. I neste kapittel presenteres en teoretisk fremstilling av barnehagepedagogiske tradisjoner, med fokus på en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon.

Kapittel 3: Barnehagepedagogiske tradisjoner

I følgende kapittel blir det gjort rede for deler av den norske barnehagepedagogikkens tradisjoner. Med tradisjoner menes de ideologier og verdier som føres videre i barnehagens pedagogiske praksis. Den norske barnehagepedagogikken består av mange ulike ideologier og verdier. Et eksempel er barnehagens formålsparagraf. Den viser til grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon (KD 2005, endret 2011). Et annet eksempel er barnehagen som en arena for økonomisk og sosial utjevning (KD 2009), en type politisk ideologi som kan knyttes til en sosialdemokratisk tradisjon. Et tredje eksempel er utdanningsfeltets inspirasjon fra postmoderne og poststrukturelle teorier. Inspirasjon som kan legge føringer for tilnærming til forskningsfeltet, slik som forståelsen av barnet som sosial aktør (Kjørholt 2004), barnehagen i forhold til samfunnsideologier (Seland 2009) eller feministisk teori (Lenz Taguchi 2004). På grunn av oppgavens omfang blir det for vidt å favne alle pedagogiske tradisjoner. Min drøfting vil av den grunn fokusere på to hovedretninger jeg mener er interessante for oppgavens formål: En sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon (se også kapittel 1.4 Oppgavens aktualitet). En fare med slike kategoriseringer er at det til en viss grad blir generaliseringer. Det vil si å gi de ulike tradisjonene særegne og motsetningsfylte meningsinnhold. En sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon er ikke nødvendigvis motsatser eller dikotomier. Det finnes glidende overganger, og de kan utfylle hverandre i ulik grad i både teori og praksis. Jeg velger likevel å kategorisere for å tydeliggjøre det teoretiske bildet og videre bruke teorien som et analytisk verktøy i analysedelen (kapittel 4).

Jeg velger å bruke begrepene fordi de er benyttet i politisk og pedagogisk kontekst. UNESCO viser til at småbarnsinstitusjoner i forskjellige land har ulik praksis. Land som Frankrike, England og USA fremheves som mer skoleforberedende i sin pedagogikk. Skandinaviske land anses å ha mer fokus på sosiale, emosjonelle og relasjonelle forhold (OECD 2001; 2006; UNESCO 2008). St. mld. nr. 41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagen nevner UNESCOs' kategoriseringer. Meldingen beskriver den norske barnehagepedagogikken med røtter i en sosialpedagogisk tradisjon (KD 2009). NOU 2010:8 (Med forskertrang og lekelyst) trekker det videre ved å skrive at den norske barnehagen har en *sterk faglig forankring* i den

sosialpedagogiske tradisjon. I en pedagogisk kontekst har begrepene blitt brukt av blant andre Juell (2010), Broström og Vejleskov (2009) og Jansen (2009). I arbeidene rundt Reform 97 lå diskusjonen om seksåringene skulle gå i barnehage eller skole. I denne diskusjonen ble det grundig drøftet hva som lå i barnehagetradisjon på den ene side og skoletradisjon på den annen side. Haug (1994) skisserer barnehagetradisjon som et friere og mer sosialpedagogisk orientert tilbud. I motsetning til skoletradisjon som blir skissert som mer strukturert og kunnskapspreget.

*

Jeg vil i teksten under presentere og drøfte en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon. Hensikten med å bruke tradisjoner som et teoretisk grunnlag ligger i forståelsen av at man for å forstå nåtiden må forstå fortiden (Hellesnes 1992). Det blir presentert inspirasjonskilder og utviklingstrekk ved de ulike tradisjonene, deretter sammenfattes teorien inn i kjennetegn ved henholdsvis sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer. Teorien fra dette kapittelet trekkes inn og problematiseres i analysedelen (kapittel 4).

3.1 En sosialpedagogisk barnehagetradisjon

Sosialpedagogikk ble et aktuelt begrep da filosofen Paul Natorp skrev boken *Sozialpädagogik* i 1899. Hämmäläinen (2003) skriver at opphavet til bruken av begrepet er basert på forsøk på å finne pedagogiske løsninger på sosiale problemer. Budskapet var at all pedagogikk burde være sosial. I det finnes en tro på at utdanning kunne influere sosiale forhold (ibid).

Det er viktig å klargjøre at den sosialpedagogiske historien jeg skisserer under er nokså forenklet. Hovedbudskapet med å skissere en slik historie er for å underbygge kjennetegn ved sosialpedagogiske posisjoneringer i en pedagogisk praksis, ut fra mine fortolkninger og avgrensninger. Sosialpedagogikk er et komplekst begrep med mange mulige innfallsvinkler. Det er i så måte viktig å understreke at fokuset i denne oppgaven ligger på *den norske barnehagen*. Det blir av den grunn mindre fokus på sosialpedagogikk som for eksempel akademisk fag (Helsvig 2002), eller sosialpedagogikk som fagretning innen sosialt arbeid eller skole. Jeg bruker opprettelsen av Barnevernsakademiet i Oslo som et utgangspunkt for teksten. Det mener jeg kan gi en forsterket forståelse av begrepet sosialpedagogikk i en norsk barnehagekontekst.

3.1.1 Sosialpedagogiske inspirasjonskilder

Den første utdannelsen av førskolelærere²² i Norge skjedde ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935-36. Det var på den tiden svært få barnehager i Norge. Arbeidet i barnehagene var lite kjent for folk flest og det var fravær av politisk interesse (Bleken 2007; Balke 1995). Utdanningen på Barnevernsakademiet ble av den grunn ikke bare rettet mot arbeid i barnehage. Den ble også rettet mot kvinners arbeid i daghjem og barnehjem, samt blant barn i hjemmet. I tiårene frem til opprettelsen av Barnevernsakademiet pågikk det planer og forarbeider for en utdanning av småbarnspedagoger i Norge. Arbeidet ble hovedsakelig utført av et fåtall idealistiske kvinner (Grundt-Pedersen 1960). Det kan være interessant å se litt nærmere på hvem de fikk inspirasjon og impulser fra i denne perioden.

²² De første kullene fra Barnevernsakademiet i Oslo ble kalt barnevernsarbeidere, barnehagelærerinne og småbarnspedagoger

Det norske miljøet for barnehager og småbarnspedagogikk var smalt i tiden før opprettelsen av Barnevernsakademiet. I våre naboland var derimot interessen større og et fagmiljø begynt å vokse frem. Fagmiljøet var spesielt knyttet til skolene som tilbød kvinner utdanning rettet mot barnehagearbeid, samt deres samarbeidspartnere. Allerede i 1892 startet Nordens første barnehageutdanning ved Ebeneserhjemmet i Helsingfors. I Danmark ble Fröbelseminaret og Fröbel-Højskolen etablert i henholdsvis 1904 og 1906. Fröbelinstituttet i Norrköping åpnet dørene i 1909. Flere andre skoler og tilstøtende foreninger ble dannet i samme tidsperiode. Fagmiljøet holdt kontakt ved korrespondanse, tidsskrift og møtevirksomhet. Fra 1925 ble det arrangert jevnlig nordiske barnehagemøter, hvor også de fleste av kvinnene fra Norge deltok og ble en del av det nordiske fellesskapet (Balke 1995). Betegnelsen *det nordiske fellesskapet* blir for øvrig brukt videre i teksten for å beskrive den nordiske barnehagepedagogikkens idégrunnlag. Jeg vil videre forsøke å gi et innblikk i hvilke ideologier og verdier det nordiske fellesskapet baserte sin pedagogiske tankegang på. Det at Fröbel og hans idéer stod sterkt indikeres ved blant annet valg av navn til skolene.

Friedrich Fröbel (1782-1852) hadde sitt virke i Tyskland på første halvdel av 1800-tallet. Dette var i samme tidsperiode som romantikken hadde sitt høydepunkt i Europa. Romantikken kan ses på som en bevegelse i opposisjon mot de bestående sosiale og politiske normene som stammet fra opplysningstiden. Dette gjaldt ikke minst oppdragelsen av barn. Oppdragelse basert på forståelser av barn og barndom romantikken og Fröbel tok et oppgjør med. Et eksempel er puritanismens syn på barnet som et født ondt vesen. Et annet eksempel er en forståelse av barn som utilstrekkelige voksne. Med et slikt syn får barndommen ingen egenverdi, men vil kun være et nødvendig onde for å bli voksen og ”fullstendig” (James, Jenks og Prout 1998).

Filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) var en viktig inspirasjonskilde for både romantikken som bevegelse og for Fröbel selv. Hans bok *Emile, eller Om oppdragelse* ble publisert i 1762. Den handler om guttebarnet Emile som blir oppdratt langt borte fra byen og skolen. Han lærer gjennom egne erfaringer og uten overføring av kunnskap fra voksnes side. Den beskriver et barn som får lov til å utvikle seg selv i samspill med naturen, i søken etter sin menneskelige egenart og identitet (Rousseau 2010). Med *Emile* brøt Rousseau med opplysningstidens syn på barn. Han så på barnet som iboende godt fordi det var nærmest naturen da det ble født. I tillegg personifiserte han barnet som individ med egne ønsker, behov og rettigheter (James, Jenks og Prout 1998).

Rousseau influerte også den sveitsiske pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Jeg nevner Pestalozzi her fordi han var en viktig inspirator for Fröbel. Han innehar samtidig en relevant funksjon i senere fortolkninger av Fröbel, noe jeg kommer tilbake til. Pestalozzi var opptatt av en holistisk tilnærming til pedagogikken. Hans tanker gikk ut på at barnet lærer med hode, hånd og hjerte. Hodet former barnets kognitive kapasiteter. Hånden symboliserer et kroppslig element som innebærer fysiske og sanselige opplevelser. Hjertet kan forstås som et bilde for moralsk og etisk dannelse (Steinsholt 2004). For Pestalozzi var de tre elementene uatskillelige fra hverandre. Metoden (eller teorien) for å oppnå elementene tok utgangspunkt i psykologiske prinsipper, slik som barns ulike utviklingsfaser. (ibid). Steinsholt (2004) beskriver pedagogens stilling som *ikke så viktig*. Videre at barnet vil utvikle seg uten profesjonell kontroll.²³ Det gjaldt å skape gode betingelser for en naturlig og harmonisk utvikling. En utvikling som ikke kunne bli styrt av voksne, men måtte komme innenfra barnet selv (ibid).

Fröbel kontekstualiserte de romantiske pedagogiske idéene inn i institusjonen *kindergarten* (barnehage). Som et sosialt utgangspunkt skulle barnehagen oppdra barn til demokrati og frihet. Den skulle fungere som utjevner av sosiale motsetninger og grunnlag for en offentlig helhetsskole (Balke 1995). Fröbel var en produktiv mann som i løpet av sitt liv startet de første barnehagene, holdt kurs og seminarer for kommende barnehagelærere, hadde en bred litterær virksomhet, i tillegg til å reise rundt for å spre sine pedagogiske tanker (se Fröbel 1980).

Frøbels pedagogiske grunnlag kan ses i lys av blant annet Rousseaus syn på barn, ved å ta utgangspunkt i barnas egne interesser, og ikke de voksnes eller samfunnets. Videre var han opptatt av det naturlige og harmoniske ved barnet og mennesket. I forlengelsen av det blir moderlig omsorg og nærhet til Gud sentrale aspekter. Gjennom den naturlige leken og samspill med voksne skulle barnet knytte den indre og ytre verden sammen. Kunnskap forstås da som noe objektivt, i motsetning til noe subjektivt i hvert enkelt individ (Johansson 2004). Denne form for kunnskapsforståelse kan (som Johansson selv påpeker) virke noe abstrakt. Johansson (ibid, s. 263) konkretiserer det slik: ”Den (kunnskapen, min anm.) är inget som finns i hovudet på läraren och sedan flyttas över till barnens inre, utan existerar objektivt i världen, utenför både lärare och elev som alltså möter omvärlden från en gemensam

²³ Det bør her nevnes at Pestalozzi var opptatt av at pedagogene måtte utdannes, men da en utdanning med større fokus på barns psykologiske utvikling (Steinsholt 2004)

utgangspunkt”.²⁴ Barns erfaringer og videre egenstyrte virksomhet ble da viktige momenter. Fröbel uttrykker barns egeninitierte virksomhet som sann oppdragelse og undervisning i seg selv (Fröbel 1995; Balke 1995). I barnehagen skulle barna med andre ord ikke bli *undervist* (skolert). Undervisningen kom som en naturlig følge av barnas egen lek og virksomhet. Det var noe annet enn skole, noe også navnet – barnehage – refererer til. Det kan forstås som en hage, lik en blomsterhage, der barna skulle pleies og ”vannes” slik at de fikk vokse og blomstre.

For Fröbel var leken i seg selv det viktigste i barnehagens innhold. Det var barnas egne initiativ og fantasi som skulle drive leken videre, i stor grad uten innblanding fra voksnes side. Men det betød ikke at de voksne ikke skulle være til stede. Observasjon og deltakelse i leken var viktige momenter. På den måten kunne de voksne tolke og forstå barnas uttrykk. De skulle leke *med* barna på deres premisser (Balke 1995). Dette synet på voksenrollen henspiller seg i valg av navn på de som arbeidet i barnehagen. Fröbel brukte navn som barneledere, barneoppdragere og ikke minst (og kanskje mest billedlig) barnegartnere (ibid).

Ved siden av den frie leken bestod Frøbels pedagogikk også av mer vokseninitierte aktiviteter. Han utarbeidet blant annet fyldige beskrivelser av ulike voksenstyrte leker, lekegaver og diverse beskjeftigelser (Fröbel 1980). Frøbels virksomhet bestod med andre ord av variasjon og motsetninger. Motsetningene mellom barnas egeninitierte virksomhet og den vokseninitierte virksomheten har gjort Frøbelpedagogikken gjenstand for ulike tolkninger.²⁵ Tolkninger som har gått i flere ulike pedagogiske retninger. Pestalozzis og Frøbels idéer og metoder var til sterk inspirasjon for småbarnspedagogikken i Europa, og senere andre deler av verden. Her kan blant annet italieneren Maria Montessori og østerrikeren Rudolf Steiner nevnes. I engelskspråklig litteratur kalles denne bevegelsen ofte *New Education Movement* (Boyd og Rawson 1965). Slik jeg ser det kan det nordiske fellesskapet også ses som en del av denne bevegelsen. Jeg vil under se nærmere på trekk ved det nordiske fellesskapet. Trekk som kan forstås ut fra en fortolkning av Frøbels virksomhet.

²⁴ For presisering av min forståelse av dette kunnskapssynet, se kapittel 2.3.1 Tolkninger i lys av barnehagepedagogiske tradisjoner

²⁵ Om dette i det hele tatt er motsetninger kan problematiseres. Det vokseninitierte og det barneinitierte kan ses på som dialektiske forhold (Johansson 2004). Dette momentet blir også diskutert i analysedelen (kapittel 4.5.2 Voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk i et dialektisk forhold)

Balke (1995) trekker frem Bertha von Marenholtz-Bülows og Henriette Schrader-Breyman for å vise ulike tolkninger av Fröbel. Begge var førskolelærere og studenter av Fröbel. Balke (ibid) presenterer Marenholtz-Bülows tolkning som med mer fokus på struktur og voksenstyrt undervisning. Schrader-Breyman var i større grad opptatt av barns frie, selvstyrende lek og naturlige deltakelse. Hun var også sterkt inspirert av Pestalozzi og tolket Frøbels pedagogikk i lys av Pestalozzis arbeider. Særlig med tanke på at leken måtte komme innenfra barnet og kunne ikke bli styrt av voksne (ibid). Schrader-Breyman var en initiativrik kvinne; hun startet blant annet opp folkebarnehagene i Tyskland, en form for barnehage som var viktige inspirasjonskilder for de nordiske barnehagene. Hun var også med å starte opp Pestalozzi-Fröbel Haus i Berlin, der flere norske og nordiske barnehagelærere reiste og fikk sin utdanning (ibid). Slik jeg forstår det nordiske fellesskapets idégrunnlag, er det særlig basert på Schrader-Breymans fortolkninger av Fröbel. Det kan slik sett ses på som en kontrast til Marenholtz-Bülows tanker. Kort sagt en pedagogikk som i større grad var basert på barns lek og egeninitierte virksomhet, men der også mer vokseninitierte aktiviteter som samlingsstund og temaarbeid var sentrale deler av innholdet (Balke 1995).

Jeg har nå beskrevet noen inspirasjonskilder til det nordiske fellesskapet og dertil oppstarten av Barnevernsakademiet i Oslo. Det har blitt belyst en pedagogikk basert på Fröbel og Pestalozzis romantiske verdier og idéer. Videre vil jeg presentere det som i mine øyne er sentrale impulser tilført sosialpedagogikkens utvikling; psykologi, aktivitets- og dramapedagogikk.

3.1.2 Sosialpedagogikkens utvikling: Psykologi, aktivitets- og dramapedagogikk

Da Barnevernsakademiet i Oslo startet opp i 1935 kan man lese av undervisningsplanen at faget småbarnspsykologi hadde fått en sentral plass (Grundt-Pedersen 1960, s. 37).

Psykologifaget hadde økt interesse og anskuelse på begynnelsen av 1900-tallet, med blant annet Freuds idéer. I dette bildet er det vært å nevne organisasjonen *New Education Fellowship* (NEF) (heter i dag *World Education Fellowship*) som ble startet i 1921. NEF bestod av flere kjente pedagoger og psykologer. Blant dem John Dewey, Jean Piaget og Maria Montessori. I praksis arbeidet NEF med reformpedagogiske idéer. Idéer med inspirasjon fra blant annet Rousseau, ispedd nyere psykologiske perspektiver (Grue-Sørensen 1966). Ved

Rousseau-instituttet i Genève ble de reformpedagogiske idéene satt ut i liv ved opprettelsen av *Maison des Petits* for barn mellom 3 og 8 år. Balke (1995) beskriver den utøvende pedagogikken som barnesentrert. Influert av den nye psykologien ble observasjon og kjennskap til barns utviklingsfaser et viktig utgangspunkt. Pedagogens jobb ble å tilrettelegge et stimulerende miljø for barna, fundert på observasjonene. Videre var arbeidet basert på eksperimentell pedagogikk. Slik jeg forstår det var pedagogen i mindre grad styrt av pedagogiske modeller, og i større grad autonom (selvstyrt) i sin pedagogiske og eksperimentelle praksis.

