

Maren Flack Bergby

Det siste året i barnehagen

En kvalitativ studie av rådende diskursers innvirkning på barnehagelæreres intensjoner og handlinger i pedagogisk arbeid med femåringene og barns egne opplevelser av å være eldst i barnehagen



«Det e det hær æ tenke å gjør når æ begynne på skolen, holde på med dinosaur og flaggermus og sånt... hvis det finnes der...» Martin, 6 år

Master i barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring

Trondheim, våren 2023

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1 Innledning	3
1.1 <i>Problemstilling og forskningsdesign.....</i>	4
2 Forskningsgjennomgang og teoretiske perspektiver	6
2.1 <i>Tidligere forskning.....</i>	6
2.1.1 Sammenheng og kontinuitet i tilbudet til femåringen	6
2.1.2 Skolens forventninger.....	8
2.1.3 Barns syn på overganger	8
3 Teoretiske perspektiver	10
3.1 <i>Diskurs.....</i>	10
3.1.1 Representasjoner	10
3.1.2 Diskursenes samfunnsmessige konsekvenser	11
3.2 <i>To rådende diskurser knyttet til synet på femåringen.....</i>	12
3.2.1 Skoleforberedende diskurs.....	13
3.2.2 Sosialpedagogisk diskurs	15
3.3 <i>Danning og omsorg i møte med femåringen.....</i>	17
4 Metode og forskningsdesign.....	18
4.1 <i>Metodevalg</i>	18
4.1.1 Fokusgruppeintervju.....	19
4.1.2 Fokusgruppeintervju med barn	20
4.2 <i>Forskerrollen.....</i>	21
4.3 <i>Datamateriale</i>	22
4.3.1 Informantutvalg 1 – barnehagelærere	22
4.3.2 Intervjuplan	23
4.3.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju med barnehagelærere	23
4.3.4 Informantutvalg 2 - femåringer	24
4.3.5 Intervjuplan	25
4.3.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervju med barn	25
4.4 <i>Analyse av datamaterialet</i>	26
4.4.1 Transkripsjon	27
4.4.2 Koding	27
4.4.3 Induktiv empirinær koding	28
4.4.4 Abduktiv tilnærming til funn	28
4.4.5 Avgrensninger.....	29
4.5 <i>Studiens kvalitet</i>	30
4.5.1 Styrker og svakheter ved metoden.....	30
4.5.2 Pålitelighet.....	31
4.5.3 Gyldighet	31
4.5.4 Overførbarhet.....	32
4.6 <i>Etiske avveininger.....</i>	32
4.6.1 Forskningsetiske hensyn i møte med barn som informanter	33
5 Presentasjon av empiri og drøfting av funn.....	35

5.1	<i>Du som er skolestarter, du klarer jo det!</i>	36
5.2	<i>Jeg er veggen som står imot</i>	38
5.3	<i>Lek eller «pedagogikk på barns premisser»?.....</i>	41
5.4	<i>Pedagogiske dilemma i møte med skolens forventinger</i>	45
5.5	<i>Danningsoppdraget</i>	47
5.6	<i>Skolesekken som symboltung markør</i>	49
5.7	<i>Barns uttrykk for en skoleforberedende diskurs</i>	50
5.7.1	<i>Å knekke lesekode</i>	50
5.8	<i>Barns uttrykk for en sosialpedagogisk diskurs</i>	52
5.8.1	<i>Å passe på en «Spurv»</i>	52
6	Oppsummering og avslutning	55
6.1	<i>Femåringenes tanker om å være eldst i barnehagen</i>	55
6.2	<i>Barnehagelærernes ambivalens</i>	56
6.3	<i>Implikasjoner for profesjonen og forskningsfeltet</i>	57
7	Referanseliste	58
8	Vedlegg	65
8.1	<i>Vedlegg 1 – Samtykkeskjema for barnehagelærere</i>	65
8.2	<i>Vedlegg 2 – Spørreplan for fokusgruppeintervju med barnehagelærere</i>	68
8.3	<i>Vedlegg 3 – Samtykkeskjema for barn (foresatte)</i>	71
8.4	<i>Vedlegg 4 – Intervjuguide, barn</i>	75
8.5	<i>Vedlegg 5 – Bilder til bruk som stimulusmateriale i barneintervju</i>	76

Forord

Et forord til denne masteroppgaven føles som en siste krampetrekning i en lang prosess fylt av mye grubling, men også en stadig økende nysgjerrighet på nye sider ved det pedagogiske fagfeltet. Jeg skal gi forordet et forsøk av respekt for de som har fått meg gjennom prosessen, enten som bidragsyttere, faglige støttespillere eller som livets egne.

Til små og store informanter, takk for at dere delte raust av tankene deres med meg. Dere slapp meg inn i barnehagene deres og lot meg få være med på tankerekkene. Modige barnehagelærere som dere gjør barnehagen til et bedre sted – og til barna som har deltatt: deres stemmer er noen ganger de aller viktigste for å forstå hva barnehagen egentlig skal være.

Til veilederne mine Monica Seland og Børge Moe, takk for at dere hadde troa på meg og hjalp meg å peile etter både hode og hjertet. Gjennom dere har jeg fått innsikt i faget som strekker seg utover denne oppgaven.

Til Øya barnehage, dere er en stadig inspirasjon og jeg er heldig som har hatt en motiverende og faglig engasjert arbeidsplass i ryggen gjennom denne prosessen.

Til Ronja, min makker på 165. Du har gjort denne våren i «masterbobla» til en lek.

Og helt til slutt, en stor takk til Markus og Magnus, uten dere ville jeg definitivt ha tenkt lengre tanker – men ledd, kost og levd mindre.

Maren Flack Bergby,
Trondheim, mai 2023

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker hvilke diskurser som preger barnehagelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene, og hvordan disse kan komme til uttrykk gjennom barns egne tanker om å være eldst i barnehagen. Studien gjør et forsøk, gjennom en beskrivende og fortolkende tilnærming, på å komme nærmere en forståelse av hvordan rådende diskurser på barnehagefeltet kan ha innvirkning på tenke- og handlemåter i praksis.

Det har vært avgjørende for meg å gi rom for barns stemmer i denne studien. Tidligere forskning på barns overgang fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019; Lillejord et al., 2015) peker mot mangelen på studier hvor barns opplevelser fra et aktørperspektiv blir belyst. Å løfte frem barns tanker om hva det vil si for dem å være eldst i barnehagen handler også om å rette et kritisk søkelys mot begrepet «skolestarter», gjennom å synliggjøre hvordan diskursive forståelsesrammer i barnehagefeltet kan ha innvirkning på barns opplevelser av egen barndom her og nå.

Den teoretiske inngangen til studien har tatt utgangspunkt i beskrivelser av en sosialpedagogisk og en skoleforberedende diskurs (Myhre et al., 2021; Mørkeseth, 2012; Nygård, 2021; Sommer, 2015), som kan forstås som to rådende diskurser innenfor dagens utdanningspolitikk. Jeg har valgt å forholde meg til disse, vel vitende om at de ikke er deterministiske, og aldri vil kunne romme alle forståelsesrammer. Jeg anser de likevel som romslige og nyanserte nok til å kunne fungere som et rammeverk for min tolkning av empirien i denne studien.

Studien benytter seg av en kvalitativ metode, gjennom bruk av ett fokusgruppeintervju med fem barnehagelærere og fire fokusgruppeintervju om til sammen tolv barn. Mitt vitenskapelige ståsted hviler i et sosialkonstruksjonistisk syn på samfunnets konstruksjoner som kollektive og kontekstuelle forståelsesrammer. Herunder vil diskursteori danne et bakteppe for min tolkning av informantenes forståelser.

I oppgaven konkluderes det med at barnehagelærerne gjennom sine intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene har et noe ambivalent forhold til skoleforberedelse, gjennom intensjoner som er i tråd med en sosialpedagogisk diskurs, samtidig som ytre press og forventninger krever skoleforberedende handling.

1 Innledning

Innenfor en barnehagekontekst er synet på lek og læring et spenningsfelt med røtter i lange tradisjoner, hvor frontene tidvis har blitt polariserte og fremstått uforenelige (Broström, 2017, s. 3). Synet på lek som en iboende kraft hos barn står stadig sterkt i barnehagelærerprofesjonen. Med årene har også læringsbegrepet fått større plass i det offentlige ordskiftet, og barnehagelærere og forskere på feltet har tatt til orde for at leken ikke må vike plass for formelle læringsmetoder (Klinge, 2016). I diskusjonen om barnehagens innhold og oppgaver har en tydelig fremtidsorientering satt stadig større preg på de eldste barnas forberedelse til et liv i skolen (Øksnes & Schanke, 2023a, s. 11). Femåringene er fortsatt barnehagebarn, men omgivelsene gjør dem også oppmerksomme på at de også snart skal være skolebarn. Dette spennet mellom nåtid og fremtid kommer til uttrykk blant annet gjennom omtalen av de eldste barna som «skolestartere». Hvilke ord og begreper vi bruker om de eldste barna er ikke uvesentlig. Øksnes og Schanke sier begrepene forteller oss noe om synet på barn og barndom, gjennom å legge vekt på det som blir ansett som viktige ferdigheter eller peke mot innhold barns siste år i barnehagen skal preges av. Barnehagen skal jobbe i tråd med Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) formuleringer om de eldste barnas muligheter til å glede seg til skolestart, oppleve sammenhenger og kunne bruke sine erfaringer og kunnskaper som et godt grunnlag for livet i skolen. Barna skal få avslutte barnehagelivet på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner.

Barnehagesektoren i Norge har i de siste tiårene vært gjennom store endringer og barnehagen har blitt et sentralt utdanningspolitisk satsningsområde (Nygård, 2017b, s. 230). Barnehagens historie er nyere enn skolens, og er både en historie om synet på barn og barndom, og om fremveksten av ulike tilbud til barn under skolepliktig alder (Hogsnes, 2019, s. 31). Siden 1960-tallet har barn og foreldres familieliv gjennomgått store endringer (Johansson, 2020, s. 9). Det som en gang var et tilbud til de få er i dag et utbygd og gjennomregulert tilbud til alle. I 2022 hadde 93,4% av barn i alderen 1-5 år plass i barnehage (SSB, 2023). I motsetning til skolen har tilbudene til barn under skolepliktig alder aldri vært obligatoriske. Disse tilbudene har historisk sett vært underlagt færre føringer enn skolen, men i lys av nyere tid kan vi se en dreining mot et større statlig ansvar for barnehagens innhold (Alvestad, 2012).

Den nordiske barnehagen bygger på en sosialpedagogisk tradisjon, kjennetegnet av et helhetlig syn på læring, hvor naturlige hverdagssituasjoner og varierte aktiviteter med

utgangspunkt i barnas egne erfaringer danner læringsgrunnlaget (Oecd, 2006). Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7, 22) løfter frem lekens egenverdi, danning og barns helhetlige læringsprosesser, som skal fremme trivsel og allsidig utvikling. Samtidig har flere sentrale endringer i barnehagefeltet bidratt til å fremme et syn på barnehagen som en tydelig læringsarena, gjennom å vektlegge en utdanningsdiskurs hvor økende krav til læring, kartlegging, dokumentasjon og vurdering står sentralt (Nygård, 2017a). Jansen (2014) viser til at den nordiske barnehagetradisjonen i dag står under et større press fra samfunnets økte konkurranse om markeder, knyttet til globaliseringen og markedsliberalismen. I 2006 ble ansvaret for barnehagene overført fra Barnehage- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Samtidig kom en ny utgave av rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, som innførte tydeligere føringer for innholdet og kunnskapen barnehagen skulle preges av. Dette i seg selv representerer en viktig kursendring i den norske barnehagepolitikken, og har innvirkning på premissene for profesjonsutøvelse i barnehagen (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194).

Barnehagen har vært og er stadig en fleksibel og mangfoldig virksomhet som skal møte mange av samfunnets behov. Jansen (2014, s. 25) viser til at barnehagen gjennom historien har hatt en uklar posisjon i et spenningsfelt mellom hjem og skole. Dette kan forklare noe av usikkerheten som barnehagelærere kan oppleve når de skal velge hva som skal ha mest plass i barnehagen. At barnehagen har fylt mange roller i samfunnet kan også ha bidratt til en egenart som gjør den i stand til å håndtere omskiftninger og fungere som et meningsfullt bindeledd mellom hjem, skole, nærmiljø og lokalsamfunn. Dette forutsetter likevel, ifølge Jansen, et politisk syn på barnehagesektoren som viktig. Sett på denne måten blir barnehagens posisjon i samfunnet forsterket, gjennom å inneha flere viktige funksjoner og samtidig kunne stå i de spenningene og den flertydigheten dette fører med seg.

1.1 Problemstilling og forskningsdesign

I lys av den økte interessen for barnehagen som en skoleforberedende læringsarena, vil jeg i denne oppgaven se nærmere på hvilke diskurser som kommer tydeligst til syne gjennom barnehagelæreres intensjoner og handlinger i pedagogisk arbeid med femåringene i barnehagen, og deres overgang til skolen. Jeg har også valgt å bringe inn barns opplevelser av denne siste tiden i barnehagen, som et ledd i å kunne se nærmere på hvordan det å inneha en posisjon som såkalt «skolestarter» kan ha betydning for barndomserfaringer i dagens

samfunn. Dette begrunner jeg med at barns opplevelser av overganger blir omtalt som et lite studert felt (Hogsnes, 2019; Lillejord et al., 2015). Dermed blir min problemstilling følgende:

Hvordan kan rådende diskurser prege barnehagelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene, og hvordan kan disse diskursene komme til uttrykk gjennom barns egne tanker om å være eldst i barnehagen?

Intensjoner og handlinger forstås i denne studien som pedagogiske handlinger med en intensjon, i den hensikt å tjene et formål. Med hjemmel i Barnehageloven (2005), fastsetter Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) bestemmelser for innhold og oppgaver barnehagepersonalet skal arbeide ut fra, og legger dermed føringer for den pedagogiske virksomheten. Forholdet mellom intensjon og handling kan forsterke hverandre, men kan også stå i kontrast til hverandre. Selv om jeg har vært opptatt av informantenes intensjoner, vil jeg ikke påberope meg å ha funnet frem til essensen i deres intensjoner og handlinger. Jeg har forsøkt å åpne opp for deres egne beskrivelser av sine intensjoner og handlinger, for dernest å kunne tolke disse, slik de fremstår for meg, i lys av rådende diskurser som fremkommer i dagens faglige og politiske barnehagedebatt.

Femåringene bruker jeg som en betegnelse på de barna som har sitt siste barnehageår før obligatorisk skolestart. Dette omfatter alle barn som fyller 5 år før nyttår, siste år i barnehagen. Dette ser jeg som et mer nøytralt begrep en «skolestarter», som jeg anser som ladet med tydelige forventninger. Jeg har valgt å avgrense meg til disse barna, fordi de står på terskelen til en ny pedagogisk hverdag i skolen, og tilhører den delen av barnegruppa som av noen blir omtalt som «skolestartere» eller liknende betegnelser for å synliggjøre deres posisjon som eldst i barnehagen.

Studien baserer seg på et fokusgruppeintervju med fem barnehagelærere og fire fokusgruppeintervju med totalt tolv barn. Barnehagelærerne har uttrykt sine erfaringer og tanker rundt eget pedagogisk arbeid med femåringene i barnehagen og reflektert sammen rundt tematikk knyttet til denne aldersgruppen og deres posisjon som eldst i barnehagen. Fokusgruppeintervjuene med barn har omhandlet barns egne opplevelser av hva det vil si for dem å være eldst i barnehagen, samt deres tanker om det som vil møte dem i skolen. Analysen er beskrivende og fortolkende, og frembrakte tematikker som skoleforberedelse, danning, motstand og forventninger.

2 Forskningsgjennomgang og teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for et utdrag av forskningen jeg har lest knyttet til pedagogisk arbeid med femåringene i barnehagen og deres overgang til skole, samt skrive frem rådende diskurser i barnehagefeltet knyttet til synet på barndommen som en livsfase med egenverdi «her og nå» og en mer fremtidsorientert tilnærming til barndommen som en investering. Jeg har søkt i databaser som Oria, Idunn og ERIC for å finne frem til tidligere forskning. Etter hvert som tematikken og forskningen på feltet ble tydeligere for meg, gikk jeg også inn i litteratur og referanselister som aktuell forskning viste til. Jeg har valgt å støtte meg på de utvalgte rapportene (Bjørnstad et al., 2022; Lillejord et al., 2015) og en doktorgradsavhandling (Hogsnes, 2019) fordi de til sammen gir et bredt og samtidig systematisk bilde på mye av forskningen som er gjort knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. De inkluderer perspektiver fra både barnehage og skole, og løfter frem hva barn selv anser som gode overgangspraksiser i den grad det er mulig, gitt manglende forskning på dette området. I min søken etter relevant litteratur som kunne bidra til å belyse feltet studien undersøker, opplevde jeg en mangel på nyere forskning knyttet til det pedagogiske tilbudet rettet mot femåringen. I innspurten av arbeidet med denne oppgaven ble jeg kjent med en nylig utgitt vitenskapelig antologi, «Eldst» i bokserien *Barndom i barnehagen* (Øksnes & Schanke, 2023a). Jeg ser hvordan denne kunne blitt svært relevant for denne studien, men på grunn av tidspunktet for utgivelsen vil den bli brukt mer som et supplement til min utvalgte tidligere forskning. Det finnes åpenbart mer forskning knyttet til denne tematikken enn hva min oppgave vil kunne romme, men jeg har forsøkt å gjøre et utvalg som vil kunne danne et teoretisk bakteppe for videre analyse og drøfting av funn i eget datamateriale.

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Sammenheng og kontinuitet i tilbudet til femåringen

Det vises til lite forskning gjort på barnehagens tilbud til femåringene, men en kartlegging av pedagogisk innhold i skoleforberedende aktiviteter på oppdrag fra Brenna-utvalget viser at omfang av og innhold i tilbudet til 5-åringene i barnehagen varierer (Rambøll, 2010).

Rapporten viser at avstandene er store mellom barnehagene som oppgir at de av prinsipielle grunner ikke organiserer et eget tilbud til 5-åringene, men anser hele barnehageløpet som forberedelse til skole, til de som gjennom strukturert pedagogisk opplegg gir de eldste barna tilbud om aktiviteter som likner lese-, skrive- og regneopplæringen de får i første klasse.

Denne rapporten er av eldre dato og har et mål om å kartlegge *skoleforberedende* aktiviteter, noe som gjør den mindre relevant i min studie. Mangelen på nyere forskning rettet mot det helhetlige pedagogiske tilbudet til femåringen kan dermed underbygge behovet for å se nærmere på barnehagelæreres intensjoner og handlinger i møte med denne aldersgruppen.

Lillejord et al. (2015) har gjennom sin systematiske kunnskapsoversikt undersøkt hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole.

Kunnskapsoversikten bygger på gjennomgang og analyse av fagfellevurdert forskning om overgang fra barnehage til skole, publisert mellom 2010 og 2015. Lillejords et. al.

gjennomgang identifiserte fem nøkkelbegrep som skulle bidra til å tydeliggjøre hvilke forutsetninger som må være på plass for at man skal lykkes med tiltak i overgangen mellom barnehage og skole. Jeg vil her ta for meg tre av disse begrepene som jeg anser som relevant for min studie, *kontinuitet, relasjon og hybrid pedagogikk*.

Kontinuitet kan forstås som en uavbrutt sammenheng, og i relasjon til barns overgang mellom barnehage og skole kan begrepet kobles til opplevelser av stabilitet og gjenkjennbarhet – på tross av forandringer i omgivelsene. Dette kan peke mot sammenfallende eller gjenkjennelige arbeidsmåter på tvers av institusjonene. Lillejord et al. (2015, s. 53) viser til at vi i Norge har et mål om å la både barnehage og skole bevare sin egenart og sine særtrekk. Kontinuitet i arbeidsmåter handler derfor ikke om å gjøre de mer like hverandre – men tvert imot la de utnytte sine styrker til det beste for barn. Når skolen bygger videre på det barn har lært og erfart i barnehagen, vil barna kunne oppleve tydeligere sammenhenger, selv om de to institusjonene er preget av ulik tradisjon, historie og har ulike mandat. Overgangen vil nødvendigvis medføre et brudd, men dette trenger ikke være problematisk, ifølge Hogsnes og Moser (2014, s. 8). Barn forventer at skolen skal representere noe nytt og annerledes, samtidig som kontinuitet i form av god kommunikasjon mellom barnehage og skole, liknende arbeidsmåter, sosiale relasjoner til jevnaldrende og tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet kan bidra til å trygge overgangen og gjøre elementer i den nye hverdagen gjenkjennbare.

Funnene i kunnskapsoversikten argumenterer for at *gode relasjoner* mellom barnehagelærere, lærere i skolen og foreldre er viktig for barns overgang (Lillejord et al., 2015, s. 54). Å finne samarbeidsarenaer hvor barnehage og skole kan diskutere sine ulike læringsfilosofier og arbeidsmåter kan gjøre overgangen bedre, fordi det kan bidra til å utvikle felles forståelser

knyttet til det man skal samarbeide om, men også til hverandres kompetanse, bakgrunn og institusjon. Ved å betrakte nettet av relasjoner som omgir barnet – både barnehagelærere, foreldre og lærere i skolen – som en ressurs kan det bidra til å skape kontinuitet og sammenheng i en tid hvor mye er i endring i barns liv.

Lillejord et al. (2015) tar til orde for en *hybrid pedagogikk*, hvor det beste fra begge verdener skal forenes, men påpeker at studier viser at dette sjelden har fungert over tid, ettersom barnehagen og skolen på hver sin kant holder fast på egne arbeidsmåter i etterkant av slike samarbeidsforsøk. Spenninger mellom de ulike lærerprofesjonene og uenighet om synet på barn forhindrer et åpent og gjensidig samarbeid. De faglige argumentene for overgangsprosessen og valg av arbeidsmåter må bygge på funn fra nyere og anerkjent forskning, samt åpne opp for barnas synspunkter på hva som er bra for dem og hva de opplever som utfordrende.

2.1.2 Skolens forventninger

Første delrapport fra «Evaluering av seksårsreformen» (Bjørnstad et al., 2022) hadde til hensikt å vise en systematisk kartlegging av premisser for, og trekk ved, første klasse i skolen. Rapporten bygger blant annet på spørreundersøkelser til skoleledere og førsteklasselærere, som ble spurt om samarbeidet med barnehager i forbindelse med barns overgang til skole. På spørsmål om hva det er viktig for skoleledere at barn har med seg fra barnehagen svarte de aller fleste (83%) at sosial kompetanse var svært viktig. Det er derimot svært få av skolelederne (3%) som mener at de typiske «skoleferdighetene» som kjennskap til bokstaver, lesing, tall og mengder er svært viktig for barna å ha med seg fra barnehagen (Bjørnstad et al., 2022, s. 78). I rapporten viser forskerne til at mange av lærerne stiller seg kritisk til trening av skoleferdigheter i barnehagen, men løfter heller frem den sosiale kompetansen og leken som viktige erfaringer barna bør få med seg fra barnehagelivet og inn i skolen. Rapporten viser også til en oppfatning av at lærere opplever at de er på vei tilbake til et mer lekpreget klasserom og uttrykker et ønske om et mindre læringstrykk.

2.1.3 Barns syn på overganger

Dagens barn erfarer store overganger tidlig i livet. Overgangen fra hjem til barnehage som ettåring, fra en barnehageavdeling til en annen og senere inn i skole og SFO kan representere både brudd og kontinuitet, avhengig av de ulike partenes forståelse av og arbeid med overganger eller sammenhenger i barns liv. Barns egne opplevelser av og erfaringer med slike

overganger ser ut til å være lite studert (Hogsnes, 2019). Dette samsvarer med kunnskapsoversikten utarbeidet av Lillejord et al. (2015, s. 9), som også identifiserte kunnskapshull i forskningen knyttet til barns overgang fra barnehage til skole, og derfor trekker frem at barns opplevelser av overganger bør være et fokusområde for forskning på denne tematikken. Gjennom sitt doktorgradsarbeid har Hogsnes (2019) gjort en etnografisk studie av barns erfaringer med overgangspraksiser mellom barnehage, SFO og skole. Studien viser blant annet til viktigheten av å la barn bruke sin kompetanse ervervet gjennom barnehageerfaringer aktivt inn i overgangen til SFO og skole, slik at opplevelsen av sammenheng for barnet og anerkjennelsen av barns intensjoner og handlinger blir klarere for ansatte i SFO og skole. Barns forventinger til hva som vil møte dem i skolen bygger både på hva de kjenner fra før, men også omgivelsenes omtale av hva skolen vil være for dem.

Lillejord et al. (2015) viser i sin kunnskapsgjennomgang til Ackesjös (2013) studie av barns overgang til skolen. Her omtales overgangen som en glidende prosess fremfor en enkelthendelse. Hun påpeker at vi, for å forstå barns perspektiv på overganger, må se på hvordan de argumenterer om seg selv, hvordan de forstår omgivelsene, sine handlinger og hvilke grensemarkeringer de gjør. Dette peker mot et behov for mer kunnskap om hvordan barn opplever det siste året i barnehagen – før den faktiske overgangen skjer. Ackesjö (i Lillejord et al., 2015) viser til at det finnes få studier som ser nærmere på hvordan barn lærer om det som skal komme i skolen, samtidig som de tar farvel med det som har vært i barnehagen. Denne forskningen avdekker at barna i overgangsfasen ikke bare orienterer seg mot skolen, men at de samtidig skaper seg en identitet som forhenværende barnehagebarn. En konklusjon hos Ackesjö (i Lillejord et al., 2015, s. 27) er derfor at overgangen begynner lenge før den faktisk (fysisk) finner sted.

3 Teoretiske perspektiver

3.1 Diskurs

Jeg har valgt å se barnehagelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen i lys av teori om diskurser. Denne fortolkningsrammen anser jeg som et godt utgangspunkt for å kunne lese ut hvilke rammeverk – om enn flyktige og bevegelige – som ligger til grunn for informantenes forståelser, sett i både et mikro- og makroperspektiv. I en studie sentrert rundt diskursbegrepet er det naturlig å se til Michel Foucault, en av det forrige århundrets fremste tenkere (Hammer, 2017, s. 12). Foucaults tenkning og diskursbegrep er ifølge Hammer relevant i møte med barnehagen som praksisfelt, spesielt knyttet til de senere års økende brytning om både innhold, retning og metodebruk. Diskursteori hviler i en sosialkonstruksjonistisk tradisjon, gjennom sin betoning av sosial betydningsdannelse. Diskurser kan innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen ses om kollektive forståelsesrammer vi som samfunn konstruerer i form av handlingsrom for hva som blir ansett som meningsfylt å si eller gjøre (Dreyer Hansen, 2013, s. 440). Diskursbegrepet har i forskjellige former gjort seg gjeldende innenfor samfunnsvitenskap og humaniora de seneste tiår (Jørgensen & Phillips, 1999). I vitenskapelige tekster og debatter brukes begrepet hyppig, ofte uten noen nærmere forklaring av begrepets innhold. Dette kan tappe begrepet for mening, når diskurser ser ut til å kunne være alt og ingenting. Hos Foucault selv er det vanskelig å finne en klar definisjon av begrepet. Neumann (2001, s. 17) hevder Foucault selv «leker sisten» med dem som leter etter en enkel definisjon. Han viser likevel til Foucaults egen omtale av diskurs, oversatt som «praksis som systematisk former objektet det snakkes om» (Foucault, 1972, s. 49, min oversettelse). Diskurser består av sosiale meningsunivers og fortolkningsrammer som opptrer som mønster gjennom måten vi omtaler og gir betydning til et fenomen (Horsbøl & Raudaskoski, 2016). Å analysere datamaterialet mitt i lys av diskursteori vil kunne gi interessante perspektiver på hva som påvirker profesjonsutøvere og barn i deres syn på innhold og praksiser i femåringens siste barnehageår.

3.1.1 Representasjoner

Hvordan vi forstår og tolker hendelser og utsagn vil variere, avhengig av situasjonen vi befinner oss i. Her står diskursene sentralt, som rammeverk vi forstår oss selv og andre ut ifra. Diskurser forstått som rammeverk må likevel anses som flyktige og situert i den konteksten de springer ut fra. Å omtale diskurser som rammeverk bidrar til å synliggjøre at de har en innside og en utside, altså en avgrensning knyttet til hva som er innenfor og utenfor diskursen

å tenke, si eller gjøre. Hvilken diskursiv ramme vi befinner oss innenfor påvirker vår forståelse av et fenomen. Denne bestemte måten å tenke på innenfor en diskurs er ikke unik og personlig – den er kollektiv og kulturelt betinget. Diskursene kommer til uttrykk gjennom konkrete representasjoner. Representasjonene er beskrivelser eller språklige fremstillinger av et fenomen, og aldri nøytrale gjengivelser av virkeligheten (Johannessen et al., 2018, s. 52). Alle sosiale fenomener kan beskrives på ulike måter, altså er ingen av beskrivelsene fullt og helt dekkende. Representasjoner er nyttige redskaper for å orientere oss i verden, forstå omgivelsene våre og kommunisere meningsfullt med andre. Diskursenes representasjoner virker ikke deterministisk på den måten at de tvinger subjektet til å tenke eller handle i tråd med diskursens rammer. Diskursene fungerer heller som et repertoar subjektene kan spille på i sine representasjoner av virkeligheten (Seland, 2009, s. 68). Dette vil jeg komme tilbake til i tilknytning til funn i eget datamateriale, hvor det fremkommer tydelig at informantene ikke kun forholder seg til en bestemt diskurs eller subjektposisjon, men veksler mellom flere og tidvis konkurrerende eller motstridende diskurser.