På 1930-tallet jobbet wienerpsykologen Elsa Köhler ved Fröbelinstituttet i Norrköping (ibid). Med inspirasjon fra reformpedagogikken stod hun som forkjemper for det som ble kalt aktivitetspedagogikk. I aktivitetspedagogikken lå barns selvvirksomhet som selve kjernen i alt pedagogisk arbeid. I selvvirksomhet lå det at barnet selv skulle ta initiativ, velge, og styre aktiviteter på egen hånd (Broström og Vejleskov 2009). Den baserer seg slik sett på en praksis der barnets spontanitet og lystbetonte virksomhet blir satt i første rekke. Det kan hevdes at aktivitetspedagogikken skiller seg fra den tradisjonelle Fröbelpedagogikken, ved at blant annet førskolelærerens pedagogiske planlegging ikke blir like relevant (Greve 1994). Den kan også forstås som en videreføring av Schrader-Breymanns tolkning av Fröbel, i lys av Pestalozzi, med et tydeligere bilde av voksenrollen som mer tilbaketrukket – observerende og tilretteleggende, og derav mindre styrende.

Som beskrevet stod barns egne uttrykk og skapende virksomhet sterkt som en del av det nordiske fellesskapets idégrunnlag og utvikling. I studieplaner ved Barnevernsakademiet ble estetiske fag som musikk, drama og forming ansett som skapende fag. De fikk større timetall og egne karakterer, i motsetning til øvrige fagområder (Balke 1988). Som et siste punkt i skisseringen av en sosialpedagogisk barnehagetradisjon velger jeg å innlemme noe av den nyere tids interesse for estetisk-skapende fag og barns estetiske uttrykksformer.

Braanaas (2008, s. 42) beskriver blant annet aktivitetspedagogikken som ”[...] reformpedagogikkens tilskudd til forståelse av estetisk fostring”. I følgende av denne forståelsen ligger det, slik jeg ser det, et fokus på barnekultur som en egen estetisk kultur. En kultur som skal anerkjennes for det den er, uten voksnes innblanding (ibid; Selmer Olsen 1990). Sentrale aspekt ved barnekulturen er barns dramatiske lek og uttrykksformer. Dette er uttrykksformer som har hatt, og fortsatt har, en betydelig verdsatt plass i den norske,

sosialpedagogiske barnehagetradisjon. Barns estetiske uttrykksformer har vært gjenstand for stadig ny interesse, også i senere tid (se blant andre Guss 2001; Juncker 2006).

På bakgrunn av den sosialpedagogiske historien som nå har blitt skissert, vil jeg i det følgende konkretisere det som kan forstås som kjennetegn ved sosialpedagogiske posisjoneringer, altså hvilke intensjoner og handlinger kan være til stede i en sosialpedagogisk praksis.

3.1.3 Kjennetegn ved sosialpedagogiske posisjoneringer

Det sosiale ved pedagogikken, og forståelser om at pedagogikken kan influere sosiale forhold, kan stå som et overordnet perspektiv. Innen dette bildet finnes et syn på barn som iboende godt og som et individ på (tilnærmet) lik linje med voksne. Videre kan sosialpedagogikken forstås ut fra et holistisk perspektiv, med fokus på utvikling av *det hele mennesket* og *mennesket i samfunnet*. Det hele mennesket i tråd med blant annet Pestalozzis tanker om hode, hånd og hjerte. Mennesket i samfunnet i tråd med blant annet romantikkens oppgjør med de sosiale normene, og herunder tanker om oppdragelse til demokrati og frihet. Om disse perspektivene trekkes videre gjennom sosialpedagogikkens utvikling, med økt fokus på barns selvvirksomhet og estetiske uttrykksformer, kan det forstås som at barnet selv skal få oppleve å leve fritt og demokratisk. Gjennom selvvirksomhet, medbestemmelse og anerkjennelse for egne estetiske uttrykk (for eksempel dramatisk lek), skal barnet mer enn å lære demokrati, de skal *leve* demokrati.²⁶

Ut fra dette resonnementet legges premissene for en pedagog som må være åpen for barns spontanitet og selvvalgte virksomhet. Førskolelæreren kan slik sett sies å posisjonere seg observerende og tilretteleggende i det pedagogiske arbeidet. Barns egne prosesser blir da et sentralt poeng. Dette poenget må likevel ikke forstås som at pedagogen er uvesentlig, eller fraværende. Slik jeg forstår en sosialpedagogisk tradisjon bygger den på ulike forståelser av voksnes deltakelse og styring i barns prosesser. En fellesnevner kan ligge i forståelsen av kunnskap som ”noe objektivt” i verden, noe voksen og barn må nærme seg fra et felles utgangspunkt.²⁷ En annen fellesnevner kan ligge i pedagogens behov for relativ autonomi, eller eksperimentelle frihet i arbeidet. Med det mener jeg at selve fundamentet i en

²⁶ Dette poenget kan ses i sammenheng med den aktuelle debatten rundt dannelsesbegrepet i barnehagen (se UF 2012)

²⁷ Se også kapittel 2.3.1 Tolkninger i lys av barnehagepedagogiske tradisjoner

sosialpedagogisk tradisjon er bygget på barns *egne* prosesser. Det kan sånn sett forstås som problematisk om tydelige ytre rammer (for eksempel mål satt av voksne) skal legge premissene for hva barn skal lære, eller gjøre i barnehagen.

De kjennetegn ved sosialpedagogiske posisjoneringer som her er skissert, betegner voksenrollen som tilsynelatende tilbaketrukket eller lite synlig. Bildet av førskolelæreren som utad nokså passiv er lett forståelig, særlig med bakgrunn i at den norske barnehagen tradisjonelt sett har vært relativt lukket og i stor grad har vært basert på en muntlig form (Haug 1994). Os (1998) viser til frasen ”innad aktiv, men utad passiv” som et gammelt førskolelærerideal. Denne frasen kan stå som illustrasjon for hva jeg forstår som sosialpedagogiske posisjoneringer. Posisjoneringer der pedagogens *intensjoner* kan være barnets selvvirksomhet og prosesser, og pedagogens *handlinger* kan være observerende og tilretteleggende, eller deltakende på barnets premisser.

I kommende del vil jeg presentere og drøfte en skoleforberedende barnehagetradisjon.

3.2 En skoleforberedende barnehagetradisjon

Når jeg nå skal presentere og drøfte en skoleforberedende barnehagetradisjon, er det på sin plass med noen avklaringer. Da spesielt knyttet til hva jeg legger i begrepene *skole* og *skoleforberedende*.

Begrepet *skole* kan forstås svært vidt. Skolen har en bred og variert historie med mange nyanser. Det bør her nevnes at den norske skolen på flere områder har de samme inspirasjonskilder som skissert i forrige delkapittel. Som eksempel kan Anna Sethnes²⁸ reformpedagogiske arbeider fra 1930-tallet trekkes frem (Dale 1999). Det er samtidig et sterkt fokus på demokratiske verdier og medbestemmelse, blant annet nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf (KD 1998, endret 2012). Dette er aspekter som kan underbygge en forståelse av skolen som en del av en sosialpedagogisk tradisjon. Det finnes likevel tydelige ulikheter mellom barnehagens og skolens pedagogikk. Som jeg nevner i innledningen til kapittelet fremhever Haug (1994) skolen som mer strukturert og kunnskapspreget. Dette er perspektiver som underbygges av blant andre Beraldi (2008) med hensyn til det strukturerte, og Bergesen (2006) når det gjelder det kunnskapspregede.

Begrepet *skoleforberedende* kan virke noe utydelig. En sosialpedagogisk barnehagetradisjon kan også forstås som skoleforberedende, for eksempel i den forstand at barns egne prosesser og selvvirksomhet anses å være viktige momenter i det å være klar til skolestart. Slik jeg forstår det er likevel sosialpedagogikken i hovedsak mer opptatt av barnet som selvstendig tenkende og handlende subjekt her og nå (jamfør et holistisk perspektiv). Dette står i motsetning til det skoleforberedende, som ut fra min forståelse i større grad har fokus på forberedelse til skolen i seg selv. Skoleforberedende barnehagetradisjon, slik det blir presentert her, tar av den grunn utgangspunkt i forberedelse av personlige egenskaper og ferdigheter som kan bli ansett som viktige for barnet i en skolehverdag. Det handler i så måte spesielt om det strukturerte og det kunnskapspregede.

²⁸ Anna Sethne stiftet for øvrig den norske avdelingen av *New Education Fellowship* (Norsk seksjon for ny oppdragelse) i 1928. Hun var leder av avdelingen fra oppstarten til 1953 (se http://snl.no/.nbl_biografi/Anna_Sethne/utdypning)

For å underbygge mine refleksjoner vil jeg først vise til skoleforberedende inspirasjonskilder, før jeg videre skisserer en skoleforberedende utvikling. Det siste punktet er særlig knyttet til barnehagepolitiske føringer fra 1970-tallet frem til i dag.

3.2.1 Skoleforberedende "inspirasjonskilder"

De inspirasjonskilder som skisseres under bør ses på som generelle historiske trekk, snarere enn direkte inspirasjonskilder. Det er også bakgrunnen for at begrepet "inspirasjonskilder" i overskriften til dette delkapittelet står i anførselstegn.

Industrialiseringen på 17- og 1800-tallet førte til sosiale endringer i Europa. Det vokste frem et økende behov for at andre enn familien passet barna mens foreldrene var på arbeid. Videre var det viktig at barna fikk tilsyn og kunnskap som kunne føre dem inn i arbeidslivet og på den måten unngå et liv i fattigdom og kriminalitet (Balke 1995). I Norge ble det utover 1800-tallet skapt en felles folkeskole for alle barn fra 7-14 år. For barn under 7 år ble det for de dårligst stilte åpnet barneasyl²⁹ som et sosialt tiltak. Jeg velger å nevne barneasylene her fordi det også er en del av den norske barnehages historie. Dessuten kan det belyse en annen type pedagogikk enn hva som er skissert tidligere.

I 1837 åpnet Byens asyl i Trondheim som Norges første. Senere kom flere til i de store byene. Inspirasjonen ble særlig hentet fra *Kleinkinderschule* i Tyskland og *infant schools* i Storbritannia (ibid). Bleken (1987) skriver at asylene først og fremst var institusjoner for omsorg. Samtidig var det viktig at barna skulle få oppdragelse og undervisning. Grude (1987) beskriver en stor vekt på tilsyn, disiplin og undervisning, særlig på bakgrunn av inspirasjonen fra Storbritannia. Religion, lesing, skriving, regning og håndarbeid var sentrale fag. Noe som er mulig å lese ut fra dagsordenen for Grønland Asyl i Christiania på 1800-tallet:

Kl 8.30-9.30 undervises de ældre Børn af begge Kjøen i den største Læsestue til Gaden i Læsning: Bog, Skrivning efter Forskrifter, Regning, Bibelhistorie, smaa Fortællinger, samt noget af Naturhistorien. Haandarbeide for Pigerne f.Ex. Søm, Strikning osv. Hovedregningøvelse tillige med Børn af begge Kjøen
(ibid, s. 28)

²⁹ Barneasylene ble også kalt småbarnsskoler

Når dette er skrevet må det nevnes at barneasylene ikke kun var institusjoner for omsorg, tilsyn, disiplin og undervisning. Historien er mer kompleks enn som så. Mannen som startet opp *infant schools*, Robert Owen, var blant annet sterkt inspirert av Rousseaus romantiske idéer (Balke 1995). Fra midten av 1800-tallet fikk også Frøbels tanker innflytelse på flere norske asyl, da særlig de mindre asylene (Grude 1987). Fra begynnelsen av 1900-tallet ble asylene modernisert og de fikk et innhold mer likt det som var i barnehagene. Grude (ibid, s. 43) beskriver ulikhetene slik: ”Mens asylene la vekten på barnas dannelse for skolegang og voksenliv, la barnehagen vekt på muligheter for utfoldelse av de iboende evner og anlegg i barnet”. Fra 1920-tallet fikk asylene nye navn, og ble stort sett daghjem (noen ble barnehager).

Frem til midten av 1900-tallet fikk småbarnsinstitusjonene lite oppmerksomhet fra samfunnet og politikere. Barnehagene ble i stor grad drevet på privat initiativ uten statlig støtte. Dette endret seg noe ved krigens slutt da det offentlige engasjerte seg ved å ta initiativ til utbygging og utvikling av barnehager (Balke 1995). Rundt 1950 var det for første gang en offentlig diskusjon om innholdet i barnehagene. Noe forenklet kan en si at *samordningsnemda* ønsket å knytte barnehagen mot skolen og gjøre den til en pedagogisk institusjon. *Barnevernskomiteen* ønsket på sin side å knytte barnehagen mot barnevernet og gjøre den til en sosial institusjon³⁰ (ibid; Greve 1994). Diskusjonen førte til at barnehagene ble lagt under lov om barnevern av 1954 (Korsvold 1998). Når Balke (1995, s. 246) skriver at ”de (barnehagene, min anm.) ble definert som sosiale institusjoner med eget pedagogisk innhold”, forstår jeg det som et *sosialpedagogisk* innhold noe tilnærmet det jeg har skissert i kapittelet en sosialpedagogisk barnehagetradisjon.

Etterkrigsårene bød på mange utfordringer; de berørte landene måtte bygges på nytt og nye idéer kom til. I USA promoterte blant andre økonomer som Theodore Schultz og Gary Becker begrepet *Human Capital* (humankapital). Med humankapital ble mennesker sett på som kapital det var verdt å investere i (Becker 1993), noe som fikk stor innvirkning på utdanningsreformer også i Norge. Teorien var den at utdanning ikke var en utgiftspost for staten, men snarere en investering. En investering som ville føre til mer kunnskapsrike arbeidstakere og økonomisk vekst i fremtiden.

³⁰ En *sosial institusjon* kan også forstås som pedagogisk. Etter min oppfatning kan en *pedagogisk institusjon* i dette tilfellet vise til noe som i større grad har fokus på formell læring, mens en *sosial institusjon* i større grad har fokus på uformelle læringsprosesser, trygghet og omsorg.

Videre i teksten vil jeg beskrive det offentliges økende interesse for barnehagen fra 70-tallet frem til i dag. En interesse som har ført til endringer i barnehagepolitikken. Dette er endringer som kan forstås ut fra et humankapitalperspektiv, og videre mot en dreining av den tradisjonelt "frie" barnehagepedagogikken mot en mer målrettet og skoleforberedende førskole.

3.2.2 Skoleforberedende utvikling: Barnehagepolitiske føringer 1970-2012

På begynnelsen av 70-tallet blusset diskusjonen om barnehagen som sosial eller pedagogisk institusjon opp igjen.³¹ I NOU 1972:39 (Førskoler) ble tema drøftet. Utredningen foreslo at alle institusjoner som tilbød undervisning, tilsyn og omsorg for barn under skolepliktig alder skulle betegnes som førskoler. I utredningen er det etter mitt syn tydelig at førskolene i større grad enn tidligere ble sett i sammenheng med skolen. Det endte for øvrig opp med at samlebetegnelsen førskole ble forkastet til fordel for *barnehage*. I samme tidsperiode var det diskusjoner og utredninger om førskolelærerutdanningen. I 1971 kom den første fellesplanen for førskolelærerutdanning (Balke 1988) og et par år senere ble førskolelærerutdanningen integrert i lov om lærerutdanning (Juell 2010). Utdanningen ble etterhvert treårig og førskolelærere kunne videreutdanne seg til arbeid skolen (ibid). Endringene i utdanningen førte blant annet til uenigheter om økt akademisering og samling av fagene i faglig-pedagogiske studier (Balke 1988). I 1975 kom den første lov om barnehager, og i 1984 ble denne revidert slik at barnehagene ble pålagt å utarbeide årsplaner. Det pedagogiske arbeidet skulle målrettes og dokumenteres (Juell 2010). I denne tidsperioden er det også verdt å nevne den gryende politiske interessen for seksåringene, og om de burde gå i barnehage eller skole (se Haug 1994, s. 58-74).

Det er ikke lett å si noe sikkert om årsakene til den økte interessen for barnehage og førskolealderen på 70- og 80-tallet. Jeg har tidligere nevnt humankapitalteorien, men det er også nærliggende kort å beskrive noen samfunnsmessige perspektiver i dette tidsrommet. I 1979 ble Margaret Thatcher statsminister i Storbritannia og i 1981 Ronald Reagan president i USA. Politikken blir ofte beskrevet som neoliberalistisk, det vil si økonomisk liberalisme, fri

³¹ Denne diskusjonen kan ses i lys av 60- og 70-tallets økende behov for kvinnelig arbeidskraft, noe som ikke blir belyst i denne oppgaven

handel og åpne markeder. Tranøy (2006) skriver om markedsfundamentalistisk ideologi, der markedet blir ansett som å være det mest effektive, rettferdige og naturlige. I kjølvannet av denne bevegelsen dukket begrepet New Public Management (NPM) opp. Innen NPM benyttes prinsipper fra privat næringsliv i offentlig sektor. Prinsippene knytter seg blant annet til nye former for evalueringer, mål- og resultatstyring (Blichfeldt 2007). Barnehagene kan slik sett forstås som offentlige institusjoner med økt påvirkning fra tankemønstre etablert i privat næringsliv, hvor arbeidet nødvendigvis må målrettes og dokumenteres.

Den første rammeplan for barnehagen kom i 1995 (BFD 1995). Juell (2010) beskriver det som ”et nytt scenetepe”. Den fungerte som en forskrift til lov om barnehager, slik som L97 var en forskrift til opplæringsloven (ibid). Den kan også betraktes som en vid form for læreplan (curriculum), som hver enkelt barnehage måtte bruke som grunnlag for det pedagogiske arbeidet.³² Samme år (1995) fikk også førskolelærerutdanningen sin første nasjonale rammeplan (KUF 1995). Denne planen blir av Juell (2010) sett på som en styrket forbindelse av hele utdanningssystemet fra barnehage til voksenopplæring. I 1997 begynte seksåringene i skolen, og de eldste barna i barnehagen var da femåringene.

I 2006 ble barnehagesektoren flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehagens rammeplan fra samme år (KD 2006a) ble koordinert i forhold til skolens læreplan (Seland 2009). Steinsholt (2007) beskriver den nye rammeplanen som tettere knyttet til skolens målrettede undervisningstradisjon enn tidligere. Etter min oppfatning er det tydelig at bildet av barnehagen som en del av utdanningssystemet styrkes. Blant andre Juell (2010) og Seland (2009) har påpekt at nye begreper (som for eksempel *tidlig innsats* og *livslang læring*) har dukket opp i den barnehagepolitiske konteksten. Begreper som kan ses i sammenheng med samfunnsperspektiver som neoliberalisme og teorier om humankapital.

Den amerikanske økonomen James Heckman beskriver viktigheten av førskoletiltak for vanskeligstilte barn (Heckman 2006). I følge hans teorier vil det å investere i tiltak knyttet til læring i småbarnsalderen være lønnsomt for samfunnet. Heckman har blitt en sentral henvisning i politiske dokumenter knyttet til barnehagesektoren. Som eksempler kan St. mld. nr. 41 (2008-2009) – kvalitet i barnehagen (KD 2009) og NOU 2010:8 – Med forskertrang og

³² Se for øvrig Rhedding-Jones (2007)

lekelyst nevnes. Etter mitt syn kan det forstås som et økt fokus på læring i barnehagen, og at læringen skal gi seg utslag i resultat og gevinst.

Rambøll Management gjorde i 2009 en kartlegging av pedagogisk innhold i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Kartleggingen viste at språklig kompetanse og sosial kompetanse ble vektlagt i meget høy grad i skoleforberedende aktiviteter. Fagområdene ”kunst, kultur og kreativitet”, ”nærmiljø og samfunn” og ”etikk, religion og filosofi” ble vektlagt i vesentlig mindre grad (Rambøll 2010). I evalueringen av implementeringen av rammeplanen, *Alle teller mer!* (Østrem m.fl. 2009) antydes det at fagområdene ”antall, rom og form” og ”kommunikasjon, språk og tekst” blir spesielt vektlagt i det skoleforberedende arbeidet. Slik jeg forstår det ligger det en kontinuitet i forhold til skolens basisfag, da spesielt norsk (språk) og matematisk-naturvitenskapelige forståelser.

På bakgrunn av denne skisseringen av skoleforberedende ”inspirasjonskilder” og barnehagepolitiske føringer fra 1970-tallet, vil jeg i det følgende konkretisere det som kan forstås som kjennetegn ved skoleforberedende posisjoneringer, altså hvilke intensjoner og handlinger kan være til stede i en skoleforberedende praksis.

3.2.3 Kjennetegn ved skoleforberedende posisjoneringer

En skoleforberedende barnehagetradisjon har på mange områder de samme verdier som en sosialpedagogisk tradisjon, for eksempel med hensyn til oppdragelse til demokrati og rett til medbestemmelse. Etter min oppfatning er det i første rekke ved det kunnskapspregede at tradisjonene bryter med hverandre. Det kunnskapspregede da forstått som konkret kunnskap i fag som er relevante for skolen. Dette perspektivet sammenfaller med forståelser innen humankapitalteorier, som at tidlig innsats (konkret læring) gir utbytte i fremtiden (skolen), og neoliberalismen, hvor den målbare og dokumenterte læringen får anerkjennelse, særlig fra politisk hold som bevilger penger. Mye av den konkrete læringen som er relevant for skolen kan vanskelig tilegnes av barn på egen hånd. Det må nødvendigvis være voksne til stede, som kan lære barna den relevante læringen.

Ut fra dette resonnementet legges premissene for en pedagog som må ta initiativ til læring, og videre styre læringsaktivitetene til en viss grad. Førskolelæreren kan slik sett sies å posisjonere seg styrende og veiledende i det pedagogiske arbeidet. Læringssituasjonen kan også måtte struktureres noe, da det å lytte til læreren blir et poeng. I andre læringssituasjoner kan pedagogen posisjonere seg mer veiledende, hvor graden av struktur ikke blir like viktig. Uansett læringssituasjon, eller aktivitet, blir pedagogikken utformet ut fra en forståelse av kunnskap som ”noe subjektivt”.³³ Det vil si, at kunnskapen finnes ”subjektivt”, i rammeplanen, uttrykt som mål i et dokument eller i lærerens hode. Denne subjektive kunnskapen, som kan være for eksempel geometriske begreper eller gjenkjennelse av dyrespor, skal deretter ”overføres” til barnet. Det kan sånn sett forstås som problematisk om det alltid er barns egne initiativ og prosesser som skal ligge til grunn for pedagogikken, da det vanskelig lar seg gjøre at barna ”av seg selv” møter alle forventninger fra for eksempel rammeplanens fagområder.

De kjennetegn ved skoleforberedende posisjoneringer som her er skissert, betegner voksenrollen som relativt styrende og synlig. Bildet av førskolelæreren som utad nokså aktiv blir tydeligere gjennom forventninger til dokumentasjon og konkret læring. Pedagogens *intensjoner* kan være at barna skal lære noe konkret som de vil få utbytte av på skolen, og pedagogens *handlinger* kan være styrende eller veiledende, og synlige utad.

*

Det har i dette kapitlet blitt skissert inspirasjonskilder, utviklingslinjer og kjennetegn ved ulike barnehagepedagogiske tradisjoner. I neste kapittel analyseres fire førskolelæreres beskrivelser av egne intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene i lys av kjennetegn ved henholdsvis sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer.

³³ Se også kapittel 2.3.1 Tolkninger i lys av barnehagepedagogiske tradisjoner

Kapittel 4: Analyse av fire førskolelæreres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen

Dette kapittelet omfatter min analyse av fire førskolelæreres beskrivelser av egne posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen.³⁴ De aktuelle posisjoneringene blir sett i lys av henholdsvis en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon (se kapittel 1.4 for aktualitet og kapittel 3 for redegjørelse av barnehagepedagogiske tradisjoner). Nærmere beskrivelse av vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver kan leses i kapittel 2.

Analysen baserer seg på intervjuer av fire førskolelærere. Oppbyggingen av analysen bygger på et samlet inntrykk av informantenes interesseområder (se også kapittel 1.5 Avgrensninger). Førskolegrupper og femåringenes lek blir særlig belyst da det var to temaer alle informantene var opptatt av. Jeg har også valgt å gå dypere inn i områder som pedagogiske mål, sosial kompetanse og det tilsynelatende motsetningsforholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk. Analysen er beskrivende og fortolkende. Beskrivende ved at informantenes stemme trer frem gjennom beskrivende formuleringer og direkte sitater. Fortolkende ved at beskrivelsene blir analysert i en dialektisk prosess mellom del og helhet.³⁵

Først blir tema førskolegruppe belyst. Det blir skrevet noe om hva førskolegrupper er og videre hvordan førskolelærerne posisjonerer seg i førskolegruppene (4.1). Deretter kommer to delkapitler som går noe dypere inn i temaene pedagogiske mål (4.2) og sosial kompetanse (4.3). I kapittel 4.4 blir femåringenes lek belyst. Først noe om ulike former for lek, deretter førskolelærernes posisjoneringer i leken. Etter dette delkapittelet blir forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk drøftet nærmere (4.5).

³⁴ Jmfør oppgavens problemstilling: Hvordan posisjonerer fire førskolelærere seg i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen?

³⁵ Se også kapittel 2.3 Tolkingsprosessen

4.1 Førskolegrupper³⁶

- Kan du si litt om hva slags opplegg dere har for de eldste barna i denne barnehagen?
- Ja, vi har nå 18 barn som er skolestartere til neste år, og opplegget for de er at de skal hver uke ha en førskoleøkt som på en måte er en voksenstyrt aktivitetsøkt på rundt en time. Det er en økt som har fokus på at de har siste året i barnehage.

Alle mine informanter kunne fortelle om en slik form for førskolegruppe. En voksenstyrt aktivitet på rundt en time en gang i uken. Det var kun en av informantene som ikke begynte med å nevne førskolegruppe på det innledende spørsmålet; *kan du si litt om hva slags opplegg dere har for de eldste barna i denne barnehagen?* Noe som indikerer at førskolegruppene har en viktig plass i det pedagogiske arbeidet med de eldste barna. Dette underbygges også av rammeplanens evalueringsrapport *Alle teller mer* der det står at ”førskolegrupper synes å være svært utbredt og kan nærmest ses som en institusjon i institusjonen” (Østrem m.fl 2009, s. 173). Det kan i så måte være interessant å se litt nærmere på denne institusjonen i institusjonen. Det vil først bli gitt noen innblikk i det faglige og sosiale innholdet i førskolegruppene. Deretter blir det reflektert rundt førskolelærernes posisjoneringer i gruppene.

4.1.1 Faglig innhold i førskolegruppene

Jeg har lagd en plan som går på ulike perioder. Og der ønsker man å ha ulike temaer i ulike perioder da, og temaene der kan for eksempel være lek med matematikk, som går på geometriske former. Ulike aktiviteter der det er mye fokus på telling... ikke noe hokus pokus, men at de skal få erfare litt rundt det.

Gjennom intervjuene fremstår det som tydelig at det faglige fokuset særlig retter seg mot områder som matematikk, tall og bokstaver. Det beskrives arbeid med geometriske former, skrive navnet sitt og gjenkjennelse av mengde med symboltall. Dette sammenfaller med tidligere funn der rammeplanens fagområder ”antall, rom og form” og ”kommunikasjon, språk og tekst” ses å ha en spesiell vektlegging i førskolegruppene (ibid; Rambøll 2010). Det ble også fortalt at det arbeides med engelsk, finmotorikk, oppgaveark, anatomi og trafikkopplæring i gruppene. De fleste førskolegruppene foregår inne på et eget rom, og med

³⁶ Førskolegruppe er betegnelsen på en økt eller flere per uke (som regel i varighet ca en time) der femåringene (de eldste barna i barnehagen) tas ut av sine avdelinger eller baser og gjennomfører et eget opplegg. Informantene bruker betegnelser som ”førskolegruppe”, ”skoleøkt” og ”skolestartergruppe”.

et begrenset antall barn. Noen ganger brukes større deler av barnehagens område, eller det arrangeres egne turer. En av informantene beskriver det slik:

Jeg hadde for eksempel her om dagen, så skulle vi gå på "sirkeljakt". Da gikk vi ute og leita etter alle ting som hadde sirkelform. Også hadde vi en samling etterpå hvor de nevnte, også skrev vi opp hva det var for no, også tegna vi det, brukte litt tid på selve den prosessen. Også hadde vi en dag med "trekantjakt" og en dag med "firkantjakt". For å gjøre ungene bevisst på de geometriske formene da.

Det faglige innholdet kan virke nokså kunnskapspreget, med særlig fokus på fag som er relevante for barns videre læring på skolen, da spesielt med tanke på skolens basisfag norsk, matematikk og naturfag. Under kapittelet skoleforberedende barnehagetradisjon (3.2) knyttes indirekte det kunnskapspregede til det målrettede. Her er det imidlertid verdt å merke seg at ingen av mine informanter var opptatt av å sette konkrete mål for barna. Det handlet i større grad om å *pirre nysgjerrigheten* eller *la de få erfare*. Førskolelærernes pedagogiske mål blir nærmere belyst i kapittel 4.2. Jeg velger å skrive det inn i et eget kapittel da pedagogiske mål etter mitt syn kan ses i en større kontekst enn kun førskolegruppene.

Foruten det faglige innholdet ble det av samtlige informanter gitt uttrykk for at det sosiale aspektet er viktig i førskolegruppene.

4.1.2 Sosialt innhold i førskolegruppene

Jeg tenker at barna må bli litt bevisst på at når de kommer på skolen så må de regne med at de må sitte mere stille, og de må på en måte få erfare her i barnehagen at i skolen må vi sitte litt i ro, og rekke opp handa og vente på tur. Men det er viktig at de skoleøktene ikke bare skal inneholde sånne aktiviteter, men kanskje starte en refleksjon hos dem; at sånn her kommer det til å være litt på skolen. Sånn at de på en måte blir litt bevisst på det. Hvis du ser på barnehage og skole så er det jo en ganske ekstrem forandring. De sitter jo ikke rundt pulten sin en hel dag på skolen heller. Men det er veldig stor overgang. Så jeg tror de har godt av å erfare det.

Flere av informantene beskriver førskolegruppene som et sted som skal *ligne litt* på den hverdagen barna vil møte i skolen. Det handler for eksempel om å kunne sitte stille, rekke opp handa og tørre å ta ordet. Flere beskriver at det er den type kunnskaper skolen forventer at barna skal ha når de går ut fra barnehagen:

Der går det mye på det å kunne klare seg på toalettet selv, ha orden i sakene sine, det å kunne sitte, rekke opp en hånd, fullføre en oppgave. Sånne typer ferdigheter føler jeg at skolen mener at vi skal jobbe med. Jo mer vi har av den type kunnskap jo bedre er det.

Det at førskolegruppene skal *ligne litt* på skolehverdagen innebærer med andre ord en noe strukturerte arbeidsform. Det kan forstås som at barna skal få erfare en form for struktur som er viktig når de begynner på skolen.

Gjennom intervjuene har begrepet *sosial kompetanse* ofte dukket opp når vi snakket om det sosiale innholdet i gruppene. Begrepet er også mye nevnt i det pedagogiske arbeidet utenom gruppene. Da sosial kompetanse virker å være sentralt for informantene velger jeg å gå dypere inn i begrepet i kapittel 4.3 (det vil i likhet med pedagogiske mål bli diskutert generelt, ikke i førskolegruppe spesielt).

Det ovennevnte berører i korte trekk informantenes beskrivelser av det faglige og sosiale innholdet i førskolegruppene. Videre vil førskolelærernes posisjoneringer i gruppene bli drøftet.³⁷ Det blir skrevet noe om grunnlaget for det pedagogiske innholdet og hvem som bestemmer innholdet. Det pedagogiske innholdet i førskolegruppene blir så sett opp mot sosiale strukturer som kan påvirke førskolelærernes posisjoneringer.

4.1.3 Førskolelærernes posisjoneringer i førskolegruppene

Jeg tenker den økta også skal være litt styrt da. For det vil de jo erfare på skolen og, at det er ikke så mye, på en måte, barnas valg med tanke på hva de skal gjøre. Det er en del rammer, og det tenker jeg at det skal de oppleve litt her også. At noen ganger så må vi gjøre ting.

Førskolelæreren gir her direkte uttrykk for at førskolegruppen skal være *litt styrt*. En form som også kan leses inn i de andre intervjuene, selv om det ikke er like direkte uttrykt. *Litt styrt* kan for øvrig stå som et ganske treffende begrep i denne sammenheng. Det kan knyttes opp mot hvem som bestemmer innholdet i gruppene og førskolelæreren uttrykksformer i gruppene. Grunnlaget for arbeidet i gruppene baserer seg i hovedsak på rammeplanen og barnehagens egne årsplaner. Det blir også nevnt ulike former for observasjonsmetoder for best mulig kunne legge til rette for barnegruppen og det enkelte barn.

³⁷ Med *posisjoneringer* menes de intensjoner og handlinger jeg tolker at førskolelærerne gir uttrykk for at de representerer i førskolegruppene. Se kapittel 2 for nærmere beskrivelse av begrepet.

Jeg tenker at vår jobb er på en måte få et innblikk gjennom observasjon; hva er det som er nødvendig for de barna her som skal begynne på skolen. Det svinger jo mye.

I en sosialpedagogisk tradisjon har observasjon og tilrettelegging vært viktige pedagogiske momenter. Da særlig basert på reformpedagogikkens utviklingspsykologiske tankegang (Balke 1995; Broström og Vejleskov 2009). De senere årene har standardiserte observasjonsverktøy i større grad blitt tilgjengelig for barnehagene (Østrem og Pettersvold 2012). De blir ofte karakterisert som kartleggingsverktøy og har gjerne fokus på spesielle områder som det språklige eller det sosiale. Slik jeg ser det er det særlig på to områder de nye observasjonsverktøyene bryter med en sosialpedagogisk tradisjon. Det ene er det spesifikke fokuset på enkeltområder ved barnet (for eksempel språk). Slik sett bryter det med blant annet Pestalozzis holistiske tilnærming (Steinsholt 2004). Det andre er det standardiserte, som bryter med førskolelærerens grad av autonomi og eksperimentelle praksis.

Østrem og Pettersvold (2012) er opptatt av at kartleggingsverktøy og andre former for standardiseringer i barnehagen baserer seg på manglende tillitt til førskolelærerens kompetanse. Informantene på sin side beskriver for det meste uformelle observasjonsmetoder. Det vil si hverdagslige, ikke standardiserte observasjoner som danner grunnlaget for førskolelærerens forståelse av barnegruppen og enkeltbarn. Dette kan oppfattes som at informantene har tiltro til sin egen barnefaglige kompetanse og kan fungere relativt fritt (autonomt) uten hjelp av tilrettelagte kartleggingsverktøy. Noen av informantene forteller at da kartleggingsverktøyet TRAS³⁸ kom for en del år tilbake fantes et press om at alle barna skulle kartlegges, men at dette presset ikke er til stede på samme måte i dag. En av informantene beskriver standardiserte kartleggingsverktøy på denne måten:

Jeg synes nesten det er litt sånn å underkjenne den kompetansen vi har. Jeg vet når noen sliter med språket, og da kan jeg kartlegge de. Jeg trenger ikke bruke et stort kartleggingsverktøy for å finne ut om noen skal kartlegges, for å si det sånn.