3.1.2 Diskursenes samfunnsmessige konsekvenser

Når vi legger diskurser til grunn for våre handlinger får de samfunnsmessige konsekvenser (Johannessen et al., 2018, s. 61). Diskursenes rammeverk legger føringer for hvordan en kan opptre, handle eller være og dermed blir noen måter å handle på mer legitime eller riktige i kraft av å stemme overens med det diskursive rammeverket man tolker verden ut fra. Foucault (1999, s. 9) viser til hvordan vi i vårt samfunn kjenner godt til at det ikke er lov å si alt, at ikke alt kan snakkes om i alle sammenhenger og at hvem som helst ikke kan si hva som helst. Dette får samfunnsmessige konsekvenser fordi det fremhever, aktualiserer eller legitimerer bestemte måter å forholde seg til verden på, samtidig som det hemmer eller utelukker andre. Diskurser oppstår ikke ut av intet eller befinner seg i et vakuum. Den offentlige debatten, politiske dokumenter, ny forskning og ulike strømninger i samfunnet kan virke inn på produksjonen av nye diskurser (Nygård, 2017a). Endringer i syn på barn, syn på læring, fokus på tidlig innsats eller kartleggingsprøver kan være eksempler på slike strømninger, som gjennom å bli fremmet i ulike medier og i offentlig debatt kan få innvirkning på diskurser som preger et felt. Dette viser betydningen av en barnehagelærerprofesjon som stiller seg åpen og kritisk til nye strømninger som kan virke inn på utøvelsen og gi konsekvenser for barns opplevelse av å være eldst i barnehagen. Gjennom min studie har jeg vært nysgjerrig på hvilke pedagogiske konsekvenser det kan få at rådende diskurser på barnehagefeltet i dag

vektlegger femåringenes læring i større grad enn tidligere, og dermed kan se ut til å sette barns lek og danning under press.

3.2 To rådende diskurser knyttet til synet på femåringen

Jeg vil i den videre redegjørelsen for teoriutvalg forholde meg til en skoleforberedende diskurs og en sosialpedagogisk diskurs. Dette begrunner jeg både i faglige diskusjoner på barnehagefeltet og funn gjort i analysen av mitt datamateriale, hvor disse diskursene fortøner seg som de mest relevante og tydelige i mine informanternes forståelser. Jeg vil derfor sette søkelys på disse i denne teorigjennomgangen, vel vitende om at informantenes representasjoner av disse diskursene aldri vil kunne romme alt, men inkludere noe og utelate noe annet, avhengig av deres forståelse av et fenomen. Det er gjennom informantenes representasjoner jeg får tilgang til diskursene, fordi de forteller meg som forsker noe om hva slags forståelse som ligger til grunn for måten et fenomen omtales på og hvilke rådende diskurser representasjonene springer ut fra. Johannessen et al. (2018, s. 60) viser til sirkelvirkningen mellom diskurs og representasjon som en kontinuerlig bevegelse mellom vår forståelse av verden og vår fremstilling av den. Fordi diskursene påvirker hvordan vi tenker om ulike fenomener, får de også betydning for hvordan vi skriver og snakker om dem. Slik blir vi også medskapere av diskurser i feltet vi selv handler i, gjennom at våre forståelser virker tilbake på diskursene. Gjennom å bli eksponert for visse typer representasjoner læres vi opp i bestemte tankesett. Her vil rådende diskurser på barnehagefeltet ha betydning for hvilke representasjoner av et fenomen som kommer til uttrykk.

Innenfor en sosialkonstruksjonistisk tradisjon forstås barn og barndom som en del av den konteksten de til enhver tid befinner seg i, og sannheter om barn og barndom konstrueres innenfor en samfunnskontekst i en gitt tidsperiode (Seland, 2009, s. 53). James et al. (1999, s. 13) hevder det siden 1980-tallet har foregått et paradigmeskifte i synet på barn og barndom. De viser til hvordan barn i dagens samfunn ikke lenger forstås som en kategori, men anerkjennes som kompetente og sosiale aktører, som former sine omgivelser vel så mye som de blir formet av dem. Dette ses som en avgjørende kursendring, bort fra barn som mangelfulle voksenutgaver med uforløst potensiale som skal blomstre i fremtiden. På samme måte viser også Qvortrup (1994;2004) til hvordan barndom, gjennom media og i forskningsdiskurser, tidvis blir fremstilt som en forberedelse til voksenlivet, et uferdig stadium i påvente av en fremtid som fullverdig medlem i samfunnet. Selv om dette fra et biologisk ståsted kan sies å stemme, kan det gi et inntrykk av at voksenlivet blir ansett som

målet og dermed bidra til å undergrave barndommen som en verdifull livsfase. Samtidig tegner det et bilde av barn som ufullstendige, på veien mot å bli kompetente aktører i fremtiden. Dette står i et motsetningsforhold til synet på barndommens egenverdi her og nå. Å anerkjenne barn som aktive subjekter forutsetter gjensidighet og respekt, gjennom å møte deres verden der de er. Synet på barn som *værende* eller *tilblivende* har gjerne blitt sett på som to motstridende perspektiver, hvor det ene utelukker det andre (Franck, 2021, s. 115). Dette peker mot spenningsfeltet som oppstår når man enten ser barnet som et subjekt i nåtid, eller i et fremtidsperspektiv hvor risikoen for å posisjonere barn som et objekt er større. Disse forståelsene får betydning for hvordan barnehagen innretter barns siste år før skolestart, gjennom å spille inn i diskursene som råder på feltet. Den skoleforberedende diskursen og den sosialpedagogiske diskursen knyttet til synet på de eldste barna i barnehagen og deres overgang til skole kan sies å være de to mest fremtredende forståelsene i dagens barnehagefelt (Myhre et al., 2021; Mørkeseth, 2012; Sommer, 2015; Øksnes & Schanke, 2023a). Grovt sett kan de forstås som et spenningsfelt mellom et syn på barnet i er her og nå-perspektiv og i et fremtidsperspektiv (Franck, 2021, s. 116).

3.2.1 Skoleforberedende diskurs

Mørkeseth (2012, s. 26) viser til hvordan OECD opererer med definisjoner av to ulike pedagogiske tradisjoner i Europa, hvor en av dem omtales som en *beredskap for skole*-tradisjon. Her ligger hovedvekten på kognitive mål og læring av ferdigheter som forbereder barn på et liv i skolen. Typiske trekk ved denne tradisjonen er en blanding av lærerens undervisning, tidlige leseferdigheter, barns egne initiativ og selvkontroll. Her blir barns læringsutbytte knyttet opp mot fastsatte mål, og barndommen blir i større grad sett som en dannelsesreise mot en fremtid hvor investering i tidlig barndom vil gi avkastning som ressurser i et voksensamfunn. Mørkeseth trekker frem at de fleste land, også Norge, vil ha aspekter av både en skoleforberedende diskurs og en sosialpedagogisk diskurs. Mye tyder også på at vi i dag er i en brytningstid i forhold til disse rådende diskursene, hvor tendensen ser ut til å være en større vekting av skoleforberedelse enn tidligere. OECDs definisjon av en *beredskap for skole*-tradisjon kan ses i relasjon til Sommer (2015, s. 72) og hans beskrivelser av et «academics»-paradigme som en global tendens til å sette økt fokus på barns læring før skolestart som et resultat av økende kunnskapskonkurranse i storsamfunnet. Her ses lek som en motsetning til læring og leken blir dermed nedprioritert som en tidstyv i barns læringsprosess. Innenfor et slikt paradigme råder den strukturerte og planlagte pedagogikken, rettet mot et sett av ferdigheter og kunnskaper barn må tilegne seg som forberedelse på senere

akademisk suksess. Sommer presiserer at selv om «academics»-paradigmet ikke har fått sitt fulle utspring i Norden, øker presset. Han advarer mot fremtidige negative konsekvenser en slik ensidig fokusering på barns kognitive ferdigheter i barnehagen kan ha.

En av barnehagens roller innebærer samarbeid med skole i forbindelse med barns overgang fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst i skolesystemet. Hva dette året skal ha av pedagogisk innhold henger tett sammen med synet på barnehagen. Politisk styring av sektoren medfører endring i innhold og nye forventninger til hvordan barnehagelærerprofesjonen utøves (Myhre et al., 2021, s. 19). I dag er barnehagen en mer synlig del av et langt utdanningsløp, med et historisk sett høyt læringstrykk og vektlegging av resultatmålinger. Å ha en tydelig forbindelse til skole kan være positivt for å anerkjenne barnehagen som en viktig pedagogisk institusjon, samtidig som denne forbindelsen er avhengig av å bli legitimert, med klare definisjoner av hva barnehagens skoleforberedende funksjon skal funderes på og på hvem sine premisser dette skjer. Både nasjonale og internasjonale politiske aktører, som OECD, har et ønske om å styrke barnehagen som en skoleforberedende funksjon, gjennom tydeligere definerte mål og innhold og en større likhet mellom rammeplanverket for barnehage og skole. Selv om OECD ikke har noen juridisk regulerende funksjon på norsk utdanningspolitikk vil påvirkningskraften ligge i begrepsbruk som virker styrende (Myhre et al., 2021, s. 20). Begrepsbruken kan skape et moralsk press, beskrevet som soft governance.

Meld.St. 19 (2015-2016) er et eksempel på hvordan politikken har tatt til orde for barnehagen som en skoleforberedende institusjon med forslag om tydeliggjøring av læringsinnhold og obligatorisk språkkartlegging av alle barn før skolestart. Forslaget om innføring av læringsmål, omtalt som veiledende norm for hva «barn bør ha med seg fra barnehagen», bryter med barnehagens pedagogiske tradisjon og møtte stor motstand gjennom mobilisering til et større barnehageopprør (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 154). Selv om disse forslagene ikke ble vedtatt har debatten fortsatt blant forskere, politikere og i media. Her kan vi ane konturene av en skoleforberedende diskurs som gjennom den offentlige retorikken og politiske prioriteringer har fått fotfeste i barnehagelærerprofesjonen. Kravene om økt bruk av standardisert kartlegging og skoleforberedelse i form av pedagogisk innhold tilpasset skolens forventninger kan forstås som en mistillit til barnehagelærernes kompetanse til å forvalte sitt samfunnsmandat på en profesjonell måte, noe som har bidratt til større uro og innsnevring av profesjonelt skjønn (Myhre et al., 2021, s. 21). Motstanden som så tydelig markerte seg gjennom barnehageopprøret i 2016 kan ses i lys av en slik skoleforberedende diskurs,

gjennom å bli et symbol på et ønske om å holde fast ved kjerneverdier i den norske barnehagetradisjonen og la leken bli stående i sentrum av barns hverdag.

3.2.2 Sosialpedagogisk diskurs

Med forankring i sosialpedagogisk tradisjon har barnehagens oppdrag vært å sette barnet, dets lek og hverdagsliv i sentrum, ikke målbar kunnskap eller konkurranse. Med dette som omdreiningspunkt har barnehagen fått sitt særpreg som en institusjon hvor barns egne interesser og oppdragelse til sosiabilitet står sentralt i det pedagogiske arbeidet. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives betydningen av en helhetlig forståelse av barnet. Barnehagens lovverk sidestiller omsorg, lek, danning og læring som fire oppgaver som utgjør grunnlaget for innholdet i barnehagen og den helhetlige forståelsen av barnet, dets behov og væremåter. På mange måter kan Rammeplanen forstås som en direkte materialisering av den sosialpedagogiske diskursen og tankegodset som preger et slikt syn på barn og barndom. Helhetstenkningen kan også ses i rammeplanens formuleringer knyttet til barns lek og læring. Helhetlig læring beskrives som flytende grenser mellom formelle og uformelle læringssituasjoner, hvor pedagogisk planlagte og styrte aktiviteter flyter sammen med barns egeninitierte aktiviteter. En uformell barnestyrt lek kan anspore pedagogen til å gripe fatt i barnets initiativ og føre det videre i en mer formell kontekst hvor mål kan oppnås gjennom myke læringssituasjoner på barns premisser (Nome, 2014, s. 67). Nome ser imidlertid med bekymring på hvordan ideen om barns helhetlige læring blir fremstilt i rammeplanen som et mulighetsvindu for å se all lek og hverdagsaktivitet som potensielle læringssituasjoner. Konsekvensen av en slik tilnærming vil ifølge Nome kunne bli at leken observeres og vurderes, samt at den tilføres regi gjennom pedagogisk intervensjon med den hensikt at rammeplanens målformuleringer skal kunne innfris. Han ser kritisk på hvordan en slik læringsdiskurs har blitt tydeligere og mer toneangivende de siste partiarene, og tar til orde for å skjerme barns lek mot instrumentelle nytteperspektiv slik at barnehagen skal kunne oppfylle sitt dannelsesoppdrag.

Den sosialpedagogiske tradisjonen identifiseres av OECD som den andre hovedtradisjonen i europeiske barnehager (Mørkeseth, 2012, s. 25). Den blir omtalt som en tradisjon med brede mål for både utvikling og læring, hvor læring finner sted i «de rette øyeblikkene» gjennom samspill og lek innendørs og utendørs. Innenfor en slik tradisjon vil lærerrollen preges av et fokus på barns autonomi og velvære, gjennom å tilrettelegge for et omsorgsfullt fellesskap av voksne og barn i ulike aldre. Sommer (2015, s. 72) ser denne tradisjonen som «hele barnet»-

paradigme, forstått som en klar motsetning til «academics»-paradigmet. I en slik forståelse, sier Sommer at læring skal omhandle hele barnets personlighet og ta høyde for de dynamiske sammenhengene mellom følelser, sosialitet og kognisjon. Innenfor dette paradigmet ses barn som nysgjerrige, aktivt lærende og meningssøkende. De lærer best gjennom egne oppdagelser og undersøkelser i fellesskap med andre, med leken som et bærende element i denne læringsprosessen. Barns eget perspektiv danner utgangspunktet for pedagogikken i en slik forståelsesramme, og voksnes deltakelse og veiledning tar utgangspunkt i barnet, fremfor en instruerende og strukturert pedagogikk basert på forhåndsbestemte mål.

Som en reaksjon på utviklingen for de yngste barna i skolen, med fokus på fag og voksenstyrte aktiviteter, og økende fokus på barnehagens rolle i skoleforberedelser, har fagmiljøet igjen tatt til orde for leken og dens betydning i barns liv (Aukland, 2015; Frønes, 2015; Lunde & Brodal, 2022; Øksnes & Sundsdal, 2018). FN's barnekomité gikk i 2013 ut med en generell kommentar (nr. 17) til barnekonvensjonen og advarte mot at barns lek i dag er truet, noe Sundsdal og Øksnes (2015) hevder er et resultat av politiske føringer som øker læringspresset og det akademiske fokuset – også i barnehagen. De viser til hvordan både forskningsmiljøet og utdanningspolitikken tilsynelatende anerkjenner barns rett til lek, samtidig som barns læring blir ansett som stadig viktigere i et samfunn hvor leken tidvis fremstilles som bortkastet tid. Lekens egenverdi – som Barnekonvensjonen har som formål å beskytte – knyttes til barns mer eller mindre umiddelbare glede og fornøyelse, uten å være et middel for bestemte mål, men verdifull i kraft av seg selv. Ifølge Lunde og Brodal (2022, s. 10) er en hjerne i utvikling avhengig av denne leken. De viser til Alison Gopniks forskning som sier at den frie leken gjør barn mer tilgjengelig for læring gjennom utforskning av omgivelsene sine. Gopnik advarer mot en økende pedagogisering av barns tid og økende læringstrykk i skoler og barnehager globalt.