Rammeplanen, årsplaner og uformelle observasjoner fremstår som det viktigste grunnlaget for førskolegruppene. Førskolelærerene bestemmer på bakgrunn av dette det pedagogiske innholdet i gruppene. Slik jeg forstår informantene er det i stor grad dem selv som bestemmer hva økten skal inneholde. Flere har skrevet egne planer spesielt for førskolegruppene. Økten starter med at pedagogen tar initiativ og fører femåringene med seg til et sted de kan oppholde

³⁸ TRAS (tidlig registrering av språkutvikling) er et språkkartleggingsverktøy spesielt utviklet for bruk i barnehager. Se: www.statped.no/Tema/Sprak/Spesifikke-sprakvanser/TRAS

seg uten forstyrrelser. Selv om førskolelærerne på forhånd har lagt en plan for økten, beskrives det større muligheter for at barna får være med og bestemme innholdet underveis.³⁹

[...] at det underveis er rom for at ungene kan komme med forslag, at vi må ikke slavisk følge det som jeg har planlagt.

Flere av informantene er opptatt av barns medvirkning.⁴⁰ Det gis samtidig uttrykk for at medvirkning er noe som kan være utfordrende å jobbe med i praksis. Jeg oppfatter det slik at flere av informantene gjerne skulle tilrettelagt mer for medvirkning og at det ”tynger litt” på samvittigheten. Det kan virke som at selve konseptet førskolegruppe, med den skolelignende formen, til en viss grad vanskeliggjør barnas muligheter for deltakelse. Noe som illustreres godt med følgende sitat (siste delen av sitatet er uttrykt i en noe humoristisk tone):

Noen ganger i gruppene stilles litt sånn åpne spørsmål, ”hva har dere lyst til å gjøre den siste tida nå?”. Da kan det være alt fra at de har lyst til å spille et spill, lese en bok. Også blir det på en måte en demokratisk avgjørelse på hva vi skal gjøre. Som kanskje jeg må ta da, hvis det er mange ulike forslag.

Blant andre Cazden (1988), Dysthe (1995) og Beraldi (2008) viser til at skolens arbeidsformer kan begrense muligheter for barns deltakelse. Beraldi (2008) knytter det mot barnet som ”becoming”, der det som skal læres i klasserommet skal gi en form for utbytte for barnet senere. Hva barnet skal lære er nedfelt i læreplaner, noe som gir barnets stemme begrensede muligheter. Det er verdt å merke seg at førskolegruppene virker å ha mange likheter med skolens klasserom. Det er nokså strukturert, samtidig som det faglige innholdet i stor grad er hentet fra rammeplanens fagområder, og er ment å gi barna et grunnlag de kan bygge videre på i skolen. Det kan problematiseres om førskolegruppene har større fokus på barnet som tilblivende (”becoming”) elev, fremfor nåværende (”being”) barnehagebarn, og hva dette eventuelt gjør med mulighetene for barns deltakelse.⁴¹

³⁹ Diskusjonen om hvorvidt barna medvirker indirekte på bakgrunn av førskolelærerens observasjoner blir ikke vurdert her (se Løkken og Søbstad 2013)

⁴⁰ Barns rett til medvirkning i barnehagen ble lovfestet i barnehageloven 1. januar 2006. Det har vært bredt diskutert hva som ligger i begrepet, og hva det innebærer for barnehagepedagogikken (Bae m.fl. 2006)

⁴¹ Begrepene ”being” og ”becoming” er ofte brukt for å forklare ulike perspektiver på barn. Perspektivet ”barn som beings” kan vise til at barn er fullverdige og aktive deltakere i sin egen barndom, mens perspektivet ”barn som becomings” i større grad kan forstå barn som mennesker som skal bli fullverdig i fremtiden. Skillene mellom de to perspektivene er gjerne skarpere i teorien enn i praksis (se også Uprichard 2008; James, Jenks og Prout 1998)

I førskolegruppene fungerer førskolelæreren i stor grad som administrator. Det vil si personen som setter i gang, leder og avslutter aktiviteter. De gir instruksjoner og følger opp barna i selvstendige oppgaver. Flere beskriver at de tar i bruk verktøy og hjelpemiddel som for eksempel snakkepakken⁴² og ulike former for plansjer og plakater. Det kan tolkes som at førskolelæreren ofte inntar en rolle der kunnskapen finnes som ”noe subjektivt” i førskolelærerens planlegging, og som videre skal overføres fra voksen til barn gjennom aktiviteter i førskolegruppene. Bildet er for øvrig ikke entydig, og informantene beskriver seg selv ulikt. En informant beskriver seg selv som *lærer* – instruktør og støttespiller. En annen beskriver seg som en *som spiller en slags rolle* – bruker seg selv, er dramatisk og lite høytidelig. En tredje beskriver utstrakt bruk av dramatisering (spesielt med tanke på det sosiale innholdet):

Da kan det være to voksne som dramatiserer en konflikt da, også kommer barna med løsninger, ”hva kunne jeg gjort i stede?”.

Informanten er i dette eksempelet opptatt av å distansere seg selv fra situasjonen. Det er ikke førskolelæreren som har det rette ”svaret” som skal formidles til barna. Det er barna selv som skal reflektere og finne løsninger. Dette minner om Frøbels tanker om kunnskap som ”noe objektivt i verden”. Noe som førskolelæreren og barnet må nærme seg fra et felles utgangspunkt (Johansson 2004). En annen informant er også opptatt av slikt intersubjektivt arbeid. Informanten eksemplifiserer med å gi et anti eksempel:

Jeg ser på arbeid med barn som interaksjon. Altså, jeg kan ikke lage et ferdig opplegg. Det var noe sånne forferdelige barne-TV på 70-tallet. ”Kan du se hva dette er?” ”Ja., det er en gulrot”.

Det er interessant å se variasjoner i hvordan førskolelærerne beskriver sine posisjoneringer i førskolegruppene. Noen beskriver seg tydelig i en retning, mens andre gir et mer fasettert bilde av sine posisjoneringer. Slik jeg tolker det er det noen som gir uttrykk for at de ofte *handler* ut fra en strukturerende form der kunnskap er noe som skal overføres fra voksen til barn. Samtidig gir de samme informantene uttrykk for en *ideologi* som tar avstand til den samme arbeidsformen (som sitatet over). Det kan forstås som at ideologi og handling ikke alltid samsvarer. Dette konflikterende forholdet kan problematiseres om man ser det opp mot

⁴² Snakkepakken er et språkverktøy for barnehage og småskole. Se: snakkepakken.no

analysebegrepet *symbolsk makt*.⁴³ Det vil si å se førskolelærernes intensjonalitet i relasjoner med det sosiale felt (Bourdieu og Wacquant 1995; Flaatten 2008). Som vist til i kapittelet en skoleforberedende barnehagetradisjon, har det fra politisk hold de siste årene vært et økende fokus på (konkret) læring i barnehagen (Juell 2010; KD 2009). Det har også vært et press utenfra om mer målbar læring i barnehagen (Østrem og Pettersvold 2012). Om disse forholdene ses opp mot Bourdieus begrep symbolsk makt kan det tolkes slik at førskolelæreren utøver politikernes makt uten selv å oppdage det. Selv om pedagogene ideologisk uttrykker seg negativt om en skoleforberedende pedagogikk er makten internalisert gjennom habitus og påvirker de posisjoneringer pedagogen kan og ikke kan innta (Bourdieu 1996). Med dette argumentet er det kanskje slik at politikernes makt ikke fungerer som et tvangsforhold, men som et forhold der førskolelærerne ubevisst aksepterer maktforholdet.

*

Som nevnt virker førskolegrupper å ha en sentral plass i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Slik jeg leser det ut fra mine intervjuer, ser det ut til at det faglige og sosiale innholdet i stor grad (men ikke entydig) kan knyttes mot det kunnskapspregede og det strukturerte, begreper Haug (1994) skisserer i sammenheng med en skoletradisjon. Førskolegruppene kan sies å ligne litt på den hverdagen barna vil møte på skolen. En form for 0. klasse der det foregår en synlig form for undervisning med en tydelig pedagog som leder det pedagogiske opplegget. Dette skoleforberedende resonnementet slår likevel noen sprekker i møte med førskolelærernes ideologi, som virker mer sosialpedagogisk orientert. For å få en bredere forståelse av førskolelærernes posisjoneringer er det av den grunn interessant å gå noe dypere inn i problematikken knyttet til pedagogiske mål og sosial kompetanse.

⁴³ Se kapittel 2.3.2 Kapital og symbolsk makt som analysebegreper

4.2 Pedagogiske mål for femåringene

Som nevnt over kan det kunnskapspregede faglige innholdet i førskolegruppene knyttes til tanker om å sette konkrete mål på barns læring. Noe som har vært (og er) en aktuell del av debatten rundt barnehagens pedagogikk (se kapittel 1.4). I dette delkapittelet blir mine informanternes utsagn rundt barns læring drøftet opp mot ulike aspekter ved barnehagepedagogiske tradisjoner. Det står som et eget delkapittel da denne problematikken favner et videre område enn kun førskolegruppene. Det kan også ses som relevant i forhold til lek, som blir drøftet senere (i kapittel 4.4). Det kan i tillegg ses i sammenheng med andre deler av barnehagehverdagen som ikke drøftes nærmere i denne oppgaven (for eksempel samlingsstund, turer, måltider etc.).

I den videre teksten vil det først bli reflektert rundt hva pedagogiske mål er. Deretter knyttes prosess- og resultatmål mot synliggjøring av det pedagogiske innholdet utad.

4.2.1 Pedagogiske mål – prosess eller resultat?

En av informantene sier; *jeg synes man må definere litt, hva er et mål på en måte?* Dette utsagnet er aktuelt for forståelsen av førskolelærernes posisjoneringer. Er førskolelæreren posisjonert mot at barnet skal lære noe konkret, eller posisjonerer pedagogen seg slik at prosessene i seg selv blir viktigst og ikke resultatet? Resultatmål kan beskrives som etterprøvbare og synlige mål. Om målet er at barna skal lære alfabetet, kan man i ettertid måle resultatet av læringen ved å se hvor mange barn som faktisk kan alfabetet. Et argument for resultatmål er at de kan kvalitetssikre det pedagogiske arbeidet mellom barnehager, og synliggjøre læringsutbytte for brukere (foreldre) (NOU 2010:8). Prosessmål har derimot mer fokus på prosessene i seg selv, og blir derav ikke like synlig. Innen denne tankegangen kan for eksempel kvaliteten på samspillet i aktiviteter tenkes å være viktigere enn at barna faktisk skal lære noe konkret.

I førskolegruppene kan det virke som at førskolelærerne jobber i tråd med en skoletradisjon, en tradisjon som har sterk forankring i tydelige læringsmål (resultatmål) og en form for kunnskapsskole som har fått særlig fotfeste de siste årene (Bergesen 2006). Barnehagen blir fra politisk hold regnet som første del av utdanningsløpet (KD 2006b) og flere vil mene

diskursen om kunnskapsskolen spiser seg nedover mot barnehagen (Hogsnes 2007; Steinholt 2007). Dette er en type tankemønster flere av informantene nevner at nye foreldre også bærer med seg inn i barnehagen. En av informantene forklarer det slik:

På første foreldremøtet på høsten, når jeg presenterer det med sosial kompetanse for eksempel. At det er en kjempeviktig bit.[...] Da ser jeg på foreldrene, det er ikke den type., det er så fjernt for dem liksom. Det er ikke det som er førskole. Det er ikke det ungene mine skal lære. Det er mere sånn fagkunnskap ikkesant. Viktig å kunne skrive navnet sitt, viktig å kunne mest mulig bokstaver. Hvis de lærer å lese litt, noen ord. Jo mere sånne fagkunnskaper de har, føler jeg, jo bedre er det.

Politikere og foreldre er bidragsytere til dannelsen av felles forståelser av barnehagen. De blir sammen med førskolelærerne og andre, en del av det nettverket av sosiale relasjoner som kan forstås som barnehagefeltet. Førskolelæreren opererer ikke i et vakuum, men som en del i nettverket (feltet). I forrige delkapittel vises det til hvordan politiske forventninger *kan* bidra til symbolsk makt ved at førskolelærerne i førskolegruppene utøver en skoleforberedende pedagogikk uten selv å oppdage det. Informantenes beskrivelser av førskolegruppene kan forstås som skolelignende. Da det minnet om skoletradisjon, ble min umiddelbare tolkning at førskolelærerne forholdt seg til konkret læring og resultatmål. Her er det imidlertid verdt å stoppe litt opp. Kanskje er det slik at jeg selv er innvevd i kunnskapsdiskursen? Jeg hører en pedagog beskrive en skolelignende form på førskolegruppene og min første tanke er konkret læring og resultatmål.⁴⁴ Informantene gir indirekte uttrykk for konflikterende handlinger og ideologi, og det ville vært etisk problematisk om jeg ikke gikk dypere inn i hva informantene selv tenker om pedagogiske mål.

Jeg tenker i barnehage så skal man ikke ha så mange mål som er målbare da. Jeg tenker man må skille det litt, man kan kalle det et ønske, istede for et mål da. Man har et ønske om at barna gjennom den perioden her eller den økta her, skal tilegne seg erfaringer eller egenskaper da. [...] Det er nok av livet man blir målt; i skolen, arbeidslivet.. Så på en måte, det skal ikke være for firkanta. Ja, man har et sånt mål, et personlig mål, at man ønsker at barna skal kunne for eksempel fargelegge godt innenfor strekene. Men det ikke sånn at man setter i gang tiltak hvis man ser barn som ikke får det til. Man tenker; da må vi kanskje gjøre det litt mer, slik at han skal bli mer trygg og få et godt grep på blyanten. Så jeg vil ikke si for mye mål, men kalle det et ønske om å erfare og kanskje tilegne seg noe nytt.

⁴⁴ Se også kapittel 2.3 Tolkingsprosessen, om min forforståelse og forståelseshorisont

En annen informant beskriver det slik:

Det som jeg tenker er viktig er å møte barna der de er. Målet er ikke å lære dem flest mulig bokstaver, og lære dem sånn konkrete ferdigheter. Men å pirre nysgjerrigheten, at "dette her er morsomt og dette her er spennende".

Informantene distanserer seg her (ideologisk) fra å sette konkrete resultatmål. De bruker fraser som; *ønske om å erfare* og *pirre nysgjerrigheten*. Her finnes det begreper som er mye brukt innen norsk barnehagepedagogisk teori og praksis. Rammeplanen benytter seg i stor grad av samme begrepsapparat. Den skiller slik sett lag med skolens læreplan som har som mål for opplæringen at elevene skal *kunne*. (KD 2006c). Engelsen (2012, s. 28) velger å betrakte læreplaner ut fra ulike læreplannivåer. Her nevnes blant annet "den oppfattende læreplan" og "den operasjonaliserte læreplan". Med andre ord hvordan lærerne tolker læreplanen og gjennomfører sitt pedagogiske arbeid innenfor læreplanens rammer. Hvordan tolker førskolelærerne begreper som *erfare* og *barns nysgjerrighet* i rammeplanen? Og hvordan arbeides det med i praksis? En av informantene gir et eksempel:

Det er veldig viktig at ungene gjør egne erfaringer, at de ikke bare blir fortalt liksom, "sånn er det". La dem filosofere litt.. Hvis det for eksempel går en edderkopp over gulvet da. Så sier barnet; " hvor skal den hen nå?"

"Ja, si det? Hva tror du?"

Hvis jeg sier at, "nei, nå skal den inn å gjemme seg i veggen, for nå er det kaldt". Da bryter jeg enhver læring tenker jeg. Når jeg gir svarene, så lærer de egentlig ingenting, men hvis barnet sier: "Kanskje den skal hjem til kona si?"

"Ja, kanskje det ja, hvor bor hun da?"

Så kan jeg la det stå litt åpent... så sier kanskje barnet:

"Nei, jeg tror hun bor uti snøen"

Da vet jeg at det er feil, faktafeil, edderkopper bor ikke i snøen. Men da sier jeg heller:

"Ja, kanskje det.." lar det være åpent. Jeg er jo ikke noe redd for at når de er voksne så skjønner de at edderkopper ikke bor i snøen. Men de har lært seg en måte å reflektere og finne frem til løsninger på.

Sitatet kan forstås som at pedagogen tydelig posisjonerer seg ut fra en prosessorientert, sosialpedagogisk tradisjon. Det er barnet som tar initiativet. Førskolelæreren går inn i en dramatisk (spiller en annen) rolle, og spiller videre på barnets nivå. Her er prosessen det viktige og resultatet irrelevant. Andre utsagn kan virke mer tvetydig; der barnet skal få erfare det pedagogen har planlagt. Med andre ord vokseninitiert fremfor barneinitiert. Men kanskje fortsatt prosessorientert?

Det kan virke som informantene har et bevisst forhold til den prosessorienterte læringen. Det er likevel verdt å spørre seg om strukturerte aktiviteter som førskolegrupper gjør at førskolelæreren likevel posisjonerer seg mer resultatorientert (belærende), selv om dette kanskje ikke er like bevisst (jamfør symbolsk makt). Informantene ga i større grad eksempler på fabulering og dramatisering (prosessorientert læring) i hverdagslige kontekster som utetiden og turer. Det kan også være slik at førskolelærerne posisjonerer seg prosessorientert i de mer strukturerte aktivitetene, men at det kan være vanskeligere å oppfatte for utenforstående. Det kan være vanskelig å tolke da arbeidsformene visuelt ligner de man ser i skolen, og som gjerne oppfattes resultatorienterte.

I kapittelet en skoleforberedende barnehagetradisjon (3.2) settes det skriftliggjorte i sammenheng med det synlige. Videre vil det bli reflektert rundt hva som blir synliggjort og hva som forblir usynlig i det pedagogiske arbeidet med femåringene.

4.2.2 "Det skal synliggjøres at vi er en faglig barnehage med fokus på innhold"

Sitatet i overskriften er hentet fra da en av informantene beskriver barnehagens profil utad. Det er i dag tilnærmet full barnehagedekning og barnehagene må profilere seg utad i kampen om fylle opp barnegruppene.⁴⁵ Men hva ligger i fraser som *faglig barnehage med fokus på innhold* – kan det gi dypere innsikt i førskolelærerens posisjoneringer? En av informantene, som har jobbet i mange år, forteller om en type taus kunnskap førskolelærerne sitter inne med: *Den ligger bare der, som en sånn "ullen" liten pakke*. Informanten forteller videre om da den første rammeplanen (BFD 1995) kom:

Det virka litt skremmende til å begynne med, men når man fikk det litt inn under huden så tenkte man; "vi gjør jo dette her hele tiden egentlig, mer eller mindre". Litt i forhold til den tause kunnskapen.., at du hadde så mye som bare lå oppi hodet ditt, som ble tydeliggjort når den rammeplanen kom. Det var der, men nå ble det mere sånn konkret på en måte. Det gjorde meg kanskje enda mere bevisst på hva du gjorde, at de fagområdene skulle inn i arbeidet ditt.

⁴⁵ Dette var en privat barnehage hvor antall barn i barnehagen har betydning for tilskuddet barnehagen får fra kommunen

Her beskrives den tause kunnskapen som tydeliggjort og konkretisert ved rammeplanen. I den første rammeplanen blir taus kunnskap definert som ”en stilltiende og innforstått praktisk kompetanse hos personalet, som er knyttet til kunnskaper, verdier og holdninger” (ibid, s. 42). I planen ble sosialt samspill, lek, hverdagsaktiviteter, kultur og fag skriftliggjort og konkretisert. Informanten over gir uttrykk for at det med rammeplanen ble større bevissthet rundt fag i barnehagen. Flere av informantene sier de tenker *fagområdene i alt*; fra fri lek via matbordet til førskolegrupper. En av informantene forteller om egne rom som speiler rammeplanens fagområder. Eksempelvis konstruksjonsrom, bibliotek og filosofikrok. Noe som i følge informantene som har jobbet lenge i barnehage var uvanlig for 20-30 år siden. En mimrer tilbake i tid og forteller om sitt møte med barnehagen for 30 år siden:

Jeg føler at for 30 år siden, at forming og samlingsstund, det var veldig sentrale stunder på dagen. Prosesser..., resultatet var ikke viktig, hvordan det så ut det som var ferdig. At ungene skulle få lov til å ha store ark og flotte farger. Det var liksom en sånn der uttalt pedagogisk sannhet på 80-tallet. Det var viktig at ungene fikk boltre seg. Ungene skulle lære å bli kreative. Kunst og kreativitet var veldig... det var litt etterlevninger fra 70-tallet liksom. Ungene skulle få utfolde seg litt sånn fritt og uhemma av voksne. Det skulle ikke være et sånt trangt ark med alt for smale rammer for at en unge skulle utfolde seg. Det var store, gode ark, med gode pensler og gode fargeblyanter.

Ut fra intervjuene går det å lese at det fysiske miljøet har forandret seg mye. Det er større fokus på å veve rammeplanens fagområder inn i rom og kroker. Fagområdene går også å lese inn i førskolelærernes tankemønstre i forhold til strukturerte aktiviteter, barns lek og hverdagssituasjoner. Det kan virke som rammeplanens inntog førte med seg et økt fokus på fag, og at barna skulle få gjøre seg *erfaringer* innen *alle* fag. Noe som kanskje forsterket seg med den nye rammeplanen i 2006 da fagområdene i større grad ble spesifisert (KD 2006a; Søbstad 2007). Samtidig med det faglige inntoget har det blitt satt fokus på å synliggjøre barnehagepedagogikken utad. Et av argumentene for synliggjøring av den pedagogiske virksomheten er at innsyn i barnehagen, og dokumentasjon av resultater vil gi økt kvalitet (Nicolaisen, Seip og Jordfald 2012). Barnehagene må altså synliggjøre det pedagogiske innholdet. Førskolelæreren må konkretisere og tydeliggjøre sin pedagogikk. På en måte må de forsvare sin posisjon som fagpersoner i en pedagogisk institusjon. Må de legitimere sin tilstedeværelse? En av informantene sier noe om dette:

Nå har jeg tenkt litt annerledes i år enn det jeg har gjort tidligere, ved å skrive et sånt lite referat. "Hva det er vi gjør i de førskoletimene". Sånn at foreldrene ser hva vi driver med, og jeg kan forsvare måten jeg jobber på. For tidligere så tenker jeg at jeg mer har beskrevet hva vi har gjort uten å forklare hvorfor, og uten å henvide til rammeplanen og de forskjellige fagområdene. "Hvorfor gjør jeg sånn, og hvorfor gjør jeg sånn?". Og det tenker jeg, i forhold til den nye årsplanen og i forhold til den der Oslostandard, at jeg sikkert må bli flinkere til å forklare og beskrive hvorfor jeg gjør ting, ut fra rammeplanen.

Gjennom å dokumentere sitt arbeid speiler pedagogen det pedagogiske innholdet ut mot barn, foreldre og omverden. Men hva er det som dokumenteres? En av informantene sier det er *enklere å dokumentere det faglige*, i kontrast til lek og hverdagsliv. I følge Bernstein (i Bernstein, Lundgren og Dahlberg 1983) realiseres synlig pedagogikk gjennom sterk klassifisering og innramming. Det vil si; jo mer spesifikke kriterier for læring, jo mer synlig blir pedagogikken. Konkrete mål er spesifikke. Prosessmål er det ikke. Førskolegrupper er en tydelig innramming. Lek er mer flytende. Strukturerte aktiviteter, der det foreligger en plan for arbeidet og en tydelig pedagog kan klassifiseres og lett identifiseres som "læringssituasjoner". Kanskje er det lettere å dokumentere og synliggjøre konkrete fag som matematikk og naturfag. Proessorientert læring, som for eksempel lek og fabulering, er mer diffust og slik sett muligens vanskeligere å synliggjøre.

Som nevnt tidligere virker informantene å være bevisst den prosessorienterte læringen. Det er kanskje slik at det prosessorienterte, sosialpedagogiske er fremtredende i førskolelærernes posisjoneringer, men at det forblir usynlig og taust? Jeg forstår det som at informantene finner det konkrete, skoleforberedende enklere å synliggjøre. Det er spesifikt og i tråd med mange foreldres forventninger. Selv om det brukes begreper som *erfare* og *pirre nysgjerrigheten*, legges begrepene inn i en kontekst som kan gjenkjennes med en skoletradisjon (for eksempel førskolegrupper). Det er av den grunn verdt å spørre seg om hvordan foreldre og utenforstående (politikere, forskere) oppfatter barnehagens innhold og førskolelærernes posisjoneringer. Fra utsiden kan det fort virke mer resultatorientert enn det det kanskje er.

Dokumentasjon av det pedagogiske innholdet innebærer flere former for posisjoneringer. Det har nå blitt beskrevet forholdet mellom synliggjøring av prosess- og resultatmål. En annen form for posisjonering handler om førskolelærernes konkrete fysiske bevegelser i barnehagen

Jeg tenker at det er, og det kommer enda mere nå, veldig mye, altså, du skal dokumentere. Og jeg tenker at den dokumentasjonen, at den tar veldig mye tid.

Alle mine informanter beskrev at dokumentasjon og annet skrivearbeid tar mye tid. Tid som konkret posisjonerer pedagogen vekk fra barna, inn på kontor eller møterom og foran datamaskinen. Et aspekt også rapporten *Tidstyver i barnehagen* legger vekt på (Nicolaisen, Seip og Jordfald 2012). Flere av informantene gir uttrykk for at de bruker mye tid vekk fra barna. Denne tiden legges ofte til perioder av dagen med fri lek og hverdagsliv (for eksempel utetiden). De anser det som problematisk med tanke på assistentenes arbeidsbelastning og det pedagogiske miljøet. Det nevnes blant annet at språkmiljøet blir fattigere når de må gå vekk fra barna. Et annet poeng er at dokumentasjon og annet skrivearbeid tar tid vekk fra hverdagslivet og derav muligheter for førskolelæreren til å posisjonere seg prosessorientert. Det vil si observerende og tilretteleggende, og tilstedeværende i barnas egenstyrte lek og virksomhet (jamfør en sosialpedagogisk barnehagetradisjon).

*

Det har over blitt gitt noen refleksjoner rundt pedagogiske mål. Det er viktig å understreke at ulike førskolelærere har ulike tilnærminger. Mitt overordnede inntrykk er likevel at pedagogene i større grad posisjonerer seg mot en skoleforberedende tradisjon i strukturerte voksenstyrte aktiviteter. Noe som etter mitt syn spesielt manifesterer seg i ”institusjonen” førskolegruppe. Innen det barnehagepedagogiske feltet ligger det politiske forventninger til en slik form for pedagogikk. Den skoleforberedende (strukturerte og kunnskapspregede) pedagogikken er enkel å synliggjøre og kanskje enklere å rettferdiggjøre. Førskolelærerne virker å posisjonere seg mer mot en sosialpedagogisk tradisjon i hverdagsaktiviteter og lek. Det kan synes å ligge ideologiske tanker bak en slik prosessorientert pedagogikk. Den er dog ikke like enkel å synliggjøre, og forblir i stor grad taus.

I det følgende blir begrepet sosial kompetanse drøftet nærmere. Dette begrepet blir mye brukt av informantene, både når det er snakk om førskolegrupper og det pedagogiske arbeidet utenom gruppene.

4.3 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et mye brukt pedagogisk begrep i både barnehage og skole (KD 2011, UD 2007). I rammeplanen for barnehagen står det at ”sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner” (KD 2011, s. 29). Det handler med andre ord om nokså generelle perspektiver som å ha evne til å etablere vennskap, ha empati og kunne forstå andres perspektiv, samt finne balanse ganger mellom det å hevde seg selv og kontrollere sine egne behov (Lamer 1997; Putallaz og Gottman 1982)

I et forsøk på å finne ulikheter mellom en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon, kan sosial kompetanse innen det sosialpedagogiske forstås som det å kunne samhandle positivt med andre i uformelle og hverdagslige situasjoner. Innen en skoleforberedende tradisjon vil barna møte forventninger om formelle læringssituasjoner, slik som for eksempel førskolegrupper. Sosial kompetanse kan i så måte i større grad knyttes til det å kunne tilpasse seg til skolens strukturer. En av informantene forklarer det på denne måten når det er snakk om førskolegruppe:

Det skal stilles krav til at ”når vi gjør det her så er det det her som er fokus” og de skal lære seg å følge litt rammer. Og så tenker jeg også det er viktig i forhold til skolen og.., at der opplever de flere situasjoner der det er forventa at de skal gjøre ”sånn her” innenfor visse rammer. Det er jo ikke en fabrikk på en måte der de må gjøre akkurat det. Men at de opplever en kontinuitet på ting da.

Tidligere har det sosiale innholdet i førskolegruppene blitt knyttet opp mot det å kunne sitte stille, rekke opp handa og tørre å ta ordet (kapittel 4.1.2). Utenom førskolegruppene er informantene også opptatt av mer generell samhandling i uformelle og hverdagslige situasjoner. Blant annet trekkes barnas lek frem som en viktig arena for utvikling av sosial kompetanse. Førskolelærernes beskrivelser sett under ett, gir likevel et inntrykk av at femåringene står i en spesiell situasjon, da sosial kompetanse ofte blir sett i sammenheng med ”neste år”, det året de begynner på skolen. I sitatet under forteller en av informantene om hva som kan ligge i sosial kompetanse for femåringene.

Vi tenker sånn generelt; det som er viktig det siste året i barnehagen, eller som er viktig hele tiden, men spesielt i forhold til skolestart.. De kunnskapene og den erfaringen som jeg mener er aller aller viktigst at de har med seg er sosial kompetanse. At de kan ta hensyn til hverandre, at de kan være hjelpsomme, selvstendighet i forhold til å lære å klare seg på toalettet etterhvert.. Det å holde orden på tingene sine. Det å, når vi sitter med oppgaver, at vi får dem til å skjønne at; når de har startet på en ting, at det ikke bare er ”å gjøre sånn, svosj, også er man ferdig, og så går man”. Få dem til å prøve å forstå at når man har begynt på noe, så gjør man det ferdig.

Informantene snakker en del om sosial kompetanse i kontekster som hverdagslig samhandling mellom barn, og mellom barn og voksne, for eksempel knyttet til lek og hverdagssituasjoner. I forhold til femåringene trekkes også begrepet i mer ”skoleforberedende” retning. Det snakkes mye om hverdagen som vil møte barna i skolen, der blant annet selvstendighet, ansvar og det å kunne innordne seg etter skolens strukturer er viktig. Jeg legger merke til at førskolelærerne ofte viser til ”lærerne på skolen”, eller at ”skolen ønsker” når arbeidet med sosial kompetanse beskrives. Videre blir det sett nærmere på dette forholdet mellom førskolelærerne og ”lærerne på skolen”.

4.3.1 ”Lærerne på skolen”

Førskolelærerne beskriver ved flere anledninger arbeidet med femåringene og sosial kompetanse i lys av skolens forventninger, eller hva ”lærerne på skolen” ønsker. Et eksempel fra en av informantene:

Sosial kompetanse er i alle fall en veldig viktig bit, og det hører vi fra lærerne også. Hvis ikke man har den sosiale kompetansen i bunn; at man kan sitte, og ta i mot en beskjed. At man kan gjøre ferdig oppgaver, være en god venn, være hjelpsom. Alle disse bitene som gjør at man er et ålreit menneske. Hvis ikke det ligger i bunn der, så hjelper det ikke at man kan alle bokstavene, man kan regne, og alt det dere faglige.

En annen informant sier:

Lærerne på skolen sier at hvis de ikke har de sosiale basiskunnskapene så strever de og bruker så mye tid på ro i klassen.

Det kan virke som informantene i noe grad bruker skolelærernes argumenter når sosial kompetanse med femåringene beskrives. Det kan videre virke som argumentene bunner ut i et ønske om ro i klasserommet og at hver enkelt elev er selvstendig og har en viss orden på sakene sine.

Om analysebegrepet *kapital* brukes i denne konteksten, kan skolelærernes kapital forstås som mer anerkjent og verdsatt enn førskolelærernes. Skolelærerne har blant annet høyere lønn (økonomisk kapital), lengre utdanning (kulturell kapital) og flere faglige forbindelser på sin arbeidsplass (sosial kapital). Klasseromspedagogikken, med behov for ro og orden, ligger samtidig nærmere det som kan beskrives som anerkjent pedagogikk fra blant annet politisk hold, noe som kan forstås som en form for symbolsk kapital (Bourdieu 1986). Disse forholdene kan være med å legge premissene for arbeidet med sosial kompetanse også for femåringene i barnehagen. Slik det fremstår for meg, er det tydelig at informantene ofte viser til skolelærerne når det snakk om sosial kompetanse, og at sosial kompetanse også er noe skolelærerne er opptatt av at barnehagen skal jobbe med. Flere av informantene beskriver økt samarbeid med skolen de siste årene.

Jeg synes det har vært veldig fint denne høsten her, hvor det har vært økt samarbeid med skolen, som gjør at det er litt dialog på litt forventninger fra skolen til oss. Det gjør oss som førskolelærere som har ansvar for skolestarterne litt mer bevisste på ting. Når man har den type dialog med skolen.

Beskrivelsene av samarbeid med skolen sammenfaller med et økt fokus på samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole de siste årene (KD 2008). I Kunnskapsdepartementets veileder står det at ”samarbeidet mellom barnehage og skole vil først og fremst kunne utvikles og styrkes når det skjer i dialog og med gjensidig respekt som grunnlag” (ibid, s. 13). Det er godt mulig samarbeidet mellom barnehagene og skolene fungerer gjennom dialog og gjensidig respekt, men på bakgrunn av de ovennevnte refleksjonene kan det også være slik at ”dialogen” stort sett foregår én vei. Når det i sitatet over står *at det er litt dialog på litt forventninger fra skolen til oss*, er det relevant å spørre seg om samarbeidet i hovedsak retter seg mot forventninger fra skolen til barnehagen, og ikke omvendt. Det kunne vært interessant å gå nærmere inn i dette tema, ved for eksempel å se i hvilken grad skolelærerne viser til førskolelærerne når de utformer sitt pedagogiske arbeid knyttet til sosial kompetanse.

I neste kapittel belyses førskolelærernes posisjoneringer i femåringenes lek nærmere. Deretter blir informantenes egne tanker om voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk drøftet.

4.4 Femåringenes lek

Lærerne på skolen sier, og det tenker jeg at jeg er veldig enig i, at leken i seg selv, og da selvfølgelig frileken, at den er kjempeviktig. At det kan være veldig mye, eller er, god læring i frileken, både i forhold til sosial kompetanse og at man kan få andre typer kunnskaper i den leken. På skolen så er læringsmålene så tøffe og så tette, og de sier at det er så lite rom for leken i skolen, at de nesten ber oss: "la det være rom for lek og frilek, fordi når de kommer på skolen så er det nesten sånn: det var den leken".

Foruten førskolegrupper er informantene opptatt av femåringenes lek. Det er tydelig at leken gis mye plass i barnehagehverdagen. Lek er dog så mangt, og førskolelærernes mulige posisjoneringer i leken flerfoldige. Det kommer ikke minst til uttrykk i informantenes mangesidige svar. I dette kapitlet drøftes noen av posisjoneringene pedagogene inntar i femåringenes lek. Underveis blir de ulike posisjoneringene sett i sammenheng med ulike pedagogiske tradisjoner. I kapitlet barnehagepedagogiske tradisjoner ses barns frie og selvstyrte lek i sammenheng med en sosialpedagogisk tradisjon (kapittel 3). Som det vil fremkomme i teksten under blir lek her definert bredere enn den frie og selvstyrte leken. Former for lek som også kan ses i sammenheng med en mer skoleforberedende barnehagetradisjon, der tydeligere voksendeltakelse (struktur) og et kunnskapsperspektiv kommer til syne. Før førskolelærernes posisjoneringer blir belyst, kommer først en kort refleksjon rundt ulike former for lek.

4.4.1 Ulike former for lek

Det finnes mange ulike tilnærminger og forståelser til begrepet lek (Lillemyr 2011). Denne oppgaven har ikke som mål av seg å drøfte ulike lekeformer, eller deres eventuelle pedagogiske verdi for barnet. Spørsmålet som stilles er hvordan førskolelærerne posisjonerer seg i femåringenes lek. Posisjoneringer som knyttes til en sosialpedagogisk og en skoleforberedende barnehagetradisjon.