I en tid hvor læringstrykk og resultatorientering øker, fremstår en sosialpedagogisk diskurs med vekt på lekens egenverdi og et helhetlig syn på barnet som en motpol til ønsket om å gjøre barnehagen mer lik skolen. Å dokumentere eller beskrive sammenhengen mellom barns egeninitierte, spontane lek og læringen som skjer er utfordrende. Når barnehagefolk argumenterer for at barns lek er vel så mye en livsform eller væremåte som en læringsform, er dette argumenter som har vært vanskelige for politikere og skolefolk å svelge (Aukland, 2015, s. 21). Læringsutbytte er utvilsomt lettere å dokumentere ved målrettet, voksenstyrt, planlagt og strukturert aktivitet. Her ligger noe av utfordringen ved å holde fast på en tradisjon preget

av barns egeninitierte lek, ettersom en skoleforberedende diskurs fort setter søkelys på lekens nytteverdi.

3.3 Danning og omsorg i møte med femåringen

Danning og omsorg er sentrale begreper i Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017) formål og innhold for barnehagen. Blant annet skal barnehagen «*fremme samhold og solidaritet*» og «*aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner (...) mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger.*» (s. 19). Barns iboende kompetanser og deres rett til å være barn, ivaretas best gjennom å synliggjøre deres kapasiteter og la de nyte godt av sosiale og kulturelle muligheter, ifølge Qvortrup (2002, s. 27). Han peker på hvordan nyere barneforskning tydelig demonstrerer barns empatiske evner og avviser at de blindt etterligner voksne, men selv utvikler sine personligheter som ikke bare omsorgsmottakere, men også omsorgsgivere. I enkelte deler av faglitteraturen knyttet til femåringene og deres overganger (Broström, 2019; Hogsnes & Moser, 2014) ser ikke dannelsesbegrepet ut til å ta mye plass. Fokuset ser ut til å være på leken og læringens roller. Samtidig er synet på barndommen som en verdifull livsfase med på å synliggjøre hvordan danning er sentralt i femåringenes møte med nye erfaringer her og nå. Å forberede barn i barnehagen på det som skal møte dem i fremtiden har alltid vært en av oppgavene som ligger til den norske barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2022, s. 58). I den norske barnehagetradisjonen har man likevel vært opptatt av at dette må balanseres mot et mer overordnet mål om å verne om barns rett til å være barn her og nå, hvor barndommen forstås som noe mer enn en forberedelse til voksenliv, den har en kraft i seg selv. Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017) tydeliggjøring av omsorg og danning peker mot nettopp dette, gjennom å sette søkelys på barns opplevelse av felleskap, mestring og egen og andres trivsel her og nå, ikke kun som et ledd i utformingen av en velfungerende voksen, men som en aktiv deltaker i barnefellesskapet.

4 Metode og forskningsdesign

Metodologien omhandler læren om forskningsmetodene innenfor en bestemt disiplin eller et område (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 356). Metodologi beskrives av Rhedding-Jones (2005) som den kreative, komplekse, krevende og kritiske prosessen som innbefatter alle aspekter ved forskerens undersøkelser. Som forsker har jeg stått overfor mange valg, både med hensyn til hvilke metoder som vil kunne muliggjøre besvarelse av problemstillingen min og etiske avveininger knyttet til forskningsprosjektets deltakere, innsamling og håndtering av datamateriale, dataanalyse, forskerens rolle og prosjektets troverdighet. I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne de metodiske og forskningsetiske valgene jeg har tatt i arbeidet med datainnsamling og analysearbeid knyttet til dette masterprosjektet. Jeg vil også redegjøre for hvordan jeg har gått frem i prosessen med å finne informanter til studien og synliggjøre valg jeg har tatt i forberedelser og gjennomføring av fokusgruppeintervju med barnehagelærere og barn. Hensikten med dette kapittelet er å gjøre eget forskningsarbeid transparent og åpent for kritisk lesning, samtidig som det danner et grunnlag for å forstå og tolke mine påfølgende analyser og drøftinger av funn fra datamaterialet.

4.1 Metodevalg

Jeg har valgt å gjennomføre denne studien med bakgrunn i en sosialkonstruksjonistisk tradisjon. Innenfor det vitenskapsteoretiske feltet plasserer en slik forståelse seg på motsatt ende av realismen, som hevder at virkeligheten som objektiv realitet eksisterer uavhengig av vår bevissthet om den (Rasborg, 2021, s. 403). I sosialkonstruksjonistisk forskning forstås den «virkelige» virkeligheten alltid som en fortolkning. Våre fortolkninger gir oss bestemte perspektiver som vi ser virkeligheten ut fra, og dermed er vi selv med på å prege eller forme den. I en sosialkonstruksjonistisk fortolkningsramme er ikke samfunnsmessige fenomener evige eller uforanderlige, men et produkt av historiske og sosiale prosesser. Min problemstilling etterspør barnehagelæreres intensjoner og handlinger i pedagogisk arbeid med femåringene i barnehagen og barns egne fortellinger om hvordan det oppleves for dem å være eldst i barnehagen. Dette gjør det relevant å arbeide ut fra en sosialkonstruksjonistisk forståelse av diskurser som sosialt konstruerte tenke-, handle- og væremåter. Menneskelig aktivitet er innenfor denne vitenskapsteoretiske forståelsesrammen tett knyttet til mening og forståelse (Lock et al., 2014, s. 32). For å kunne få tilgang til informantenes konstruksjoner og skape rom for at de kunne fortelle mest mulig fritt rundt sine erfaringer anså jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ metode i denne studien. Kvalitative metoder

har som målsetting å oppnå en økt forståelse av sosiale fenomener. De har tradisjonelt sett blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved intervju og observasjon med varierende grad av deltakelse (Thagaard, 2018, s. 11). Kvalitative tilnæringer til forskning gir muligheter for fordypning i de sosiale fenomenene man ønsker å studere, gjennom konstruksjon av data om personer og situasjoner som kan bidra til å belyse problemstillinger med fokus på sosiale fenomener i en samfunnsmessig kontekst. Dette metodevalget samsvarer godt med mitt ønske om å få tak på informantenes egne forståelser og erfaringer, enten som barnehagelærer i pedagogisk arbeid eller som femåring i barnehagen.

Gjennom bruk av fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling har informantene og jeg som forsker sammen konstruert et datamateriale som kan si noe om hvilke diskurser som preger informantenes forståelser og praksiser. Datamaterialet er et produkt av de konstruksjonene informantene i fokusgruppen skapte sammen «der og da», altså er materialet blitt til i samspillet mellom informantene og meg som forsker. Å analysere datamaterialet fra dette forskningsprosjektet i lys av sosialkonstruksjonismens betoning av kontekst har vært nyttig for å kunne finne frem til de bakenforliggende kollektive forståelsene som peker tilbake på rådende diskurser som er i spill på barnehagefeltet.

4.1.1 Fokusgruppeintervju

Et fokusgruppeintervju er en diskusjonsarena som involverer et mindre antall deltakere, ledet av en moderator, som søker innsikt i deltakernes erfaringer, holdninger og forståelser knyttet til et fenomen (Hennessy & Heary, 2005, s. 236). Akademiske intervju har tradisjonelt sett vært gjennomført en til en, men i dag ses en økning i bruken av fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Brinkmann og Kvale hevder metoden er godt egnet når målet er å utforske et eller flere tema, ettersom den kollektive interaksjonen kan bringe frem mer spontane og emosjonelle synspunkt enn i individuelle intervjuer. Interaksjonen i en større gruppe reduserer moderatorens mulighet til å kontrollere samtalens gang, noe som kan føre til avsporinger fra tematikk eller kaotiske transkripsjoner. I dette forskningsprosjektet har fokusgruppeintervju som metodisk tilnærming bidratt til å få frem deltakernes egne konstruksjoner av sin virkelighet, med de medfølgende nyanser og variasjoner som ligger til grunn for deres fortolkninger. Dette er i tråd med Postholm og Jacobsens (2018, s. 99) syn på åpne intervjuer som idealer innenfor kvalitativ forskning. Fokusgruppeintervjuer kan variere i størrelse (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2021, 2015) fra 4-10 deltakere. De

kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil hvor forskeren har en rolle som moderator og deltakerne samtaler relativt fritt rundt tematikk forskeren har bestemt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179). Målet er å få frem flest mulig synspunkter om emnet som er i fokus uten at enighet eller konsensus er formålet, ei heller problemløsning.

4.1.2 Fokusgruppeintervju med barn

Etter å ha gjennomført ett fokusgruppeintervju med fem barnehagelærere, gjennomførte jeg gruppesamtaler med noen av de eldste barna i de fire barnehagene som var representert ved barnehagelærerne i fokusgruppa. Dette utgjorde en sekundær datakilde som komplementerte datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet med barnehagelærerne. Jeg velger å omtale disse gruppesamtalene med barna som fokusgruppeintervju, ettersom deres struktur og omfang samsvarer med Hennessy og Hearys (2005, s. 237) beskrivelser av fokusgruppeintervjuer med barn. Doverborg og Pramling Samuelsson (2012, s. 9) bruker begrepet strukturert samtale, forstått som en samtale mellom barn og pedagog med den hensikt å oppfordre barnet til å fortelle og uttrykke seg rundt ulike tematikker, med et ønske om å gjøre en reise i barns erfaringsverden. Selv om Doverborg og Pramling Samuelsson viser til en samtale mellom barn og pedagog, kunne jeg som forsker kjenne meg igjen i denne beskrivelsen av samtaler med barn og opplevde at denne metoden for datainnsamling i forskningssammenheng i stor grad liknet på de mange samtalene jeg som barnehagelærer har med mindre barnegrupper i hverdagen, om enn noe mer målrettet. Jeg velger allikevel å omtale disse barnesamtalene som fokusgruppeintervjuer i denne sammenhengen.

Fokusgrupper har lenge blitt ansett som fordelaktig i innsamling av visse typer kvalitative data, og er spesielt godt egnet til bruk med barn som informanter. Vaughn et al. (i Hennessy og Heary, 2005) hevder at fokusgrupper tilrettelegger for en større åpenhet ettersom enkeltindividet i gruppen kan finne støtte i andre deltakere. Ved å være flere barn i en gruppe påpeker Basch (i Hennessy og Heary, 2005) at presset på den enkeltes respons reduseres og at konteksten likner den barna kjenner fra små grupper i barnehagehverdagen og dermed kan oppleves som tryggere enn intervju en-til-en. En annen viktig faktor er maktbalansen mellom forsker og barn, som i en slik setting blir jevnet ut i større grad når barna er i overtall (Mauthner, i Hennessy & Heary, 2005, s. 237). Å dele opplevelser i et fellesskap med andre kan også bidra til at barna husker mer og assosierer friere når de hører andres bidrag til samtalen. I et maktperspektiv vil valget av en semistrukturert samtale med barn, slik et som et

fokusgruppeintervju er, være en hensiktsmessig metode ettersom barna selv får styre hva de ønsker å fortelle. Fokuset er ikke på spørsmål og svar, men på barnas egne opplevelser knyttet til tematikken forskeren ønsker å utforske (Seland, 2009). På denne måten kommer også barns erfaringsverdener til syne, fordi de selv fyller tematikken med det som oppleves meningsfullt for dem. Slik vil jeg som forsker få et datamateriale som i større grad representerer barns egne interesser og fortolkninger, fordi de forholder seg til tematikken med utgangspunkt i sine egne erfaringer og sin egen livsverden.

4.2 Forskerrollen

Før, underveis og etter forskning finner sted må forskeren reflektere over egen rolle og avklare forhold som vil kunne ha innvirkning på de ulike sidene ved forskningsprosjektet (Postholm, 2018, s. 133). Som barnehagelærer har jeg de siste syv årene opparbeidet meg en bred forståelse av de mange sidene ved pedagogisk arbeid i barnehage. Arbeidet med masterstudiet har gitt meg en ny inngangsvinkel til å forstå livet i barnehagen. Distansen man skaper som forsker på barnehagefeltet gjør det lettere å se nye sider ved barnehagen som institusjon og dermed stille nye kritiske spørsmål til egen og andres praksis. Interessen for å forske på diskursive spenninger knyttet til pedagogisk arbeid med femåringene og deres overgang til skole er et resultat av egne erfaringer med denne aldersgruppen. Min erfaring tilsier at det ligger noen faglige spenninger i forholdet mellom lek og læring, som profesjonsutøverne på feltet må forholde seg til. Kartlegging av eget ståsted i inngangen til forskningsprosjektet er ett ledd i å bli bevisst på egne forforståelser. Å avklare slike forhold ved egen rolle som forsker er viktig både som etisk og metodisk prinsipp, fordi forskningsdeltakerne skal vite hva de har å forholde seg til og fordi forskeren må kunne reflektere over hvordan hen selv inngår i relasjon til de eller det som skal forskes på (Postholm, 2018, s. 133).

Barnehagen som gjenstandsfelt for forskningsarbeid har utgjort en kjent arena for meg, noe som kan være en fordel. Kunnskapen og erfaringene jeg har med meg fra praksisfeltet, får innvirkning på hvordan jeg har samhandlet med informanter, samtalt med barn og på valgene jeg som forsker har tatt. Samtidig har det vært viktig for meg å være bevisst på dette slik at mine egne sannheter ikke får prege hvordan jeg har forstått og fortolket informantenes opplevelser og erfaringer. Her ligger ifølge Postholm (2018, s. 134) noe av utfordringen ved å forske i kjente omgivelser og kontekster. Forskeren er avhengig av å gjøre det kjente fremmed, slik at det kan analyseres og forstås med en distanse som gjør det mulig å finne

frem til hva som er relevant for studiens problemstilling. Gulløv og Højlund (2003, s. 95) viser til at praktikere som utdanner seg til forskning på eget felt får en adgang og legitimitet som kan være et gode. Samtidig kan denne legitimiteten gjøre det utfordrende å skape stor nok distanse i sin nye rolle som forsker, fremfor kollega overfor de ansatte eller pedagog i møte med barn. Forskerrollen har krevd at jeg har vært til stede på en ny måte og med nye hensikter, som undersøkende og nysgjerrig, nettopp fordi jeg i kraft av denne rollen er i kontakt med barnehagefeltet for å løse en annen oppgave enn tidligere og dermed må tenke, fortolke og reflektere på en annen måte.