I kapittelet barnehagepedagogiske tradisjoner beskrives ulike former for voksendeltakelse (kapittel 3). Noe forenklet og kategoriserende kan det oppsummeres; om pedagogen er opptatt av, og anerkjenner barns frie og selvstyrte lek, samt inntar en observerende og tilbaketrukket rolle, kan dette ses i sammenheng med en sosialpedagogisk tradisjon. Om pedagogen er opptatt av å veve konkret læring inn i leken, samt innta en mer styrende og synlig rolle, kan dette knyttes mot en skoleforberedende tradisjon.⁴⁶ Når informantene i det følgende bruker begrepet *frilek*, ser jeg det i hovedsak i sammenheng med en observerende og tilbaketrukket voksenrolle. Åm (1984, s. 9) definerer frilek ut fra norsk barnehagetradisjon som ”lek som skiller seg fra annen aktivitet ved at den fra barnets side er frivillig og innenfor miljøets rammer styrt av barnet selv”. Det innebærer også at pedagogen kan delta i leken. Som deltakende observerende, tilretteleggende, teatralisk eller faglig orientert. Innen dette bildet finnes nyanser som kan ses i sammenheng med ulike barnehagepedagogiske tradisjoner. Informantene bruker begrepet lek også i tydeligere skoleforberedende sammenhenger. Slik jeg forstår det handler det mindre om lekens egenverdi, og mer om å bruke leken som motivasjon i strukturerte læringssituasjoner.⁴⁷ Videre vil noen av informantenes utspill om lek tolkes opp mot hvilke posisjoneringer førskolelærerne inntar.

4.4.2 Førskolelærernes posisjoneringer i femåringenes lek

Det er viktig å presisere at de ulike former for posisjoneringer som her presenteres kan flettes over i hverandre. Mitt generelle inntrykk er at informantene forholder seg til femåringenes lek på mange ulike måter i løpet av en dag. Det er også mulig å veksle posisjoner innen en og samme lek. En av informantene forteller for eksempel om en lek der en voksenperson deltok på barnas premisser, men var bevisst på å bruke matematiske begreper i dialogen.

Den formen for lek som synes mest fremtredende i det pedagogiske arbeidet med femåringene er **frileken**. Alle informantene bruker begrepet frilek mye gjennom intervjuene.⁴⁸ Frilek foregår gjennom hele dagen; formiddagen, innetid, utetid og ettermiddagen. Den foregår på tur, så vel som i barnehagen. Som beskrevet kan denne formen for lek knyttes mot en

⁴⁶ Det å gjøre slike kategoriseringer kan kritiseres for å forenkle tematikken og slik sett ikke få frem kompleksiteten i barnehagepedagogiske tradisjoner og førskolelærernes posisjoneringer

⁴⁷ Begrepet *lek* brukes blant annet slik i læreplanverket 97, der det står: ”Lekpreget tilnærming til organiserte oppgaver og aktiviteter kan skape motivasjon og interesse og gjøre opplæringen spennende og allsidig” (KUF 1996)

⁴⁸ Noen av informantene bruker betegnelse ”rollelek” og ”frilek” om hverandre

sosialpedagogisk tradisjon. Pedagogen posisjonerer seg som observatør og tilrettelegger, og lar barna leke på egenhånd, ut fra barnas egne initiativ og styring. En av informantene beskriver det slik:

Som voksne i barnehagen må vi se barna, og være genuint opptatt av å være til stede i leken. Men kanskje i en type observatørrolle som ikke går inn i leken. På en måte følge litt med. Hvordan er lekegruppene, hvem dominerer og hvem får kanskje rollen der de på en måte ikke er verdt så mye da.

En annen beskriver det slik:

Det er selyfølgelig ofte slik at du har barn som er flinke til å sette i gang frilek og rollelek og sånn type lek. Sånn uten at en voksen behøver å gjøre så mye annet enn å være litt sånn på sidelinjen. Mens andre ganger kan du være den som hjelper litt til med å finne "hva er det denne leken skal inneholde, hvis man er på hyttetur", kanskje man kan legge seg ned, eller finne en bok ikke-sant. Gi dem litt sånn tips og råd om hvordan leken kan bli enda mer ålreit for de som er med da. Gi dem litt sånn innspill til hva leken kan inneholde rett og slett. Men ikke overstyre da. Jeg tenker å gi dem litt sånn tips på veien, og være der, og ja. Ser hvis det stopper opp litt, å se hvis nå, kanskje, han blir skvis ut av leken, at du kan være der og observere og gi litt sånn tips og innspill hvis du ser at nå er det i ferd med å skjære seg.

Informantene skriver seg her inn i en tilstedeværende, men ikke overstyrende rolle. Det kan forstås som at leken får egenverdi, i form av å være *lek*. I rammeplanen står det at leken har egenverdi (KD 2011), et poeng som etter mitt syn ble enda tydeligere presisert i den gamle rammeplanen fra 1996 (BFD 1996, s. 53) der det står:

Dersom en bare ser lek som et pedagogisk virkemiddel for å fremme barnets utvikling, har en mistet det vesentlige: Å leke er et mål i seg selv. I leken uttrykker mennesket sitt innerste. Derfor må leken som et middel for å nå bestemte mål være underordnet lekens egenverdi

Lekens egenverdi gjør med denne tankegangen frileken til et mål i seg selv, og ikke *bare* som et pedagogisk virkemiddel for å fremme utvikling, eller konkret læring (se også Lillemyr 2011).

I sitatene over virker pedagogens rolle å være observerende og deltakende ved behov, slik at leken skal bli *ålreit* for alle. Åm (1984) trekker frem den samme type balansegang mellom det å observere og det å delta. Forutsetningen for en slik form for posisjonering er å være fysisk

til stede sammen med barna. Foruten frileken der pedagogen er fysisk til stede, forteller alle mine informanter om et aspekt som skiller femåringenes lek fra resten av barnegruppen, ved at de eldste barna får gå ut på barnehagens område og leke uten voksne til stede. I noen av barnehagene fikk de også være på begrensede områder utenfor barnehagens område uten direkte tilsyn. Pedagogene posisjonerer seg da fysisk adskilt fra barna. Tidligere i oppgaven har det blitt vist til at førskolelærerne ofte gjør skrivearbeid og lager dokumentasjon i tidsrom der det foregår frilek (kapittel 4.2.2). På samme måte som når femåringene får leke uten tilsyn er pedagogene ikke til stede med barna. Det ble problematisert, da pedagogen kan gå glipp av prosessorienterte situasjoner med barna. Et annet aspekt er at leken kan fungere som en hvilepute, eller friperiode på dagen. *Det har på en måte vært en stund der voksne kunne ta det med ro*, sier en av informantene. Det kan tolkes som at frileken blir sett på som tiden der de ansatte kan ta pauser, møter etc. På en annen side kan det argumenteres for at denne formen for ”fraværende” posisjoneringer kan fungere som tilrettelegging for barnas egne selvstyrte lek, uten voksnes innblanding. Flere av informantene er også opptatt av at femåringene skal oppleve ansvar og selvstendighet. En av informantene sier her noe om det at barna får leke uten direkte tilsyn:

Når de er på den andre siden av gjerdet (alene utenfor barnehagen, min anm.) så skal de være sammen, leke sammen. Det er ikke noe sånn at ”da får ikke du være med”. Da skal de leke sammen og ha det hyggelig sammen. Når de er på den andre siden av gjerdet er det en forutsetning at da skal man inkludere og være en god venn. Det overholder de greit, for de vet at hvis reglene brytes, så må de komme tilbake igjen, og være på innsiden. Også får de lov å gå ut etter 11-måltidet, da får de være på utelekeplassen før en voksen kommer ut. Og da også har vi snakka om hva som er lov, hva som skal til for at de skal få lov til det. Det er at de skal passe på hverandre, hvis det er noen som slår seg, det skal være vennskap i høysetet, de skal ta vare på hverandre. [...] Hensikten er at de skal lære litt selvstendighet, og ta litt ansvar liksom. Det er en sånn liten forsmak til det å ikke skulle ha fysiske sperrer når de kommer til skolen.

Slik som frileken er presentert i denne oppgaven posisjonerer førskolelæreren seg relativt usynlig. Det kan være vanskelig å se utenfra at de voksne har pedagogiske tanker og idéer med å sitte ved siden av, eller ikke i det hele tatt være til stede i leken. Pedagogene kan i andre situasjoner være mer synlige i frileken. Som å **delta i leken på barnas premisser**. Flere av informantene er opptatt av å delta i leken, som en likeverdig lekekamerat. Førskolelæreren inntar da en mer prosessorientert og teatralisk posisjonering. Informantene beskriver sin deltakelse i leken som dramatisk (spiller en ”annen”) og fabulerende. Leken kan da forstås som et felles dramatisk (eller estetisk) utgangspunkt for både voksen og barn. Et felles

utgangspunkt for å finne livskunnskap sammen (Braanaas 2008). Flere av informantene gir uttrykk for at de ofte går ut og inn av leken. Veksler på å være deltakende og observerende. En av informantene sier det slik:

Generelt føler jeg at jeg er en ganske aktiv og leken person, som liker å være med i lek og ha det gøy og være til stede med barna. Men også ha fokus på det å trekke seg litt unna, observere litt. Se litt hvordan ting fungerer. Selvefølgelig veldig opptatt av å være til stede for barna hvis du ser det er ting som er vanskelig. At du alltid tar deg tid til barna. Så det gjelder å finne en balansegang. Være den engasjerte, lekende pedagogen som på en måte er med barna, men også ha det litt overblikket. Se hvordan gruppa og lekegruppene fungerer. Og kanskje også være en god støttespiller, og få barna med, kanskje spesielt de som detter utenfor leken litt ofte. Kanskje gi de litt ekstra.

De posisjoneringer som har vært beskrevet til nå kan sies å være observerende, tilretteleggende og deltakende. Deltakende på en måte som ikke overstyrer barnas egne prosesser. Pedagogens deltakelse i leken kan også være mer målrettet. Der førskolelæreren **deltar i leken med en læringshensikt**. Noen av informantene snakker om å *flette læring inn i leken* eller *ta på seg "mattebrillene" inn i leken*. Det sammenfaller med utsagn som å *tenke fagområdene i alt* som ble diskutert i kapittel 4.2.2. Det kan for eksempel dreie seg om å introdusere faglige perspektiver inn i leken. En av informantene forteller om det å bringe med seg perspektiver fra temaperiodene inn i leken. Det gis også eksempler på å være bevisst matematiske og språklige begreper, som å telle kongler, bruke begreper som *under* og *over* og generelt være tydelige og bevisste språklige rollemodeller. Når førskolelæreren deltar i leken med en læringshensikt kan det forstås som en form for overføring av kunnskap fra voksen til barn på en prosessorientert måte. Kanskje kan det kalles en form for kompromiss mellom det skoleforberedende og det sosialpedagogiske. En annen form for lek informantene trekker frem kan tydeligere ses som skoleforberedende. I den **voksenstyrte leken** bruker pedagogen leken som motivasjon eller inspirasjon i organiserte aktiviteter. Det nevnes blant annet *matematikklek* og *fysikklek* i førskolegruppene. Leken blir da en metode for læring, og uten fullstendig verdi i seg selv.

En refleksjon som har slått meg etter å ha arbeidet med analysen rundt femåringenes lek er at begrepet *lek* ofte ble brukt i forbindelse med den voksenstyrte leken når vi snakket om førskolegrupper og andre voksenstyrte aktiviteter. Når vi snakket om lek i seg selv, var det i hovedsak frileken, og ulike former for deltakelse i den, som ble fremhevet. Det kan virke som *lek* for informantene er et nokså mangesidig begrep, som får forskjellig meningsinnhold avhengig av konteksten.

Mitt overordnede inntrykk etter disse refleksjonene rundt førskolelærernes posisjoneringer i femåringenes lek er at frileken, det prosessorienterte, sosialpedagogiske står sterkt i pedagogenes intensjoner og handlinger. Selv om mer målrettede, læringsorienterte lekeformer nevnes, virker leken i det store og hele å behandles som noe med egenverdi, uten annet mål enn leken i seg selv. Ut fra dette kan en spørre seg om tiden med barns frie lek er den tiden førskolelærerne i første rekke får praktisert sine sosialpedagogiske intensjoner, en observerende, deltakende, prosessorientert og eksperimenterende pedagogikk, uten nevneverdig fokus på forberedelse til skolen.

*

Gjennom intervjuene har jeg fått inntrykk av at førskolegrupper og lek står som viktige pilarer i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Det har tidligere blitt vist til at førskolegruppene bærer preg av skoleforberedende barnehagetradisjon med fokus på det strukturerte og det kunnskapspregede (kapittel 4.1). Førskolelærerne fremstår mer sosialpedagogisk orientert i leken, der frileken virker å være mest fremtredende. Det tilsynelatende motsetningsfylte mellom de ulike pedagogiske tilnærmingene (voksenstyrt/ barnestyrt) kan virke konflikterende og forvirrende. Det blir i det følgende forsøkt å gå dypere inn i førskolelærernes beskrivelser rundt voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk.

4.5 Voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk

Før voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk beskrives nærmere, er det på sin plass med en liten digresjon. Som tidligere nevnt (i kapittel 4.2.1) kan mange situasjoner knyttet til dette emnet virke tvetydige. En aktivitet kan være satt i gang (initiert) av en voksen, men styrt av barnet. En lek kan være initiert av barnet, men styrt av voksne. Bildet er med andre ord komplekst og sammensatt. Begrepet *styrt* i denne sammenheng knytter seg til både det styrte (den som styrer) og det initierte (den som setter i gang).

Den voksenstyrte pedagogikken er de pedagogiske aktiviteter og prosesser som styres av voksne. Det kan for eksempel være førskolegrupper, samlingsstund, voksenstyrt lek osv. I denne oppgaven har den voksenstyrte pedagogikken ofte blitt sett i sammenheng med ”overføring av kunnskap” og en skoleforberedende barnehagetradisjon. Den barnestyrt pedagogikken er de pedagogiske aktiviteter der barna selv styrer prosessene, som for eksempel i frileken. I denne oppgaven har en sosialpedagogisk barnehagetradisjon blitt sett i sammenheng med anerkjennelse for dannelses- og læringsprosessene i den barnestyrt pedagogikken.⁴⁹

Videre i teksten blir to faktorer ved det voksenstyrte og det barnestyrt aktualisert. Først med fokus på rammebetingelser og behovet for institusjonell orden. Deretter noe om førskolelærernes argumentasjon for en pedagogikk der voksenstyrte og barnestyrt aktiviteter skjer i et dialektisk forhold.

⁴⁹ Dette bildet åpner for en interessant diskusjon rundt begrepet *pedagogikk*. Mange vil nok forstå pedagogikk som aktiviteter som fordrer voksenstyring eller tilgang på pedagogisk materiale. Barns frie, og tilsynelatende formålsløse lek vil nok av mange forstås som ”ikke-pedagogisk”. Se for øvrig Kjerstin Sjursens kronikk ”Den gøyе, deilige, formålsløse leken” (Sjursen i Bergens Tidende 2011)

4.5.1 Rammebetingelser og institusjonell orden

Men jeg ser jo her også. Det er kanskje fordi vi har en veldig aktiv barnegruppe med mange gutter. For å få dagen til å bli levbar for både ungene og får oss, er vi nødt for å ha tydelige rammer rundt leken, eller så blir det veldig kaotisk.

Med ulike argumenter (her; mange gutter) er det flere av informantene som gir uttrykk for at barnehagehverdagen må ha rammer. De beskriver intensive arbeidsdager med behov for rammer, slik at *ting ikke skal flyte ut* og at det blir *kaos*. Det fortelles om et arbeidsmiljø med store barnegrupper, få ansatte (mye sykdom), trang økonomi og liten inneplass. Samtidig finnes et økende behov for ansatte som fysisk beveger seg vekk fra barna og inn på møterommet eller til skrivearbeid. Seland (2009) skriver om behovet for institusjonell orden. De ansatte må styre barnehagen slik at behovet og ønsket om orden ivaretas. Det kan relateres til situasjoner med lek, der pedagogen styrer barnas handlinger mot situasjoner som skaper ro og orden (Palludan 2005). Informanten fra sitatet over fortsetter:

Det er mye rom for frilek, men at vi styrer leken litt inn: "hva vil dere gjøre". Hvis de velger; "nei, vi skal bare inn på innerste rommet" og på en måte ikke har noe plan for leken sin, så gir vi dem valg: "Er det togskinner?" "Dukke-kroken?", bilteppet er et alternativ. Ha en hytte inni kroken der. Jeg tenker at vi ofte har frileken sånn at de har valg, men valget er ikke helt sånn fritt da, vi har litt sånn rammer rundt leken, for jeg synes ting flyter litt lett ut. Vi har ikke så mange valgmuligheter, vi har to rom. Da må vi sette litt sånn fysiske rammer rundt så alle skal ha det ålreit.

En annen informant sier det slik:

Det blir lagt til rette for aktiviteter der det på en måte er satt litt hva som er forventet. Hvis de for eksempel er inne, så skal vi gjøre noe, vi skal ikke bare "vase rundt".

Det kan virke som rammebetingelser i barnehagene øker behovet for institusjonell orden, noe som kan føre til at førskolelærerne posisjonerer seg noe styrende i barnas lek. Dette poenget sammenfaller også med det som er skrevet tidligere om arbeidsformene i førskolegrupper, og hvordan de kan begrense mulighetene for barns medvirkning (kapittel 4.1.3). I førskolegruppene fremtrer også et fremtidsperspektiv, som kan forstås som rammebetingelser som skaper en noe styrende pedagog (Uprichard 2008).

Slik jeg forstår informantene er den styrende pedagogikken ikke en ønsket situasjon. Når det snakkes om barnas lek gir de uttrykk for et ønske om bedre rammebetingelser. Det nevnes blant annet flere ansatte, mindre barnegrupper og færre krav om administrative oppgaver. Med tanke på førskolegruppene, kan det være utfordrende å innlemme barnas stemmer og la barna få medvirke.

I teksten over er det skrevet om voksenstyrt pedagogikk som en nødvendighet på grunn av rammebetingelser og behov for institusjonell orden, men informantene er også opptatt av at voksenstyrte aktiviteter har viktige funksjoner i barnehagen, noe som blir utdypet i teksten under.

4.5.2 Voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk i et dialektisk forhold

På spørsmål om voksenstyrte aktiviteter svarer informantene noe ulikt. En av informantene svarer at de har én voksenstyrt aktivitet hver dag. Det kan være alt fra samlingsstund til baking. En annen svarer at de ikke har noen faste rutiner utenom samlingsstund to til tre ganger i uken og aldersinndeling (inkluderer førskolegruppe) en gang i uken. En tredje beskriver i større grad voksenstyrte strukturerte aktiviteter. En samling til formiddagsmåltidet og en til ettermiddagsmåltidet, samt førskolegruppe og andre aktiviteter.

Informantene kan synes enige om at voksenstyrte aktiviteter har viktige pedagogiske funksjoner. En funksjon i å samle gruppen og danne fellesskap. En annen funksjon i å tilføre ny kunnskap og erfaring til barna. Da førskolegrupper ble presentert virket kunnskapen (eller erfaringene) barna skulle tilegne seg skoleforberedende (kapittel 4.1). Fag- og sosial kunnskap beskrives som viktig i barnas fremtidige møte med skolen. Flere av informantene er også opptatt av at kunnskapen, eller erfaringene barna får i de voksenstyrte aktivitetene skal fungere som utviklende for frileken (barnas selvstyrte lek). En av informantene sier noe om dette:

Jeg tenker at leken er barns måte å orientere seg i verden på. De spiller roller de opplever for å teste ut hva som skjer. Det er som en drøm i livet. Det er akkurat som du drømmer, så er jo det hjernens måte å teste ut... du har opplevd et eller annet..., du kan relatere drømmen til noe du har opplevd i det virkelige liv, en ekkel situasjon eller noe sånt. Også tenker jeg at drømmen tester ut "hva ville jeg gjort dersom...". Sånn tenker jeg leken er litt. Den er bare i levende livet, så den sjekker ut litt... du ser jo de leker mor og far og barn. Så ser jeg de kan sitte og, når jeg ikke styrer da, så ser jeg de sitter og så er det en som har samlingsstund på lat, også sier en "nei, nå må du sitte rolig". Altså sånn som de opplever, sånn at de får spilt igjennom de rollene for å teste ut hva de andre gjør..

Så voksenstyrte aktiviteter..., jeg må ha en sånn blanding tenker jeg. Så det med voksenstyrte aktiviteter, det gjelder å finne noe som er relevant for ungene, det er veldig viktig hva vi gjør for noe da. Det kan være påfyll til frileken, tenker jeg. Det som vi har vært opptatt av, eller snakket mye om. For eksempel har vi har lest mye bøker og eventyr og dramatisert. Så ser vi at i frileken så gjør de det samme, de tester ut alene. Og gjør det om og om igjen. Det har jeg ofte sett. Det er akkurat som det virkelige liv gir næring til drømmen, så gir voksenstyrte aktiviteter næring til frileken.

Det er veldig viktig å ta frileken på alvor, men man er nødt til å ha noen voksenstyrte aktiviteter, man må liksom styre litt, også få barna innom ny kunnskap, eller nye erfaringer da, som de ikke har vært borti før. Barn er konservative også. De gjør det som de er vant med å gjøre. Hvis ikke de får noe nytt, i trygge rammer. Så jeg tror det er viktig å gi dem påfyll av nye ting og nye erfaringer. Også prøve å variere litt, og utvide litt, gi flere innfallsvinkler.

Informanten beskriver et dialektisk forhold mellom voksenstyrte aktiviteter og frileken. Det som tilsynelatende kan virke motsetningsfylt mellom det voksenstyrte og det barnestyrt fungerer som en dialektisk prosess. Voksenstyrte aktiviteter gir kunnskaper og erfaringer barna kan ta med inn i frileken, samtidig som leken kan gi de voksne kunnskap og erfaringer inn i voksenstyrte aktiviteter. Med dette perspektivet kan barn forstås å medvirke også i den voksenstyrte pedagogikken, men da indirekte på bakgrunn av førskolelærernes observasjoner i barnestyrt aktiviteter (se Løkken og Søbstad 2013). En informant nevner at de har brukt Ben 10⁵⁰ i voksenstyrte aktiviteter, da dette var noe mange av barna var opptatt av. En annen informant sier med hensyn til planlegging av førskolegrupper:

Jeg må tenke; hva er det som fenger barna, hva er det som kan skape engasjement? [...] Men på en måte sånn som matematikk er jo noe som ofte fenger barna veldig mye da.

I kapittelet barnehagepedagogiske tradisjoner (kapittel 3) nevnes det at Frøbels pedagogikk også bestod av vokseninitierte aktiviteter, og at blant annet samlingsstund og temaarbeid ble sentrale deler av innholdet i norske barnehager. Alle informantene fortalte at de har

⁵⁰ Ben 10 er en animasjonsserie som sendes på Cartoon Network

samlingsstund og temaarbeid, da som regel med flere aldersgrupper samlet (som for eksempel hele avdelingen, eller hele barnehagen). Strukturerte aktiviteter, som førskolegrupper for femåringene, *kan* i dette bildet også forstås som en forlengelse av en sosialpedagogisk barnehagetradisjon, der fagkunnskaper innen for eksempel matematikk, språk og naturfag gir ”næring til frileken”, eller økt lekekompetanse hos de eldste barna.

*

Forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk har i dette kapittelet blitt sett fra to sider. På den ene side blir voksenstyring en nødvendighet på grunn av rammebetingelser og behovet for institusjonell orden. Informantene beskriver at dette ikke er en ønsket situasjon, og at de gjerne skulle hatt større ressurser. På den annen, og mer ønsket side, blir voksenstyrte aktiviteter beskrevet som positivt for fellesskapet og som tilskudd til frileken.

I neste delkapittel blir det gitt en oppsummering i form av noen overordnede refleksjoner rundt analysen.

4.6 Oppsummering

I denne beskrivende og fortolkende analysen har jeg forsøkt å finne *nye forståelser* av fire førskolelæreres posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene. Med bakgrunn i et samlet inntrykk av informantenes interesseområder, ble førskolegrupper og femåringenes lek særlig belyst, med videre refleksjoner rundt pedagogiske mål, sosial kompetanse og forholdet mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk.

Med bakgrunn i det som er skissert i kapittelet barnehagepedagogiske tradisjoner (kapittel 3), virker informantene å innta nokså sosialpedagogiske posisjoneringer i femåringens lek. I frileken, som er en betydelig del av barnehagehverdagen, fremstår pedagogenes *intensjoner* å være rettet mot barnets selvvirksomhet og prosesser, og førskolelærernes *handlinger* virker i stor grad å være observerende og tilretteleggende, eller deltakende på barnets premisser.

I det pedagogiske arbeidet med førskolegrupper virker informantene å innta mer skoleforberedende posisjoneringer. Informantenes *intensjoner* kan oppfattes som at barna skal tilegne seg konkret fag- og sosial kunnskap som de vil få utbytte av på skolen. Pedagogenes beskrivelser av egne *handlinger* virker i stor grad styrende eller veiledende, og synlige utad. Når dette er skrevet er det relevant å nevne at disse gruppene som regel kun foregår én time i uken, og er således en liten del av den totale tiden femåringene oppholder seg i barnehagen. Det er interessant å merke seg at førskolegrupper likevel fremstår som sentralt når informantene beskriver sitt pedagogiske arbeid med de eldste barna. Det kan være slik at førskolegrupper anses å være et viktig pedagogisk tiltak. Det kan også være slik at førskolegrupper ikke nødvendigvis er så viktig, men at det innebærer en konkret og synlig pedagogikk som er relativt enkel å beskrive gjennom et intervju.

I kapittelet om førskolelærernes posisjoneringer i førskolegruppene brukes analysebegrepet *symbolsk makt*. Der trer det frem en mulig forståelse om at førskolelærerne utøver politikernes makt uten selv å oppdage det. Når sosial kompetanse drøftes nærmere blir analysebegrepet *kapital* sett i sammenheng med ”lærerne på skolen”, hvor en mulig forståelse er at det er skolen som legger premissene for arbeidet med sosial kompetanse for femåringene i barnehagen. Jeg mener disse forståelsene er interessante i et profesjonsperspektiv, men de kan

ikke stå som endelige konklusjoner, da de er *deler* som må ses i et dialektisk forhold til *helheten* i intervjuene (se kapittel 2.3 Tolkingsprosessen).

Når informantene snakker om pedagogiske mål, er det tydelig at prosessene står fremfor resultatene. Når de videre snakker om et dialektisk forhold mellom voksenstyrt og barnestyrt pedagogikk, kan det forstås som at voksenstyrte aktiviteter gir næring til frileken, og at frileken gir næring til pedagogenes planlegging av de voksenstyrte aktivitetene. Ut fra denne *helheten* kan *delen* om førskolegrupper fremstå mer sosialpedagogisk orientert. På en annen side kan fortellingene om barn som i frileken *spiller igjennom* roller som er inspirert av voksenstyrte strukturerte aktiviteter, forstås som tilrettelegging av fri lek gjennom *intensjoner* om at barna selv skal bruke leken skoleforberedende. Slik kan altså førskolelærernes tilrettelegging av barnas frie lek også forstås som skoleforberedende.

De ovennevnte refleksjonene viser kompleksitet på to nivåer. Det ene er selve fortolkningsprosessen, hvor både *deler* og *helheten* kan tolkes i ulike retninger. Det andre er førskolelærernes tilsynelatende mangesidige posisjoneringer. For det første gir de uttrykk for dels sammenhengende og dels konflikterende intensjoner og handlinger. For det andre virker det som de ofte varierer mellom å innta sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer. Her kan det selvfølgelig kritiseres at selve premissene for analysen er reduksjonistiske, ved å kategorisere mangesidige praksiser inn i to pedagogiske retninger. Det kan uansett virke som førskolelærerne opererer innen et spenningsfelt mellom femåringene som nåværende barnehagebarn og fremtidig skoleelev, med de forventninger og betingelser det medfører.

Tidligere i oppgaven har forholdet mellom en sosialpedagogisk- og en skoleforberedende barnehagetradisjon blitt skissert som et *stridstema* i det offentlige rom.⁵¹ Etter å ha arbeidet med denne oppgaven fremstår ikke dette forholdet like tydelig i førskolelærernes beskrivelser av egne posisjoneringer. Selv om noen av informantene fremstår som negative til en ”skolifisering” av barnehagen, er mitt overordnede inntrykk at pedagogikken praktiseres i et vekselforhold mellom de ulike barnehagepedagogiske tradisjonene. Det vil si et

⁵¹ Se kapittel 1.4 Oppgavens aktualitet, kapittel 2.3.2 Kapital og symbolsk makt som analysebegreper og kapittel 3 Barnehagepedagogiske tradisjoner

vekselsforhold der kunnskapen opptrer som *både* ”noe subjektivt” og ”noe objektivt”.⁵² Dette flersidige poenget blir videre beskrevet i oppgavens siste kapittel.

⁵² Se kapittel 2.3.1 Tolkninger i lys av barnehagepedagogiske tradisjoner

Kapittel 5: Pedagogiske posisjoneringer og førskolelæreres profesjonsutøvelse

I dette kapitlet løftes noen sentrale ”forståelser” jeg sitter igjen med etter å ha arbeidet med analysen. Det er i første omgang et forsøk på et subjektivt svar på oppgavens problemstilling. Det må ikke oppfattes som oppgavens ”resultat” eller ”funn”, men derimot som refleksjoner jeg har gjort meg underveis i prosessen. Det er i andre omgang et forsøk på å lese noen pedagogiske implikasjoner ut av mine refleksjoner, til slutt vil disse implikasjonene ses opp mot mulige veier videre.

Oppgavens problemstilling var:

Hvordan posisjonerer fire førskolelærere seg i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen?

Mitt gjennomgående inntrykk er at det pedagogiske arbeidet med femåringene er komplekst og mangesidig. I teksten under blir det argumentert for denne forståelsen. Dette mangesidige pedagogiske arbeidet kommer til uttrykk gjennom førskolelærernes posisjoneringer i *både* sosialpedagogisk- og skoleforberedende retning. Disse posisjoneringene blir i kapittel 5.2 sett i sammenheng med mulige implikasjoner for førskolelæreres profesjonsutøvelse.

5.1 Mangesidige posisjoneringer

En av informantene sa følgende under intervjuet:

Det kom en mor til en fireåring. Hun mente han var så flink med bokstaver, og lurte på om han kunne være med skolestarterne på førskolegruppa, for han var så langt fremme. Også sier jeg at jeg tror det er viktig at han får lov til å være fire år. Han kan vente med de bokstavene. Men jeg sier at, hvis han er interessert i bokstaver, så sitter jeg selvsagt og leker med han, finner frem bokstaver til han. Men jeg har ikke noe formalisert bokstavopplæring med en fireåring. Det trenger jeg ikke.

Ut av utsagnet går det å lese førskolelærerens valg av posisjoneringer. Pedagogen velger å ikke ha formalisert bokstavopplæring med en fireåring, men heller ta utgangspunkt i barnets selvstendige interesser. Skolestarterne (femåringene) derimot, er med i en egen gruppe hvor bokstavene ikke lenger skal vente, og læringen foregår mer formalisert. Slik jeg ser det, tegner det seg et bilde av to ulike pedagogiske handlingsmønstre. Det å sitte og leke med en fireåring, er en annen pedagogisk handling enn å ha formalisert undervisning med en gruppe femåringer. Sitatet kan underbygge en forståelse av femåringenes ”særstilling” i barnehagen. Som vist til i analysen, kan alle mine informanter fortelle om lignende førskolegrupper. Det pedagogiske arbeidet med sosial kompetanse virker for femåringene å dreie seg en del mot ansvar, selvstendighet og det å kunne innordne seg etter skolens strukturer. Slik jeg ser det, frembringer førskolelærerne et bevisst forhold til femåringenes ”fremtid”, det vil si livet på skolen. Samtidig fremtrer det gjennom analysen at informantene også har et bevisst forhold til femåringenes liv i nåtid (”her og nå”). De gir uttrykk for anerkjennelse for barnas egne selvstyrte frilek, fabulering og prosessorientert læring. De gir også uttrykk for at det i seg selv er viktig å være fem år, uten videre tanker om forberedelse til skolestart.

Førskolelærernes kunnskapssyn kan få konsekvenser for deres valg av posisjoneringer. For meg virker det som at informantene deler et flersidig kunnskapssyn. Jeg opplever at femåringene blir beskrevet som både ”beings” og ”becomings” (Uprichard 2008). Jeg opplever beskrivelser av ”kunnskapen” som både ”noe subjektivt”⁵³ og ”noe objektivt”⁵⁴ (se også kapittel 2.3.1). Jeg forstår det slik at førskolelærerne inntar både sosialpedagogiske- og skoleforberedende posisjoneringer i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen.

⁵³ For eksempel ”overføring av konkret kunnskap” gjennom førskolegrupper

⁵⁴ Siste sitat på side 71 er etter mitt syn et godt eksempel på hvordan kunnskapen fremtrer som ”noe objektivt” i relasjoner mellom barn og pedagog

Om femåringene står i en ”særstilling” kan jeg vanskelig svare på, da denne oppgaven ikke har hatt fokus på andre aldersgrupper. Ut fra informantenes beskrivelser er det likevel mulig å trekke linjene mot en noe mer skoleforberedende pedagogikk for nettopp femåringene. Det knytter seg særlig opp mot bruk av begreper som ”skolestarterne” og ”førskolegrupper”, samt hyppige henvisninger til ”skolen” og ”lærerne på skolen”.

Gjennom oppgaven har andre aktører enn førskolelærerne også kommet til syne.

Myndighetene har blitt viet plass i beskrivelser av barnehagepedagogiske tradisjoner og i analysen. På den ene side ønsker myndighetene å ta vare på barnehagens sosialpedagogiske egenart. På den annen side ønskes økt fokus på skoleforberedelse, særlig med tanke på basiskunnskaper innen tall og bokstaver (NOU 2012:1). Argumentasjonen knyttes spesielt til forståelsen av ”tidlig innsats” (tidlig innsats gir utbytte i fremtiden) og sosial utjevning. Ønske om sosial utjevning er poengtert i St. mld. nr. 41 (Kvalitet i barnehagen), der det står (KD 2009 s. 76):

Dersom læring i barnehagen i alt for stor grad baserer seg på barnets eget initiativ og nysgjerrighet, mener utvalget at dette kan medføre at de barna som har beste evner til å uttrykke sin nysgjerrighet får størst læringsutbytte av barnehagen

Dette sitatet kan leses som at de barna med svakest evner kan falle utenfor, eller få mindre læringsutbytte, når pedagogikken blir for sosialpedagogisk (pedagogikk basert på barnets eget initiativ og nysgjerrighet). Slik jeg ser det, fremkommer det fra myndighetenes side et ønske om mer formalisert (strukturert) læring i barnehagen. Selv om barnehagens sosialpedagogiske egenart skal ivaretas, blir ”kunnskapen” i politiske dokumenter ofte presentert som ”noe subjektivt” – noe som må overføres fra voksen til barn gjennom formaliserte læringsprosesser. I analysen (s. 70) beskriver en av informantene at en del foreldre også bærer med seg dette kunnskapssynet, der det ønskes at barna skal lære fagkunnskap som er relevant for skolen. Ut fra informantenes beskrivelser kan det virke som at lærerne på skolen er mindre opptatt av fagkunnskaper. De virker derimot å ønske selvstendige og strukturerte elever, som har evne til å sitte i ro, rekke opp handa, ta i mot beskjeder, klare seg på toalettet selv etc.