4.3 Datamateriale

4.3.1 Informantutvalg 1 – barnehagelærere

Jeg begynte søket etter informanter til fokusgruppen gjennom å gjøre meg kjent med mange barnehagers årsplaner og profilering på nett. Målet med søket var å kunne få oversikt over ulike barnehagers tilnærming til arbeidet med de eldste barna året før skolestart, for deretter å kunne gjøre en strategisk utvelgelse med fokus på å skape mangfold. Kontakten med barnehagene ble opprettet på mail, gjennom kontakt med enhetsledere og barnehagelærere direkte. Jeg informerte om prosjektet og delte samtykkeskjema (se vedlegg 1) med informantene slik at de kunne lese gjennom og gjøre seg kjent med studiens hensikt og hva deltakelse ville innebære for dem. Fire barnehager takket nei til å delta, mens ni takket ja. Fem barnehagelærere deltok til slutt i fokusgruppeintervjuet, ettersom fire ble forhindret. Alle informantene var tilknyttet de eldste barna i barnehagen og involvert i det pedagogiske arbeidet med denne gruppa og/eller overgangen til skole. Antallet informanter kan anses som et tilstrekkelig stort utvalg for å kunne få frem mange nok stemmer i en diskusjon, samtidig som det er håndterbart med tanke på dette prosjektets størrelse og omfang (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2021). Informantene var fra fire ulike barnehager, to av dem jobbet i samme barnehage, men hadde ulike roller. Fire av barnehagelærerne jobbet som pedagogiske ledere på storbarnsavdelinger og den femte var fagleder i på sin enhet med ansvar for overgangen mellom barnehage og skole. Jeg har brukt informanter fra barnehager i Trondheim kommune med ulike pedagogiske plattformer, slik at fokusgruppen representerer et bredere utvalg av barnehagelærere med ulik kompetanse og forutsetninger. Dette begrunner jeg i et mål om å skape en sammensetning i fokusgruppen som representerer et mangfold. Informantene hadde mellom 10 og 17 års erfaring som barnehagelærere, de var alle kvinner mellom 30-45 år og to av dem hadde deltatt i et større forskningsprosjekt knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. Utvalget bidrar til at flere ulike forståelser kan tre

frem og minsker sjansen for å skape et ekkokammer. Jeg har valgt å gjøre et strategisk utvalg som dette fordi jeg ønsket å sette sammen en fokusgruppe med ulike erfaringer og derav også ulike ståsted og tilnærminger til lek og læring for de eldste barna.

4.3.2 Intervjuplan

Intervjuet hadde en planlagt tidsramme på 90 minutter. Planen innledet med åpne spørsmål knyttet til informantenes syn på begrepet «skolestarter» og deres pedagogiske arbeid med de eldste barna. Deretter skulle de ta stilling til noen utsagn jeg hadde forberedt knyttet til ulike oppfatninger av hva som bør ha stort fokus i det pedagogiske arbeidet med de eldste barna (se vedlegg 2). Målet med dette var å skape en provokasjon gjennom utsagn som kunne virke polariserende på en slik måte at informantene måtte ta stilling til sin egen pedagogiske praksis. Informantene fikk til slutt i oppgave å skrive ned tre egenskaper, ferdigheter, kompetanser eller aktiviteter det anså det som viktig å jobbe med det siste året i barnehagen som de presenterte og begrunnet for de andre. Dette ga meg et bilde på hva barnehagelærerne anså som viktige ferdigheter de eldste barna trenger før skolestart, som igjen kunne peke på hvilke diskurser deres forståelser opererte innenfor.

4.3.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju med barnehagelærere

Fokusgruppeintervjuet ble avholdt på Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning for å unngå at arenaen for gjennomføring kunne oppleves «hjemlig» for noen og fremmed for andre. Ved å møtes på nøytral grunn anså jeg det som godt tilrettelagt for at alle deltakerne skulle kunne føle seg likestilte og i posisjon til å dele sine erfaringer fritt. Lydopptaket fra samtalen som ble transkribert i sin helhet varte i 1 time og 22 minutter, hvor opptaker ble skrudd av i pausen. Intervjuet ble innledet med en presentasjon av meg og prosjektet, gjennomgang av informasjonsskrivet og samtykket, deres rolle og rettigheter som informanter, anonymisering og taushetsplikt, min rolle som moderator og en runde hvor informantene presenterte seg selv. Jeg understreket at jeg ikke var ute etter rette og gale svar eller at jeg selv hadde noen formening om hva som ville være gode svar på spørsmålene mine. Deres vilje til å sette av tid i en travel hverdag og deres engasjement for prosjektet gjorde meg spesielt bevisst på å tilrettelegge for en intervjusituasjon som opplevdes givende også for dem.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) omtaler en god intervjuer som en dyktig håndverker med evnen til å utvise god dømmekraft og bruke teknikker som muliggjør gode data. En god

intervjuer kjenner tematikken godt, har gode samtaleevner og kan lytte ut informantenes svar slik at intervjuet kan styres basert på intervjuerens kontinuerlige beslutninger om hva som skal følges opp og utdypes. I fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte var min rolle som moderator mer tilbaketrukket og observerende, med fokus på å notere ned og følge opp større sekvenser med ordveksling, uten å komme med for mange avbrytelser i informantenes felles refleksjonsflyt. Jeg opplevde at metodevalget resulterte i fyldige og informative data, ettersom informantene skapte en kollektiv arena for refleksjon og diskusjon rundt tematikken og dermed hadde mulighet til å følge opp hverandres tankerekker. Dette gjorde at diskurser rundt synet på de eldste barna i barnehagen trådte tydelig frem, som et resultat av at informantene kunne dele og diskutere relativt fritt og assosiere sammen som gruppe. Utsagnene jeg hadde forberedt og presenterte skapte diskusjoner og tidvise uenigheter som ga datamaterialet spennende nyanser. Intervjuformen skapte noen større avsporinger som jeg besluttet løpende å la utfolde seg, noe som viste seg å være fruktbart fordi de ledet inn på områder som så ut til å interessere informantene og dermed ble interessante for meg i lys av min problemstilling knyttet til hvilke diskurser som preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen.

4.3.4 Informantutvalg 2 - femåringer

Jeg valgte å bygge videre på kontakten med barnehagelærerne fra fokusgruppeintervjuet for å finne frem til barn som ville delta. Dette ser jeg som et ledd i å skape sammenhenger og tydelighet i forskningsdesignet. Ved å samtale med barn i barnehagelærerinformantenes barnehager ville datamateriale kunne vise et bredere bilde av hvilke diskurser knyttet til de eldste barna som preger arbeidet i akkurat disse fire barnehagene. Det var totalt 12 barn som deltok i disse samtalene, fordelt fire grupper med 2-4 deltakere. 7 av barna var jenter og 5 var gutter. Jeg lot barnehagelærerne selv gjøre en utvelgelse i forhold til hvilke barn og foreldre de delte ut samtykkeskjema til. Dette begrunner jeg i deres kjennskap til egen barnegruppe og deres forutsetninger for å kunne sette sammen en gruppe barn som de mente både vil ha interesse av å delta og egnet seg til denne typen forespørsel. Jeg sendte med alle barnehagelærerne fire samtykkeskjema (se vedlegg 3), men understreket at det ikke nødvendigvis var behov for å ha med alle i fokusgruppeintervjuet. Dette sikret meg mot mulig frafall ved sykdom og tok høyde for at noen barn kanskje ville ombestemme seg eller trekke seg før gjennomføring.

4.3.5 Intervjuplan

I intervjuguiden hadde jeg planlagt åpne spørsmål som ga rom for å dele tanker og assosiasjoner, og jeg håpet at det å være en del av en gruppe ville sette i gang liknende prosesser som i fokusgruppeintervjuet med barnehagelærerne, hvor den enkeltes innspill inspirerte flere til å kaste seg på (se vedlegg 4). Tidsrammen for intervjuene holdt jeg forholdsvis åpen, men informerte personalet om at vi kunne komme til å holde på inntil 30 minutter. Innledningsvis viste jeg barna et bilde av et barn med ryggen til, stående i en skolegård med en klassisk skolesekk førsteklasingene får før skolestart. Målet var å sette barna litt på sporet av tematikken og la dem fortelle hva de så og hva de tenkte på. Jeg hadde forberedt meg på at disse samtalen kunne ta ulike retninger basert på barnas tolkninger og forståelser. Derfor brukte jeg spørsmålene som en støtte, samtidig som jeg hadde fokus på å følge opp og dykke dypere i deres uttalelser underveis. Siste del av samtalen bestod i en tegneoppgave, hvor jeg inviterte barna til å tegne noe av det de hadde snakket om eller tenkte på etter samtalen. Jeg valgte å tilføre dette elementet i fokusgruppeintervjuet fordi jeg av egen erfaring opplever at mange barn har stort utbytte av å kunne uttrykke seg på flere måter enn gjennom muntlig fortelling. Faulkner og Coates (2011) viser til at når barn får uttrykke sine narrativer gjennom kreativitet kan vi få en større innsikt i deres fantasiverden, deres tankeprosesser og deres egne forståelser av verden rundt dem. Dette yter rettferdighet mot barns rike, komplekse, multimodale og kroppslige natur. Denne tegneoppgaven fungerte også som en naturlig avslutning på samtalen, samtidig som vi kunne snakke videre sammen om hva de tegnet og hvorfor. Kanskje kunne tegningene deres også fortelle meg noe mer om hvordan de opplever sin verden som «skolestartere»?

4.3.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervju med barn

I forkant av gjennomføring hadde jeg avtalt med personalet i barnehagen at vi trengte et egnet sted som var rolig, samtidig som det var et kjent og trygt sted for barna. Å velge en rolig plass for samtale er av betydning for barns mulighet til å konsentrere seg og holde fokus (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 26). Rommet måtte også egne seg for å tegne i og materialet vi trengte måtte være på plass. Jeg valgte å gjennomføre på formiddagen for å økte sjansen for at barna var opplagte og motiverte for å delta. Samtalene med barna ble tatt opp med lydopptaker og transkribert. Lengden på samtalen varierte fra 6-26 minutter, hvor tre av fire barnegrupper uttrykte seg gjennom tegning i siste del av samtalen. Samtalen uten tegning ble naturligvis kortere enn de andre tre, dette gjaldt gruppa med kun to deltakere.

Doverborg og Pramling Samuelsson (2012, s. 27) viser til at lengden på slike samtaler med barn naturligvis vil variere og er avhengig av flere faktorer. Deres intervjuer av barn i alderen 2-8 år har hatt en variasjon på 5-28 minutter. Jeg opplevde at de fire fokusgruppeintervjuene artet seg tidvis likt og ulikt, og at gruppene som tegnet var i samtale med meg som forsker en god del lengre enn den ene gruppa som ikke ønsket å tegne.

Med noen av barnegruppene brukte jeg litt tid sammen med dem på avdelingen før vi satte i gang, mens andre barnegrupper hadde gledet seg til besøk og var veldig ivrige på å starte samtalen. Jeg spurte personalet på forhånd om de eldste barna hadde noe eget navn på sin «skolestartergruppe» og brukte denne betegnelsen konsekvent i samtalen med barna. Slik kunne jeg relatere tematikken og spørsmålene til akkurat dem og sørge for at de forstod hva jeg mente, fremfor å omtale dem som «skolestartere». Jeg innledet med å fortelle hvem jeg var, at jeg var kommet til barnehagen deres for å snakke med dem om hvordan de synes det var å være størst og snart skulle begynne på skolen. Jeg fortalte at jeg prøvde å lære meg så mye jeg kunne om hvordan det var å være barn i barnehagen og at deres foreldre hadde sagt at det var greit at jeg snakket med dem, men at de kunne ombestemme seg og angre seg når som helst.

De fire barnegruppene var alle ivrige etter å fortelle, selv om innholdet i samtalen tidvis var veldig forskjellig. Jeg gjentok og bekreftet barnas innspill, og oppfordret til å utdype og fortelle mer. Alle barna deltok omtrent like mye og underveis i de ulike samtalen forsøkte jeg å holde søkelyset på barnas fortellinger samtidig som jeg tidvis dreide samtalen over på noen av de planlagte spørsmålene der det var behov for det. Tematikken virket engasjerende, og jeg opplevde at dette med å være eldst og skulle begynne på skolen var et samtaleemne de hadde glede av å få fortelle om til en som var nysgjerrig på deres opplevelser. Barna som deltok var allerede godt kjent med hverandre gjennom å tilhøre samme gruppe i barnehagen, men relasjonene barna imellom kan ha hatt innvirkning på deres bidrag og motivasjon for å dele noe eller la være.

4.4 Analyse av datamaterialet

I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg latt meg inspirere av stegvis-deduktiv induksjon (SDI) og tematisk analyse (Johannessen et al., 2018; Tjora, 2018). Disse analysemodellene er tilpasset kvalitative forskningstilnæringer og samsvarer godt med mitt vitenskapsteoretiske ståsted innenfor sosialkonstruksjonismen, ettersom en induktivt drevet analyse gjør det mulig å se informantenes forståelser i lys av samfunnsmessige forhold. Tjora

(2018, s. 10) ser SDI som godt egnet for små prosjekter fordi den bidrar til å redusere kompleksiteten, samtidig som målet er å trekke ut essensen av det empiriske materialet, redusere volumet og frembringe ideer med utspring i detaljer fra empirien. Selv om SDI og temaanalyse har vært ankerpunkter i min analysemetode, har prosessen med å bearbeide datamateriale vært preget av prøving og feiling. Jeg har forsøkt å navigere mellom kunnskap om analyse og improvisasjon for å la datamaterialet styre retningen videre. Overraskelser og oppdagelser som har oppstått i dialogen med materialet har krevd en kombinasjon av teoretisk tilnærming til analysen og egen intuisjon.

4.4.1 Transkripsjon

Etter gjennomføring av fokusgruppeintervjuet med barnehagelærerne og hver enkelt barnegruppe, transkriberte jeg fortløpende for å kunne ha størst mulig kjennskap til det innsamlede materiale før jeg gjennomførte neste intervju. Transkripsjonen er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst, noe som innebærer at forskeren må sørge for å styrke studiens gyldighet gjennom å gjøre en så nøyaktig overføring fra tale til tekst som mulig. Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann (2021, s. 212) at det ikke finnes noen sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. De fremhever i stede transkripsjoners nytteperspektiv i den enkelte forskning, hvis mål er å kunne overføre den muntlige samtalen til en litterær stil som både ivaretar påliteligheten og gjør det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historie til en leser. Jeg har så langt det er mulig forsøkt å gjengi ordrett informantenes uttalelser, men har i presentasjonen av funn til drøfting trukket sammen noen av de utvalgte sitatene ved å fjerne mine spørsmål og eventuelle fyllord og nøling hos informantene, med fokus på å ikke endre på meningsinnholdet, men øke lesbarheten. Enkelte utsagn fra informantene var svært lange. Jeg har derfor klippet bort enkelte deler og markert dette med (...), så lenge det ikke har påvirket eller endret helheten i utsagnet.

4.4.2 Koding

Etter transkribering av fokusgruppeintervju med både barnehagelærere og barn kodet jeg dokumentene. Jeg forsøkte å lage empirinære koder som tok utgangspunkt i utsagn fra informanter, men brukte også mer overordnede koder med utgangspunkt i intervjuguidens tematikk og problemstillingens fokusområder. Eksempler på empirinære koder jeg har brukt er *å yte motstand*, *barns fremtidstro*, *forventningspress*, *å øve på* og *å leve i nuet*. Mens de mer overordnede kodene med utspring i teori og intervjuguide var slikt som *læring* og *lek*. Å

kode på denne måten kan ses som kategorisering eller sortering, samtidig som jeg har forsøkt å også bruke koder som ligger tett opp mot informantenes egne utsagn. Denne kombinasjonen gjør at kodene både kan si noe om generelle tema intervjuene handler om, men også hva informantene sier. Etter å ha gruppert kodene satt jeg igjen med to hovedkategorier som dannet retningen for det videre arbeidet med analysen av materialet, *skoleforeberedelse* og *danning*. Jeg valgte å gå videre med disse kategoriene fordi de fanget opp de mest interessante eller overraskende sidene ved datamaterialet, det som «glødet». I arbeidet med å finne frem til gode og dekkende kategoriseringer har jeg benyttet meg mye av memos, som fortløpende nedskrivninger av tanker i analyseprosessen, samt skjematiske oppsett av utvalgte utsagn fra materiale, med mulighet for å notere kommentarer, spørsmål og tanker underveis (Postholm, 2018, s. 151).

4.4.3 Induktiv empirinær koding

Et viktig poeng med SDI-metoden er ifølge Tjora (2018, s. 68) at den vektlegger induksjon i koding og gruppering, og abduksjon i konsept- og teoriutvikling. Ved å etterstrebe empirinære koder har jeg kunnet arbeide induktivt i første fase av analysen. Jeg har latt datamaterialet styre retningen, for å redusere påvirkningen fra teorier som fort kan trekkes inn i denne fasen av analysearbeidet. I forkant av datainnsamling og begynnende koding forsøkte jeg å gjøre meg kjent med forskning og teorier knyttet til de eldste barna i barnehagen, for å kunne gjøre gode forberedelser til fokusgruppeintervjuene. Dette dannet et kunnskapsrammeverk jeg kunne bruke i analysearbeidet, uten å la det forme kodingsarbeidet i for stor grad. Tjora (2018, s. 36) påpeker at rendyrket induksjon med «tomt hode» ikke er praktisk mulig, men argumenterer for at finlesning av empirien og empirinær koding bidrar til at denne første fasen i analysen blir så lite teoripåvirket som mulig.

4.4.4 Abduktiv tilnærming til funn

Etter å ha gruppert kodene i materialet gikk jeg over til å se disse i lys av teorier om barns lek, læring og danning i en barnehagekontekst. Det ble tydelig for meg at både den sosialpedagogiske diskursen og den skoleforberedende diskursen var fremtredende i datamaterialet. Jeg valgte derfor å gå videre med disse som «paraplyer» i det videre arbeidet med å se barnehagelærernes intensjoner og handlinger i lys av rådende diskurser på barnehagefeltet, samt barnas tanker om å være eldst i barnehagen. Denne avgrensningen mener jeg ikke er til hinder for å løfte frem nyanserte forståelser av informantenes utsagn, ettersom jeg anser disse diskursene som romslige nok til å favne alle uttrykk i mitt

datamateriale. Det har ikke vært min hensikt med denne studien å plassere empirien inn i en forhåndsdefinert diskursiv ramme. Rammeverket som disse diskursene utgjør har heller vært et verktøy for å kunne belyse spenningen mellom dem, samt synliggjøre at de «lever» side om side i barnehagehverdagen. I samspillet mellom empirien som fokusgruppeintervjuene utgjør, og tidligere forskning og teori om synet på barn, barndom, lek, læring og danning, har analysen tatt form som en abduktiv vekselvirkning mellom å se nærmere på hvordan informantenes forståelser og diskursive rammer kan stå i forhold til hverandre.

4.4.5 Avgrensninger

Jeg har valgt å lete i datamaterialet etter spenninger som viser hvordan både den sosialpedagogiske diskursen og den skoleforberedende diskursen er i spill samtidig. Dette valget har jeg gjort for å kunne belyse i størst mulig grad hvordan de ulike diskursene opererer parallelt med hverandre og preger barnehagefeltet på ulike måter. Jeg har valgt å trekke frem tematikk som *alle* informantene uttalte seg om, og da spesielt de tematikkene som skapte felles refleksjoner, enten i form av motstand mot eller engasjement for. Herunder finner vi tematikk knyttet til begrepet «skolestarter», leken og læringens plass i barns siste barnehageår, ytre pressfaktorer og danning. Dette fokuset innebærer at andre interessante momenter fra fokusgruppeintervjuet med barnehagelærerne ikke har blitt belyst i like stor grad. Disse momentene kan sies å være like interessante for problemstillingen, men har ikke blitt behandlet med samme grundighet i analysen på bakgrunn av studiens omfang. Tema som er nevnt i fokusgruppeintervjuet, men utelatt i analysen er blant annet barnehagelærernes refleksjoner rundt barns overgang til SFO. Dette er tematikk som ville kunne vært interessant å gå dypere inn i, derfor er det relevant i et etisk perspektiv å nevne dette for å gi et bredere bilde av helheten i barnehagelærernes forståelser. Også i fokusgruppeintervjuene med barn har jeg gjort noen analytiske avgrensninger, ettersom samtalene med barna tok mange vendinger. Mange interessante perspektiver fra barns synsvinkel måtte utelates, som for eksempel tanker om hva som skiller det å være eldst fra det å være yngst, men jeg har forsøkt å fange opp tydelige trekk ved deres egne forståelser av sin barnehagehverdag her og nå, samt deres tanker om det som skal komme. I fremstillingen av informantenes utsagn i kapittelet «Presentasjon av empiri og drøfting» har jeg valgt å ikke legge vekt på hvem av informantene som har sagt hva, ved å omtale dem uten fiktive navn. Dette valget har jeg tatt på bakgrunn av mitt fokus på diskursene informantenes representasjoner springer ut fra. Dermed er ikke hvem som sier hva av størst interesse i denne studien, men hva som blir sagt og hvordan dette kan

ses i sammenheng med en skoleforberedende og en sosialpedagogisk diskurs knyttet til barnehagelærernes pedagogiske arbeid med 5-åringene og barnas egne tanker om å være eldst.

4.5 Studiens kvalitet

4.5.1 *Styrker og svakheter ved metoden*

Jeg anså det som relevant og nyttig å lytte også til barns stemmer, i forsøket på å besvare problemstillingen. At barn tenker og oppfatter verden annerledes enn voksne kan de fleste være enig i, men deres forståelse av omverden skal også kunne få konsekvenser for hvordan barnehagen organiserer og gjennomfører pedagogisk arbeid (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s. 9). Ved å løfte frem barns stemmer som en del av datagrunnlaget denne masteroppgaven bygger på, ønsker jeg å synliggjøre hvordan deres tanker om egen erfaringsverden som eldst i barnehagen kan få betydning for videre pedagogisk arbeid i barnehagene, knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. Målet med disse barnesamtalene var å finne frem til noen av deres opplevelser og refleksjoner rundt hvordan det kan oppleves å være en såkalt «skolestarter». Dette ga en ny dimensjon til datamaterialet, ved å belyse hvordan barn selv opplever den pedagogiske praksisen knyttet til å være de eldste i barnehagen. Fra et forskningsmessig ståsted vil denne typen data kunne bidra til å øke forståelsen av og innsikten i denne aldersgruppens opplevelse av barnehagetilbudet og dermed legge til rette for tilpasninger som samsvarer med barnas egne uttrykk for hva som interesserer dem. Tidligere forskning (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015) på barns overgang fra barnehage til skole peker også på kunnskapshull når det kommer til forskning som løfter frem barns aktørperspektiv innenfor denne tematikken.

En svakhet ved studien kan være mangelen på informanter fra skolesektoren, som kunne bidratt til å nyansere og tilføre flere erfaringer knyttet til synet på barn i denne overgangsfasen i barndommen. Et større mangfold i informanter både i kraft av kjønn og fartstid som barnehagelærere kunne også ha gitt flere innfallsvinkler til tematikken. Å ta utgangspunkt i en sosialpedagogisk diskurs og en skoleforberedende diskurs har jeg ansett som tilstrekkelig for å favne denne studiens problemstilling, men jeg er klar over at andre diskurser på fagfeltet også har innvirkning på den pedagogiske praksisen femåringene er en del av. Faglitteraturen presenterer ulike syn på hva som er relevante dimensjoner i vurderingen av studiers kvalitet (Thagaard, 2018, s. 193). Jeg vil i videre gå nærmere inn på denne studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

4.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet er et av begrepene som brukes for å omtale studiekvalitet. Herunder vil reliabilitet og validitet være sentrale i en kvalitetsvurdering. Postholm (2018, s. 223) definerer reliabilitet som forskningsresultatenes konsistens og muligheten for å kunne reprodusere dem på andre tidspunkt med andre forskere og få samme resultat. Denne tradisjonelle forståelsen av reliabilitet er tett knyttet til positivistiske idealer og dermed ikke direkte overførbar til kvalitative studier. En kvalitativ studie vil være svært vanskelig å replikere fordi møtet mellom forsker, forskningsfelt og forskningsdeltakere vil fortone seg forskjellig som en følge av at deres egne subjektive opplevelser og erfaringer preger forskningen, samt at menneskene som deltar og konteksten som forskes på vil være i konstant endring. Dermed mener Postholm (2018, s. 224) at reliabilitet eller pålitelighet i kvalitativ forskning heller må knyttes til refleksjoner over hvordan forskeren og undersøkelsene som blir gjort kan påvirke resultatet. Dette fordrer at jeg som forsker reflekterer grundig over egen rolle og gjør min forskningsprosess synlig og transparent slik at andre kan få innsyn i og reflektere over den. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å være grundig i alle steg av prosessen og vise hvordan jeg har gått frem slik at min forskningsprosess blir tilgjengelig for leseren. Slik tvinges jeg som forsker til å reflektere over alt jeg foretar meg i egen forskning, og andre som leser forskningen kan reflektere over mine valg underveis. Justesen og Mik-Meyer (2010, s. 49) viser til refleksivitet som noe mer enn gjennomsiktighet i form av å legge frem sine refleksjoner åpent for leseren. Refleksivitet omhandler også forskerens refleksjoner rundt egen posisjon og erfaring, og på hvilken måte disse forholdene virker inn på studien. Dette har jeg omtalt i et tidligere avsnitt knyttet til forskerrollen.

4.5.3 Gyldighet

Innenfor en kvantitativ forskningstradisjon vil begrepsvaliditet være knyttet til hvorvidt vi måler det vi ønsker å måle og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109). Jeg velger å forholde meg til begrepet gyldighet i denne studien, da dette er mer i tråd med kvalitativ forskning. Det metodiske valget jeg har tatt for dette forskningsprosjektet skriver seg inn i en sosialkonstruksjonistisk tradisjon. Å plassere meg her er med på å skape sammenhenger mellom metodevalg, empiri og teori, noe som kan bidra til å styrke prosjektets gyldighet (Tjora, 2018, s. 79). Problemstillingens etterspørsel etter diskursene som ligger til grunn for barnehagelærernes intensjoner og barns egne uttrykk gjør at bruken av en kvalitativ datainnsamlingsmetode samt valgt analysemetode har en logisk sammenheng. Å utforme prosjektet på denne måten styrker gyldigheten fordi denne tilnærmingen er relevant for å

kunne besvare problemstillingen. Barnehagelærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet fikk tilsendt transkripsjonene for informantvalidering før analysen av datamaterialet ble igangsatt. De hadde ingen innvendinger til transkripsjonene. Dette kan ifølge Krumsvik (2014, s. 157) øke en studies validitet gjennom å få informantene til å verifisere at de kjenner seg igjen i transkripsjonene og gir mulighet for å rette opp i misforståelser i intervjuet.

4.5.4 Overførbarhet

I kvantitative studier er generalisering er mer brukt begrep, men jeg vil her benytte meg av overførbarhet med tanke på denne studiens metodiske utgangspunkt. Overførbarhet kan blant annet knyttes til om tolkningen i en studie gir mening hos lesere som har kjennskap til fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 194). Dette vil være vanskelig å slå fast før studien publiseres og leses av andre. Studien vil ha begrenset overførbarhet og datamaterialet vil bare delvis kunne si noe om hva som rører seg av diskurser knyttet til synet på pedagogisk arbeid med femåringer i barnehagen, fordi informantene representerer et lite utvalg av barnehager innenfor et lite geografisk område. Fordi utvalget av informanter er strategisk i kraft av å skulle representere ulike barnehagepraksiser gjennom valgt pedagogisk plattform, mener jeg det øker overførbarheten knyttet til å gjøre dette enkeltprosjektet relevant for flere. Tjora (2018, s. 11) peker på at forskeren bør forsone seg med at metodevalget har gjort det mulig å utforske en tematikk på en nyansert måte, med respekt for de involverte og med mulighet for ytre vurdering og kritikk, på tross av at forskningen ikke kommer frem til stabile konklusjoner om hvordan ting «virkelig» er. Gjennom bruk av en induktiv tilnærming til analysearbeidet har jeg forsøkt å utvikle noen generelle sammenhenger ut fra et mindre datamateriale. Analysen skal kunne bunne ut i en mer overordnet forståelse av diskursene som studeres, slik at ny kunnskap om disse ikke avgrenses til utvalget som er spesifikt studert. Dette øker muligheten for å kunne generalisere funnene og gjøre dem overførbare til andre deler av barnehagefeltet.

4.6 Etske avveininger

Etske problemstillinger vil prege et helt forskningsprosjekt, og i tilknytning til intervjuforskning oppstår etske problemstillinger spesielt på grunn av de komplekse utfordringene som er forbundet med å utforske menneskers synspunkter og offentliggjøre beskrivelsene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 97). Etske utfordringer må tas høyde for fra start til slutt av et forskningsprosjekt. Forskningens tematikk må vurderes med hensyn til

vitenskapelig verdi, men også med hensyn til hvordan den kan forbedre eller forverre de menneskelige situasjonene som skal undersøkes. Jeg anser risikoen for skade som følge av deltakelse i denne studien som lav, da den i liten grad omhandler spesielt sensitiv eller belastende tematikk. Mitt forskningsprosjekt vil kunne føre til ny kunnskap om hvilke intensjoner og handlinger som preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen, og hvilke forståelser som ligger til grunn for disse pedagogiske valgene. Dette vil kunne bidra til positiv endring gjennom en bevisstgjøring av forholdet mellom diskurser og pedagogisk praksis. Gjennom samtaler med barn vil deres subjektive erfaringer og opplevelser kunne gi innsikt i hvordan det siste året i barnehagen kan fortone seg for barn som er underlagt noen av disse pedagogiske praksisene som barnehagelærerne i fokusgruppeintervjuet skisserer. Dette vil kunne bidra til en ytterligere nyansering av hvordan ulike diskurser i barnehagefeltet får betydning for barns opplevelser av å være «skolestarter» og dermed kunne bidra til en større forståelse av deres behov og egenopplevde erfaringer.

Forskningsprosjektet har blitt vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å sikre at prosjektet får lovlig tilgang til nødvendige persondata. Jeg har innhentet informerte samtykker fra informanter og foresatte til barn som deltar i prosjektet og sikret deres konfidensialitet, samt gjort vurderinger av mulige konsekvenser deres deltakelse kan ha. Alle informanter har fått informasjon både skriftlig og muntlig om prosjektet og har hatt mulighet til enkelt å kunne trekke sin deltakelse når som helst i prosjektet. Informantenes konfidensialitet har blitt ivarettatt gjennom anonymisering ved transkripsjon av datamateriale, samtidig som korrekt gjengivelse av muntlig tale har blitt etterstrebet i transkriberingsprosessen. Jeg har benyttet meg av lydopptaker lånt ved DMMH og sørget for at lydopptakene har vært oppbevart innelåst og adskilt fra signerte samtykker. Etter anonymisert transkribering ble lydopptakene slettet. Jeg har brukt enheter som ikke er tilkoblet internett. Kvale og Brinkmann (2021, s. 97) fremhever også viktigheten av at analysene av de transkriberte dataene omfatter etiske vurderinger knyttet til hvor dypt og kritisk de analyseres. Jeg har forsøkt å gi et representativt bilde av fokusgruppeintervjuene gjennom å trekke ut momenter som har vært interessante i analyseprosessen, uten å fragmentere samtalen slik at helheten ikke lenger er gjenkjennelig.