Tidligere i oppgaven har det blitt argumentert for at førskolelærere ikke opererer isolert, men som del i et nettverk av aktører (for eksempel myndigheter, foreldre og lærere). Det er likevel førskolelæreren som står som forvalter av førskolelærerutdanningens forskningsbaserte

pedagogiske kunnskaper i praksis (se kapittel 1.4.2). På bakgrunn av dette vil jeg i det følgende forsøke å lese noen pedagogiske implikasjoner ut av mine refleksjoner.

5.2 Implikasjoner for førskolelæreres profesjonsutøvelse

I oppgaven har det blitt vist til hvordan maktforhold kan finnes i relasjoner (kapitlene 1.4.2; 2.3.2; 4.1.3; 4.3). Ulike aktører kan ha forskjellige ønsker og forventninger knyttet til det pedagogiske arbeidet med femåringene. Myndighetene kan ønske mer formalisert læring, og skolelærerne kan ønske mer fokus på aspekter ved sosial kompetanse som ansvar og selvstendighet. Andre kan mene barnehagen bør ha mindre formalisert læring og et mer sosialpedagogisk fokus.

De ulike kunnskapssyn og pedagogiske forståelser forskjellige aktører frembringer, kan vise at barnehagepedagogikken rettet mot femåringene står i et spenningsfelt. Det er, slik jeg ser det, ikke noe tydelig konsensus rundt barnehagens pedagogikk. Denne manglende konsensus kan fungere både positivt og negativt. Uenighet og debatt kan være en styrke, det kan øke interessen for feltet og bidra til en variert pedagogikk. På en annen side kan det skape upresise kunnskapsforståelser og føre til lavere anerkjennelse og status for de som arbeider i barnehagen (Moser og Röthle 2009; Nørregård-Nielsen 2006). I analysen har det blitt vist til maktforhold som kan påvirke førskolelærernes posisjoneringer. De refleksjonene som er gjort kan tyde på at det ikke nødvendigvis er forskningsbaserte pedagogiske kunnskaper som blir praktisert, men også ønsker og forventninger fra andre aktører som myndigheter og skolelærere.

Etter å ha arbeidet med denne oppgaven tenker jeg at konsensus ikke bør være et mål. Jeg kan ikke si at det ene kunnskapssynet er bedre enn det andre, eller at barnehagen bør være mer ensidig sosialpedagogisk eller skoleforberedende for femåringene. Jeg mener derimot det er viktig at førskolelærere har et bevisst forhold til ulike barnehagepedagogiske tradisjoner og kunnskapssyn. En slik bevissthet som kan føre til kritisk refleksjon rundt egne pedagogiske posisjoneringer og profesjonsutøvelse.

I kapittel 1 ble følgende sitat trukket frem fra ny nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (KD 2012): ”Utdanningen skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse”. Med bakgrunn i det som er skrevet i denne oppgaven, tenker jeg at det i et profesjonsperspektiv kan være sentralt om fremtidens barnehagelærere i sin utdanning får mulighet til å fordype seg i barnehagepedagogiske tradisjoner og maktteorier.

I innledningen til kapittelet *barnehagepedagogiske tradisjoner* står det at ”for å forstå nåtiden må man forstå fortiden”. Helt siden asylens tid har barnehagepedagogikken stått i et ”spenningsfelt” mellom det sosialpedagogiske og det skoleforberedende (se kapittel 3). Ut av den historiske skisseringen kan det leses at de ulike tradisjonene (noe forenklet) forfekter ulike kunnskapssyn og ulike pedagogiske posisjoneringer. Jeg tror det vil kunne være meningsfylt om førskolelærere gjennom sin utdanning får kjennskap til ulike barnehagepedagogiske tradisjoner, både med tanke på hvordan tradisjonene kan stå i konflikt til hverandre, men også hvordan de kan komplettere hverandre.

Førskolelærere opererer i relasjon med omgivelsene. Det finnes andre aktører som har ulike syn på barnehagepedagogikken. En forståelse som bunner ut av oppgaven er at profesjonsutøvelse skjer i relasjoner, og i relasjoner finnes maktforhold (Bourdieu og Wacquant 1995; Bourdieu 1996.). Jeg tror det kan bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (jamfør ny rammeplan for barnehagelærerutdanning; KD 2012) om førskolelærere har kjennskap til maktteorier, slik at de som arbeider i barnehagen innehar kritisk vurderingsevne ovenfor andre aktørers ønsker og forventninger til det pedagogiske arbeidet med femåringene. I et profesjonsperspektiv bør det være et poeng å utdanne fremtidens barnehagelærere til å kunne utfordre eksisterende praksiser, argumentere for barnehagepedagogiske forståelser og stille seg kritisk til egne pedagogiske posisjoneringer

5.3 Veier videre

I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg reflektere rundt noen mulige veier videre. Desto mer jeg har arbeidet med oppgaven, desto bredere og mer komplekst fremstår tema jeg har studert. Det er en frustrerende, men samtidig inspirerende tanke. Frustrerende fordi det blir vanskelig å sette sluttstrek for oppgaven. Inspirerende fordi det gir motivasjon til videre utforskning og fordypning.

I første rekke tenker jeg det kunne vært interessant å se problemstillingen i lys av et bredere empirigrunnlag. Med observasjon kunne det vært mulig å favne større deler av førskolelærernes livsverdener.⁵⁵ Det kunne også vært interessant å undersøke pedagogers posisjoneringer opp mot andre aldersgrupper, for eksempel toåringer i barnehagen, eller seksåringer i skolen. Det kunne gi nye forståelser rundt femåringenes posisjon i barnehagen, om de står i en ”særstilling” eller ikke. En annen interessant vinkling kunne vært å se problemstillingen fra et barneperspektiv. Det har de siste årene vært økende fokus på å utføre forskning med fokus på barns perspektiv (Eide og Winger 2003). Et relevant spørsmål kunne vært hvordan barna selv opplever pedagogenes posisjoneringer.

Tema har fremstått som bredt og komplekst og jeg har til tider funnet det vanskelig å finne fotfeste. Underveis har jeg sett problemstillingens potensiale til å bli spisset i enda større grad. Problemstillingen kunne for eksempel avgrenses til kun å fokusere på førskolegrupper eller femåringens lek. Den kunne også fokuseres mot tema som er utelatt fra analysen, som vennskap, foreldresamarbeid, eller trygget og omsorg.⁵⁶

Som et siste punkt tenker jeg at det kunne vært spennende å utvikle oppgavens profesjonsaspekt, det vil si å tydeliggjøre og problematisere profesjonsbegrepet. Jeg tror blant annet det kan finnes interessante innsikter ved å studere forholdene mellom førskolelærere og skolelærere nærmere, eller valgt et fokus på forholdene mellom førskolelærere og foreldre.

⁵⁵ Se også kapittel 2: Vitenskapsteoretiske og metodiske perspektiver

⁵⁶ Se også kapittel 1.5 Avgrensninger

Litteraturliste

Alvesson, M. og Skiöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andrews, T. og Vassenden, A. (2007). ”Snøballen som ikke ruller”. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift* Nr 02 2007, s. 151-162.

Bae, B., Eide, B. J., Winger, N. og Kristoffersen, A., E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Balke, E. (1988). *Barnevernsakademiet i Oslo gjennom 50 år*. Oslo: Reistad Offset.

Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bengtsson J. & Løkken G. (2004). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I: K. Steinsholt. & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter*. (s. 556-570). Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtsson J. (2005). En livsvårdsansats för pedagogisk forskning. I: Bengtsson J. (red.): *Med livsärlden som grund*, (s. 9-49). Lund: Studentlitteratur.

Beraldi, C. (2008). Promoting Self-Expression in Classroom Interactions. *Childhood*. May 2008, s. 239-257.

Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bernstein B., Lundgren, U. P. og Dahlberg, G. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.

BFD (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I: T. Moser og M. Röhle (red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 27-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Blichfeldt, J. F. (2007). Når kunnskap blir vare og vekst viktigst. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Nr. 5 2007, s. 416-425.

Bondevik, H. og Bostad, I. (2006). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I: J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (s. 241-258). New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L. J. D. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Samlaget.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.
- Boyd, W. og Rawson, W. T. R. (1965). *The Story of the New Education*. London: Heinemann.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS förlag.
- Broström, S. og Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven. Planer, prinsipper og praksis*. København: Dafolo Forlag.
- Broström, S. og Wagner, J. T. (red.). (2003). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preschool to School*. Århus: Systime Academic.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: NH: Heinemann.
- Clemet, K. (2012). Kampen om kunnskapsskolen. *Aftenposten*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kampen-om-Kunnskapsloftet-6745363.html#.UVx20qI8CS0>
- Dale, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eide, B. J. og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksrud, A. (2006). Ap vil innføre nytt forslag: Gratis førskoletilbud til alle 6-åringene. *Verdens Gang*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=131988>

- Fabian, H. og Dunlop, A-W. (red.). (2002). *Transitions in the Early Years. Debating continuity and progression for young children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Flaatten, S. (2008). ”Den tyske forbindelse”. Epistemologien i Bourdieus forfatterskap og den tyske fenomenologi. *Tidsskriftet Sosiologi i dag*. Vol 38. Nr. 2, s. 84 – 106.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademiske Forlag.
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Fröbel, F. (1980). *Småbørnspædagogik: udvalgte arbejder*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Fröbel, F. (1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Fuglehaug, W. (2013). De flinkeste 4-åringene forstår tre ganger så mange ord som de svakeste. *Aftenposten*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/De-flinkeste-4-aringene-forstar-tre-ganger-sa-mange-ord-som-de-svakeste-7129304.html#.UV1yZ6I8CS0>
- Greve, A. (1994). *Førskolelærernes historie i Norge 1920-1965. Fremveksten av en fagforening*. BVA skriftserie nr 1/94. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Greve, A. (2006). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. PhD-avhandling. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UiO.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86) Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I: A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215) Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue-Sørensen, K. (1966). *Oppdragelsens historie, bind 3*. København: Gyldendal.
- Grude, T. (1987). Det begynte med barneasylene. I: E. R. Tømmerbakke og P. Miljeteig-Olsen (red.), *Fra asyl til barnehage. Barnehager i Norge i 150 år* (s. 23-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grundt-Pedersen, I. (1960). *Barnevernsakademiet i Oslo. En 25-årsberetning*. Oslo: Forlaget av Johan Grundt Tanum.
- Guss, F. G. (2001). *Drama performance in children's play-culture: the possibilities and significance of form*. HiO-rapport nr 6/01. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Haug, P. (1994). *6-åringane. Barnehage eller skule?* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. og Sætre P. K. (1986). *Teoretisk grunnlag for evalueringa av forsøk med pedagogisk tilbod for 6-åringar*. Volda: Møreforskning.

Haug, P. (2012). Reform 97. Politikk og evaluering. I: Y. Nordkvelle, G. Haugsbakk og L. Nyhus (red.), *Pedagogisk utvikling. Veier og omveier til en god skole* (s. 25-44). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work* 3(1), s. 69-80.

Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science Magazine*, 312 (5782), s. 1900-1902.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Fremlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E.L. Dale (red.), *Pedagogisk filosofi*. (s. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Helsvig, K. (2002). *Pedagogikkens grenser. Kampen om pedagogikkfaget ved Universitetet i Oslo 1938-1980*. Avhandling for dr.art.-graden. Universitetet i Oslo: Historisk institutt/ Forum for universitetshistorie.

Hogsnes, H. D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-)skoleorientert praksis. *Tidsskriftet barn* Nr 1 2007, s. 45-63.

Husserl, E. (1999). *Cartesian Meditations. An introduction to phenomenology*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic publishers.

James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jansen, T. T. (2009). Det er grunn til å være på vakt! *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere* Nr. 3 2009, s. 10-11.

Johansson, J-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 260-273). Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, E. (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Juncker, B. (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. PhD-avhandling. København: Tiderne skifter.

KD (1998, endret 2012). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

KD (2005, endret 2011). *Lov om barnehager*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-064.html>

KD (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- KD (2006b). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.mld.nr. 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2006c). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veileder*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.mld.nr. 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (revidert)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- KUF (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Et program for sosial kompetanseutvikling. Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. Introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring. I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H. og Thorsen, A. A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage – skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart – teori og evaluering*. Stavanger. Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*. 62 (3), s. 279-300.

- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moser, T. og Røthle, M. (red.) (2007). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. og Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. FAFO-rapport 2012:01. Oslo: FAFO.
- NOU 1972:39. (1972). *Førskoler*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2009:10. (2009). *Fordelingsutvalget* Oslo: Finansdepartementet.
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- OECD (2001). *Starting Strong 1*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting Strong 2*. Paris: OECD.
- Os, E. (1998). Innad aktiv – utad pasiv – eller hva... – På strak linje mellom støtte og oppstyring i forhold til de minste barnas lek. *Barnehagefolk* Nr 4 1998.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Putallaz, M. og Gottman, J. (1982). Conceptualizing social competence in children. I: P. Caroly og J. J. Steffen (red.), *Improving children's competence: Advances in child behavioural analysis and therapy*. (s. 1-37). Michigan: Lexington Books.
- Rege, M. (2012). Muligheter er urettferdig fordelt. *Aftenposten*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/Muligheter-er-urettferdig-fordelt-6755091.html#.UV1MN6I8CS0>
- Rambøll (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen*. Rapport til Brenna-utvalget. Oslo: Rambøll.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I: T. Moser og M. Røthle (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 102-116). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rousseau, J.-J. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse*. Oslo: Vidarforl.
- Sandelson, S. G. (2012). Snøball-effekten. *Aftenbladet*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.aftenbladet.no/kultur/Snoball-effekten-3075753.html#.UXpXYaI8CSp>
- Schütz, A. (1972). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv, i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. PhD-avhandling. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, SVT-fakultetet, NTNU.
- Selmer-Olsen, I. (1990). *Barn imellom – og de voksne: En bok om barns egen kultur*. Oslo: Gyldendal.
- Sjursen, K. (2011). Den gøye, deilige, formålsløse leken. *Bergens Tidende*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Den-gye-deilige-formlslse-leken-2524451.html#.UYscoaI8CSO>
- Steinsholt, K. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere! I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2007). Ikke beslaglegg barndommen. *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*. Nr. 2 2007, s. 32-37.
- Steinsholt, K. og Doseth, M. (2009). Kvalitet i barnehagen – OM DET VAR! *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*. Nr. 3 2009, s. 14-15.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I: T. Moser og M. Röthle (red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Therkelsen, H. og Løkeland-Stai, E. (2012). Vil ha skolestart for femåringer. *Dagsavisen*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/vil-ha-skolestart-for-femaringer>
- Tranøy, B. S. (2006). *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Aschehaug.
- UD (2007). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- UF (2012). *Om begrepet danning i barnehagen. Temanotat 4/2012*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- UNESCO (2008). What approaches to linking ECCE and primary education? *UNESCO Policy Brief on Early Childhood* No. 44/ October-December 2008.
- Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), s. 303-313.

Wolcott, H. (1990). On Seeking – and Rejecting – Validity in Qualitative Research. I: E. Eisner og A. Peshkin (red.), *Qualitative Inquiry in Education, The Continuing Debate* (s. 121-152). New York: Teachers College Press.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Norstrømme, S. og Tholin, K. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Østrem, S., Johansson, J-E. og Greve, A. (2009). Kartlegging av barn. *Aftenposten*. Hentet 1. juni 2013 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Kartlegging-av-barn-6617623.html#.UV1E8qI8CS0>

Østrem, S. og Pettersvold, M. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.

Åm, E. (1984). *Lek i barnehagen. De voksnes rolle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informert samtykke

Forespørsmel om å delta i et intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er førskolelærerens opplevelser og erfaringer i det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen. Jeg er interessert i å se det pedagogiske arbeidet i lys av ulike pedagogiske tradisjoner og barnehagepolitikk i endring.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-5 førskolelærere med erfaring fra arbeid med de eldste barna. Intervjuet vil dreie seg om førskolelæreres subjektive erfaringer. Det kan handle om pedagogiske opplegg, bruk av rammeverk, tanker rundt hva som er et godt pedagogisk tilbud og opplevelser av andres forventninger til arbeidet.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil vare omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juli 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 91 70 09 47, eller sende en e-post til s148708@stud.hioa.no. Du kan også kontakte min veileder Anne Greve ved institutt for førskolelærerutdanning på telefonnummer xx xx xx xx.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Tor Smedsrud
Vårnveien 7
0679 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Jeg er i dette intervjuet opptatt av dine subjektive opplevelser og erfaringer i det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen. Jeg er ikke ute etter å finne fasitsvar, men jeg ønsker å høre om dine tanker ut fra din egen erfaring.

- (1) Kan du først si litt om hva slags opplegg dere har for de eldste barna i denne barnehagen?
- (2) Hva bruker du/ dere som grunnlag (rammeverk) for arbeidet med de eldste barna? (hva tar dere utgangspunkt i)

(eks: lovverk, rammeplan, politiske dokumenter, pedagogisk teori, kartlegging, planer for overgang barnehage-skole etc)

- (3) Hva fokuseres det spesielt på?

(eks: fagområder, skoleforberedelse, vennskap, felleskap etc)

Hva fokuseres det mindre på?

Har det pedagogiske arbeidet med de eldste barna endret seg gjennom årene du har jobbet?

(x)

- (4) Hva tenker du er et godt pedagogisk tilbud for de eldste barna?
- (5) Hvordan bruker du deg selv som pedagog? (samspillet med de eldste barna)
- (eks: konkrete, kroppsspråk, "lærer") (i motsetning til de yngste barna?)
- (6) Når anser du det som viktig at du som førskolelærer er til stede sammen med de eldste barna?
- (eks: rutinesituasjoner, frilek, opplegg etc)
- Når er det greit ikke å være til stede? (møtetid, pauser, ubunden tid...)
- (7) Hvilke forventninger opplever du at andre har til ditt pedagogiske arbeid med de eldste barna?
- (eks: Foreldre, styrer, kolleger, skole etc)
- (8) Evt.

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Greve
Institutt for førskolelærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 08.10.2012

Vår ref: 31708 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31708	<i>Hvordan opplever og erfarer førskolelæreren sitt pedagogiske arbeid med de eldste barna i barnehagen?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Greve</i>
Student	<i>Tor Smedsrud</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tor Smedsrud, Vårnveien 7, 0679 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31708

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.