4.6.1 Forskningsetiske hensyn i møte med barn som informanter

Selv om det er enighet om at barn er verdifulle bidragsyttere i forskning, er de ikke samtykkekompetente på egne vegne og må derfor ha samtykke fra foresatte for å kunne delta i forskningsprosjekter. I tillegg til samtykke fra foreldre skal barn også ha mulighet til selv å gi sin tilslutning til deltakelse eller motsette seg å delta (Backe-Hansen, 2009). Barna i min

studie hadde blitt informert om samtalen av barnehagelærerinformanten på forhånd, etter at samtykke fra foreldre var underskrevet. Jeg fortalte i innledningen av samtalen hvorfor jeg gjerne ville snakke med dem og at jeg hadde fått lov av deres foreldre, men at de når som helst kunne angre seg. De fikk beskjed om at de bestemte helt selv hva de hadde lyst til å fortelle meg. Barna fikk prøve lydopptakeren og høre sine egne stemmer før jeg satte i gang det transkriberte opptaket.

Alle deltakerne ville gjerne være med på samtalen, kanskje fordi tematikken gjorde dem «heldig utvalgt» gjennom å være eldst i barnehagen og snart skulle begynne på skole. Selv om deres ønske om å dele tanker og deres åpenhet preget samtalen, var jeg som forsker bevisst på å nærme meg deres forståelser med respekt, i en aktivt lyttende rolle, nettopp for å unngå å gjøre skade. Et nytte-/skadeperspektiv i møte med forskning med barn er et vesentlig moment (Backe-Hansen, 2009). Min valgte tematikk kan neppe sies å være spesielt skadelig, men vissheten om at tillitsforholdet mellom meg som forsker og barna som informanter kunne utløse svar som ville gjøre enkeltbarn sårbare gjorde at jeg måtte tenke gjennom på forhånd hvordan jeg skulle kunne redusere eventuelt ubehag gjennom å støtte barna i å søke hjelp hos voksne de stolte på om det oppstod svar som vekket bekymring hos meg.

Det er åpenbart flere etiske hensyn som må tas i en studie som omhandler barn som informanter. Jeg vil likevel også trekke frem den betydningen deltakelse i slik forskning kan ha. Selv som eventuelle endringer eller forbedringer som følge av en studies funn vil kunne komme barn til gode, vil ikke dette nødvendigvis gjelde for barna som deltok i studien. Å delta i forskning synliggjør at barns individuelle stemme er verdt å høre på, i tråd med deres rett til å delta i spørsmål om forhold som angår dem. Backe-Hansen (2009) viser til artikkel 12 i FNs barnekonvensjon (1989) som omhandler retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. Selv om maktrelasjonen mellom forsker og barn er asymmetrisk, mener jeg barns stemme gir viktige bidrag til forskning som omhandler dem, så lenge jeg som forsker er mitt ansvar bevisst og bruker min problemstilling og tematikk til å løfte barns stemmer i tråd med etiske vurderinger.

5 Presentasjon av empiri og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg illustrere funn fra datamaterialet ved å trekke frem utvalgte sitater og refleksjoner hentet fra transkripsjonene av både barnehagelærernes og barnas fokusgruppeintervjuer. Utvalget er gjort på bakgrunn av tematikk som stod frem som gjennomgående i informantenes beskrivelser av sine intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet. Tematikk som har blitt identifisert som fremtredende i barnehagelærernes forståelser er «skolestarter»-begrepet, *motstand*, *lekens posisjon*, *pedagogiske dilemma i møte med skolens forventninger* og *danning for fremtiden*. Samtidig har jeg valgt å trekke frem funn i datamaterialet som belyser spenningen mellom den sosialpedagogiske diskursen og den skoleforberedende diskursen. Dette bidrar til å synliggjøre hvordan barnehagefeltet kan være preget av parallelle og tidvis motstridende forståelser av barn og barndom i en barnehagekontekst hvor mye av fokuset ligger på overganger i barns liv, fra en institusjon til en annen.

Jeg har forsøkt å løfte frem barns egne perspektiver på sin opplevelse her og nå, samtidig som datamaterialet også peker mot barns forventninger til det som skal komme. Min utvelgelse av hvilke barnestemmer som blir vist frem er med på å danne et bilde av hva som preger disse barnas opplevelser av egen barndom.

Det er viktig for meg å understreke at perspektivene som blir presentert er mine som forsker, ettersom det er mine valg om å innlemme eller utelate ulike deler som vil farge forskningsteksten. Seland (2009, s. 119) peker på hvordan forskeren gjennom sitt arbeid er med på å konstruere nye forståelser. Selv om studien etterstreber en representativ og autentisk gjengivelse, vil valgene jeg som forsker tar være styrt av studiens interessefelt og problemstillingen jeg har valgt.

Jeg vil presentere utdragene fra transkripsjonene, men påfølgende tolkning, før jeg drøfter tematikken utdraget belyser. Svar på problemstillingen «*Hvilke diskurser preger barnehagelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene, og hvordan kan disse komme til uttrykk gjennom barns egne tanker om å være eldst i barnehagen?*» og oppsummerende drøfting vil skje avslutningsvis i oppgaven.

5.1 Du som er skolestarter, du klarer jo det!

Informantene ble tidlig i fokusgruppeintervjuet bedt om å diskutere med hverandre hva de legger i begrepet «skolestarter» og dele sine tanker rundt hva det vil si å være en skolestarter i deres barnehager. Her er to av informantenes tanker:

Informant 3: *Vi har jobbet litt bevisst med det begrepet det siste året, vi har prøvd å tenke litt hva vi legger i det. For før så brukte jeg veldig ofte «skolestarter» og «nå skal du snart begynne på skolen, nå må du begynne å øve på det», veldig sånn forventinger.. til det. (...) De forventningene ungene har til seg selv, de bygges så mye opp det siste året i barnehagen, og det er ikke nødvendigvis forventinger som er realistisk.. fordi vi gjør alt i beste mening og «du skal begynne på skolen snart og nå er du skolestarter», men jeg tror de største forventningene får faktisk ungene til seg selv fordi de lever sånn i nuet at de vet faktisk ikke hva skolestart er. Og da begynner de å dikte opp forventinger for å få kontroll på «hva mener du med skolestarter?». (...) Så det har gjort at jeg har blitt mer bevisst det der begrepet «skolestarter» hvert fall. At det kan være litt skadelig for barnet.*

Informant 5: *Vi har reflektert rundt bruken av skolestarterbegrepet i personalgruppa. Vi har skolestarterklubb og vi omtaler dem veldig ofte som «ravneklubbere». Men vi bruker jo skolestarterbegrepet også, når gjør vi det? Det gjør vi kanskje ofte når vi har litt andre forventinger til dem, at «du som er skolestarter, du klarer jo det» ikke sant. Så det er ganske interessant for det er jo, begrepet i seg selv.. det er ikke her og nå, det er noe som skal komme. Så det er noe du ikke er enda, men altså, noe du blir til. Sånn at det, ja.. vi prøver å være veldig bevisst det vi også. Men det er en greie, du bruker det...*

Informantene ser ut til å ha et noe ambivalent forhold til begrepet «skolestarter». De forteller at de har reflektert rundt bruken av begrepet i personalgruppa og er bevisst på at det ligger noen iboende forventinger i begrepet, som de også bruker aktivt når de stiller krav til barna. Samtidig uttrykker en av informantene at hun ser at begrepsbruken kan være litt skadelig for barna. Begrepsbruken bidrar til at barna danner seg egne forståelser av hva som forventes av en skolestarter. Disse forestillingene er ikke nødvendigvis realistiske og er mer omfattende enn de barnehagelærerne selv tillegger begrepet. Tre av de fire barnehagene informantene representerer har egne navn på gruppa med «skolestartere» og bruker disse betegnelsene,

samtidig som de viser til at å omtale barn som «skolestarter» kan fungere som et virkemiddel når man ønsker en atferd som likner den man ser på skolen. Samtidig ser det ut til at informantene på ulike måter ser på en «her og nå»-innstilling som en idealtilstand de ønsker at barna skal oppleve. Dette tolker jeg som noe av kjernen i ambivalensen barnehagelærerne uttrykker i forhold til begrepet og dets iboende forventninger. De omtaler det som et ønske om å gjøre det som er til det beste for barn, altså å forberede dem på det som kommer gjennom å gjøre dem kjent med hvilke forventninger de vil møte i skolen, samtidig som de gjerne vil at barna skal oppleve å være tilstede her og nå, uten for mange tanker om fremtidens krav. Med et ønske om å ruste dem godt for det som kommer, bruker barnehagelærerne «skolestarter»-begrepet med intensjoner om å formidle noen iboende forventninger overfor barna.

De yngste barna er fire år når de begynner på sitt siste barnehageår og teknisk sett hører inn under paraplyen «skolestarter». Barnas alder og modenhet har betydning for hvordan de selv forholder seg til en slik posisjon, og kanskje påvirker også begrepsbruken rundt disse barna deres tanker om skole og skolestart. Øksnes og Schanke (2023b) legger vekt på hvordan språk og begrepsbruk knyttet til de eldste barna i barnehagen er av stor betydning for hva som fremstår som viktig i denne fasen av livet. Begrepet «skolestarter» posisjonerer tydelig de eldste barna som fremtidige skolebarn, samtidig som det distanserer dem fra deres rolle som barnehagebarn her og nå. En av mine informanter uttalte: *«Jeg har tenkt på det fordi det setter jo liksom standarden for det siste året, at du er ikke barnehagebarn lengre, du er skolestarter, sånn at de på en måte, da er du verken i skole eller barnehage... det blir litt sånn.. ja, veldig sånn fokus på nå skal du over til skolen, istedenfor å bare være, her og nå.»*. Dette kan tolkes som en anerkjennelse av at begrepet «skolestarter» er ladet med forventninger som delvis skriver 5-åringene ut av sin barnehagerolle og inn i noe nytt, allerede før barnehagekapittelet er avsluttet. Dette kan ses i sammenheng med Qvortrups (1994;2004) omtale av synet på barnet som værende eller tilblivende. Det siste året i barnehagen preges nok både av et syn på en fase i barndommen som representerer ett brudd i retning av forberedelse til et fremtidig liv som voksen, men dette året er også en hyllest til barndommens egenverdi. Leken som en livsform skal få stå sentralt gjennom hele barnehageløpet, noe Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever også i kapittelet som omhandler overgangen til skole, hvor det påpekes at barn skal få avslutte sin tid i barnehagen på en god måte, med nysgjerrighet på skolelivet og tro på egne mestringsevner. Dermed kan forventningspresset som barnehagelærerne omtaler bli problematisk, hvis dette fører til at barna stiller urealistiske

og høye krav til seg selv. Aukland (2015, s. 11) peker på at 5-åringer har få egenskaper til felles, deriblant alder. Det kan være avstander på opptil et helt kalenderår mellom de som møter til første skoledag. Dette får betydning for hvilke forutsetninger barn stiller til skolestart med, og bør derfor være sentralt når forventningene til «skolestarterne» defineres. Samtidig peker Franck (2021) på hvordan det i senere tid har blitt konstatert et behov for å se barnet som både værende og tilblivende, ettersom de fleste barn faktisk skal bli voksne i fremtiden og at deres barndom her og nå vil ha betydning for hva slags voksne de vil bli.

Flere av informantene viser til at de har hatt refleksjoner i personalgruppa knyttet til språk og begrepsbruk i møte med de eldste barna. Dette kan ifølge Øksnes og Schanke (2023b, s. 13) bidra til at profesjonsutøverne retter et kritisk søkelys på egen pedagogisk praksis gjennom å bli bevisst hvilken betydning begrepsbruk har og dermed bidrar til å flytte fokus til det livet barna lever her og nå som barnehagebarn. Dette stemmer overens med funn i mitt datamateriale som tyder på at barnehagelærerne velger andre betegnelser på sine skolestarterklubber, som Ravneklubben eller Plantegjengen. Dette er betegnelser som ikke peker mot et fremtidig liv som skolebarn, men som kan være knyttet til de interessene som gjenspeiler barnegruppene her og nå. Samtidig viser informantene til at «skolestarter»-begrepet har en nyttefunksjon når personalet ønsker en atferd hos barna som samsvarer med skolens forventinger til dem. Jeg tolker dette som at synet på de eldste barna i barnehagen er preget av både en nåtidsorientert sosialpedagogisk diskurs og en mer fremtidsrettet skoleforberedende diskurs. Dette kan ha sammenheng med informantenes uttrykk for å ville «det beste for barna», noe som setter dem i en interessekonflikt mellom å skulle verne om verdien av å være her og nå, samtidig som forberedelse på skolens krav og forventinger anses som en tjeneste de gjør barna ved å styre unna en for brå overgang mellom institusjonene.

5.2 Jeg er veggen som står imot

Informantene i fokusgruppeintervjuet ble bedt om å ta stilling til følgende påstand: *Jeg føler meg presset til å gjennomføre skoleforberedende aktiviteter det siste året før skolestart.*

Informantene plasserte seg ulikt, fra «helt uenig» til «delvis enig». I de påfølgende refleksjonene endret likevel noen av dem ståsted i retning av å være mer enig, da spesielt knyttet til opplevd press fra foreldre, fra politisk hold i form av krav om språkkartlegging før skolestart og skolens forventinger om «skoleklare» barn. Samtidig presiserte alle informantene at de var *uenige* i at press om skoleforberedelse var å finne innad i egen barnehage, fra ledelse eller kolleger. En av informantene uttrykte seg slik:

Informant 5: *Men jeg tenker ganske ofte på, fordi vi har jo disse forventningene.. forventinger fra politisk hold er en ting og så har du forventinger fra foreldre og forventningene som skolen har, til disse her ungene som vi skal overlevere. (...) Hvorfor har de så store forventinger til det vi skal gjøre i barnehagen, til det «skolske» vi skal lære dem, med skrivinga, med på en måte alt dette her? (...) Jeg sliter veldig med å forstå det, hva er det med samfunnet vårt som gjør at vi i barnehagene føler på dette presset? Jeg kan høre i samtaler med lærere at «Ja, kan han å holde saks? Hvordan er det med blyantgrep?». Det er de forventningene de har til oss, og så sitter vi her og tenker «er vi de eneste som er opptatt av sosial kompetanse? Er det bare vi som ser egenverdien i lek?»*

Den samme informanten satte også ord på hva hun selv ser på som viktige øyeblikk for barn og løfter frem det som skjer her og nå, samtidig som hun setter dette inn i en større sammenheng, med fokus på hva som venter barna når de skal over i skolen. Hun sier det slik:

«Og det sliter jeg med hvert år, jeg ser på en måte bare unger som.. han leker seg, som har det helt topp, så mye kompetanse og så mye kunnskap som han bruker i leken sin, men er ikke spesielt interessert i å sitte med bordaktivitet liksom. Og vanskelig å sitte på den der stolen ja, og jeg ser jo disse ungene og tenker «hvordan skal det bli nå over sommerferien»? Det sliter jeg med hvert år, så kanskje skulle vi hatt litt mer sånn at vi må inn med blyant og på en måte.. øve opp litt, sant.. så det ikke blir «bang» når de begynner på skolen for vi vet jo hvordan det er, vi vet jo hva som møter dem der. Og det er noe helt annet enn det vi jobber med i barnehagen. Og det er et dilemma jeg sliter med, den der «skal jeg fortsette med det jeg tror på, eller skal jeg tilpasse meg etter de forventningene som er rundt?» da... (...) Jeg føler at jeg er litt en sånn vegg som står imot det der presset som jeg føler er rundt meg overalt og så snakker jeg med barnehagefolk og så er vi veldig enig og så lurer jeg litt på hvilken øy er vi på og hvordan skal vi klare å formidle kunnskapen vår over i skolen?»

Informanten gir her tydelige uttrykk for et opplevd press om skoleforberedelse, både fra foreldre, skole og fra politisk hold. Informanten har en uttalt intensjon om å holde fast på barnehagens syn på lekens egenverdi og viktigheten av sosial kompetanse, men opplever at manglende forberedelser til skolestart til syvende og sist går utover barna. Det ligger et

uttrykk for motstand i bunn som gjør arbeidet med «skolske» forberedelser ambivalent. Ønsket om å gjøre det beste for barn blir et dilemma, når barnehagelæreren selv mener at det beste hun kan gi barna det siste året i barnehagen er tid og rom for lek og muligheter til å bruke sine styrker i lek og samspill med andre barn, mens opplevelsen av press skaper en forståelse av at dette blir en «bjørnetjeneste» for barnet, som dermed ikke er forberedt på hva det vil møte i skolen. Ønsket om å gjøre motstand kan ses som en tydeliggjøring av at barnehagefeltet selv opplever å stå i et krysningspunkt mellom en skoleforberedende og en sosialpedagogisk diskurs. Gjennom å anerkjenne at det finnes noe å gjøre motstand mot, tolker jeg det som at informantene er bevisst sitt forhold til disse diskursene – om enn ikke som *diskurser*, men en opplevelse av et udefinert press – og kjenner på at de er ladet med ulike forventninger til pedagogiske intensjoner og handlinger. De krever ulike innfallsvinkler til hvilke arbeidsmåter barns siste barnehageår skal preges av og setter barnehagelærerne i en posisjon hvor de må ta aktive valg for å kunne jobbe i tråd med eget pedagogisk grunnsyn og faglig skjønn.

Dette kan forstås på bakgrunn av at barnehagelærerprofesjonen befinner seg i et spenningsfelt mellom mikro- og makronivå i det norske utdanningssystemet (Myhre et al., 2021, s. 21). Systemet består av mange aktører, slik informantene i datamaterialet også viser til når de omtaler press fra foreldre, skoleledere, politikere eller andre instanser rundt barna som Barne- og familietjenesten (BFT) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Myhre et al. viser til at styring ikke kan forstås som en enveis prosess, men at de ulike aktørene vil være aktive pådrivere for enten endring, motstand, videreføring eller omforming av styringsprinsippene. Praksiser utvikler seg i et dynamisk samspill i spenningsfeltet mellom det som kan forstås som et makroperspektiv representert ved eksempelvis EU og OECD på globalt nivå og nasjonal utdanningspolitikk, og et mikronivå bestående av aktører som utformer og setter praksiser i live ute i barnehagene. Dette mikronivået omtaler Myhre et al. som det mest avgjørende nivået, fordi det er her styring blir til handling. Dette nivået omfatter både barnehagelærere, skolelærere, foreldre og ikke minst barna, som tilbringer store deler av sin hverdag i dette systemet. Ifølge Nygård (2017a, s. 70) vil tydeligere politiske føringer gjøre at barnehagen endrer form og beveger seg mer i retning av en skoleforberedende institusjon. Samtidig peker hun på at barnehagelærerens egen posisjonering er sentral her. Informantene i mitt datamateriale viser at de aktivt posisjonere seg i forhold til ulike statlige føringer, tidvis synkront med hverandre og andre ganger ulikt. Denne typen posisjoneringer er likevel avhengig av den enkeltes handlingsrom og muligheter til å posisjonere seg i tråd med eller på

tvers av diskursene. Dette vil variere ut fra pedagogisk kontekst, men hvis man anser barnehagelærerne som aktører med stor innvirkning på barnehagens faktiske praksis, kan man si at de ved å vise motstand kan være aktive pådrivere for å utforme en praksis som samsvarer med eget pedagogisk ståsted. Med utgangspunkt i en profesjonsfaglig diskurs hvor verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fungerer som rettesnor, vil barnehagelærere kunne ta et aktivt valg om å verne om barndommen og lekens egenverdi slik denne informanten etterspør. Slik aktiv posisjonering innenfor et diskursivt felt bekrefter at diskursene ikke virker deterministiske, men gir subjektet mulighet til å spille på flere ulike eller parallelle diskurser (Seland, 2009, s. 66).

Informanten ser ut til å ha et bevisst forhold til at tidvis motstridende diskurser opererer parallelt i barnehagefeltet, hva angår barns lek og læring i en stadig mer utdanningsorientert politisk debatt. Å være kjent med diskursene fører ikke automatisk til at vi handler i tråd med dem. Først når vi legger dem til grunn for våre handlingsvalg vil de få innvirkning på praksis. Østrem (2015, s. 265) ser til det engelske språkets ansvarsbegrep, hvor *responsibility* og *accountability* brukes om henholdsvis tilliten til at profesjonsutøvere handler i tråd med pålitelig kunnskap og moralsk dømmekraft, og regnskapsplikt, forstått som et ansvar pålagt av andre med plikt til å levere resultater ut fra fastsatte mål. Barnehagelæreren skal stå til ansvar overfor det offentlige og arbeide i tråd med politiske føringer, men er samtidig forpliktet overfor barna til å forvalte sin kunnskap på en etisk forsvarlig måte. Profesjonsutøverens utfordring er å finne en balanse i spenningsforholdet, slik at det profesjonelle ansvaret ivaretas. Å la seg presse til en praksis som strider mot det som ut fra profesjonsutøverens faglige og moralske vurdering er riktig, vil innebære å gi avkall på sin profesjonalitet (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 204). Jeg tolker informantens utsagn som et tydelig uttrykk for at hennes lojalitet ligger hos barna, hun ser til deres verden og ønsker å løfte frem det som er meningsfullt for dem her og nå. Samtidig peker hun på at regnskapsplikten overfor skolens forventning om «skoleklare» barn setter henne under press, gjennom formuleringen «*det er et dilemma jeg sliter med, den der «skal jeg fortsette med det jeg tror på, eller skal jeg tilpasse meg etter vi forventningene som er rundt?»*».

5.3 Lek eller «pedagogikk på barns premisser»?

En av påstandene som ble forelagt informantene i intervjuet var: «*lek på barns premisser bør ha stor plass i barnehagehverdagen før skolestart*». Samtlige av dem plasserte seg tydelig og unisont på «*helt enig*» da de ble bedt om å ta stilling til påstanden. I refleksjonene som fulgte

var det likevel en del fokus på pedagogens rolle og behovet for å tilføre «noe mer» enn bare lek for de eldste barna. Her er et utvalg av informantenes utsagn:

Informant 3: *Jeg synes det skal ha en stor plass, men jeg synes ikke det skal ha all plassen heller. I all hovedsak den største plassen, men vi må også øve på.. fordi at, allsidighet er den voksnes ansvar, at vi skal innom andre ting også, vi kan ikke bare leke med tog i 4 år i barnehagen.*

Informant 4: *Nei, jeg er enig i det. At man må kunne tilby dem noe annet også, (...) for eksempel sånn som regellek, de synes jo det er artig, men det er jo ofte en voksen som drar det i gang. Men vi ser jo etter hvert når vi har gjort det noen ganger at de organiserer det selv da. Så er det jo noen som trenger litt ekstra støtte i leken da, så.. som blir kanskje sånn veldig snever hvis de får lov å leke med hva de vil absolutt hele tiden, det er jo noe med å se verden utenfor og løfte blikket. Men at de bør ha lek som gjennomsyrrer mye da.*

Informant 5: *Jeg mener jo at vi alltid må ta utgangspunkt i leken og at den leken bør skje på barna sine premisser, og så er det vårt ansvar som pedagoger å... ta den da, dit vi trenger når vi trenger det.*

Informant 1: *Jeg er enig, også er det liksom akkurat det dere sier, at det er denne balansegangen mellom lek og litt sånn styrte aktiviteter hvor vi setter dem på sporet av noe annet som de kanskje ikke har oppdaget enda.*

Informant 2: *Altså vi kan ikke glemme den pedagogrollen heller, sånn som du sier. For eller så har du noen som aldri vil male, så går de glipp av det. Altså, da må vi faktisk inn og på en måte, «Joda», vi vil jo ikke at noen skal miste det heller.. Ta fra de den muligheten.*

Informant 1: *Så da kan du bytte til «pedagogikk på barns premisser» da.*

Da informantene ble spurt om å ta stilling til denne påstanden var de alle veldig klare på at det var en lett oppgave, ettersom de var helt enige i at lek på barns premisser burde ha stor plass. Denne unisone posisjoneringen finner jeg spesielt interessant, ettersom leken i stor grad omtales i tilknytning til pedagogens rolle som tilrettelegger eller igangsetter. Er denne

enigheten om lek på barns premisser uttrykk for et ønske om å plassere seg tydeligere i tråd med en tradisjonell sosialpedagogisk diskurs og signalisere en avstand fra skoleforberedelse? Gjennom sine refleksjoner i fellesskap ser det ut til at det finnes et tydelig *men* i informantenes syn på lekens plass. Jeg tolker det som et uttrykk for at de eldste barna trenger noe mer enn fri og egeninitiert lek. Det skal være rom for fri og barnestyrt lek, men ikke hele tiden. De skal også bli tilbudt noe mer organisert. Gjennom sine utdypninger av plasseringen på «helt enig», ser noen av informantene ut til å forsøke å begrense *omfanget* av lek på barns premisser ved å omformulere påstanden i retning av «pedagogikk på barns premisser». Datamaterialet fra fokusgruppeintervjuet med barnehagelærerne viser mer lek som en potensiell lærings situasjon enn fri og barnestyrt lek. Dette tvinger frem spørsmål om hvordan det står til med lekens vilkår innenfor rammene av skoleforberedelse. I materialet fremstår det som om barnehagelærerne har et behov for å legitimere leken gjennom å fremheve dens nyttefunksjon for læring av sosial kompetanse og ferdigheter de anser det som nyttig for barnet å ha med seg videre. Dette tolker jeg likevel som et kompromiss barnehagelærerne inngår for å kunne holde fast på leken, men de legitimerer den på en annen måte og med andre argumenter enn tidligere. Bekymringer på vegne av barna og et ønske om at de skal lykkes i overgangen til skole gjør at behovet for å «øve» på ferdigheter som trengs i skolen presser seg frem. Dette ser ut til å skape et større behov for å legitimere leken som et nyttig redskap for læring, for å kunne argumentere overfor ytre pressfaktorer for hvorfor leken skal ta mye plass i barnehagehverdagen. Den kan ikke lenger være for lekens og gledens skyld, men må ha en nytteverdi i form av å gi barn kompetanse og kunnskaper de trenger i skolen. Blir det da en lystbetont læringsaktivitet heller enn fri og barnestyrt lek uten mål og mening? Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser at barn har rett til begge deler. Barnehagen skal legge til rette for både læringsaktiviteter og barns egeninitierte lek, men dermed er det kanskje desto viktigere å skille mellom disse, slik at de ikke forstås som to sider av samme sak.

Sommer (2015, s. 73) viser til hvordan leken innenfor «hele barnet»-paradigmet ses som en grunnleggende måte lære på for små barn. Innenfor dette paradigmet skiller han mellom fri lek og veiledet lek, hvor den frie leken forstås som frivillig, spontan, fleksibel, engasjerende og selvstyrt – uten ytre hensikter eller mål. Den veiledede leken iscenesettes av pedagogen gjennom å utstyre miljøet med ulike «igangsettere» i form av leker og materialer som kan inspirere til utforskning. I veiledet lek gjør pedagogen barna oppmerksomme på mulige oppdagelser og leker sammen med dem, stiller spørsmål som kan sette i gang felles undring og viser gjennom egne handlinger nye måter å gjøre ting på, som igjen kan bidra til å utvide

barnas eget handlingsrom. Sommer presiserer at det er vesentlige forskjeller mellom denne typen vokseninvolvering – som tar utgangspunkt i barns frie lek og deres perspektiv – og den instruerende voksenrollen som preger «academics»-paradigmet. Jeg tolker informantenes intensjoner og handlinger knyttet til barns lek som i tråd med denne forståelsen av veiledet lek. Samtidig er det verdt å merke seg at når leken må forankres i skoleforberedelser står den i større fare for å bli instrumentell og målstyrt, gjennom vokseninvolvering som har til hensikt å styre innholdet i retning av nødvendige ferdigheter for fremtidig gevinst.

Med barns beste i tankene, kan det å være en skolestarter bli en «tvangstrøye», hvis barnehagelærerne bruker barns siste år i barnehagen til å forberede overgangen til skolesystemet med leken som inngangsport. Nome (2014) argumenterer for at leken i et dannelsesperspektiv stadig vil prøve å unndra seg målstyrt læringspåvirkning. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) pålegger barnehagen å bidra til barns danning, forstått som kroppslige, emosjonelle og kognitive prosesser hvor barnet i møte med verden, former sine personlige og sosiale egenskaper gjennom å se seg selv som en verdifull del av et større fellesskap. Nome trekker frem hvordan denne dannelsesdiskursen tradisjonelt sett har stått sterkt i barnehagen, gjennom en tillit til at barns frie og spontane utfoldelser fremmer personlig og sosial vekst og utvikling når prosessene støttes av varme og tilstedeværende omsorgspersoner. Han hevder at leken i et dannelsesperspektiv står under press fra stadig økende forventninger til læringsresultater i barnehagen, og advarer mot å la synet på barns helhetlige læring gjøre hele barnehagehverdagen til en sammenhengende læringssituasjon uten skjerming av barns lek. For at leken skal kunne bidra til barns danning, må den ifølge Nome få beholde sin springende og flyktige natur, nettopp fordi flyten, flyktigheten og omskifteligheten i leken er det som gjør den verdifull for barnets sammenveving med verden rundt. Gjennom lek vil barn oppleve å gå i ett med omgivelsene og aktiviteten selv. Leken begrunner og forklarer seg selv som en autonom aktivitet som gir barnet opplevelsen av tilhørighet og velvære, og på den måten kan leken oppfylle barnehagens dannelsesoppdrag (Nome, 2014, s. 66). Sett i lys av informantenes beskrivelser av sine intensjoner knyttet til lek på barns premisser i barnehagen, tolker jeg det som at veiledet lek og et helhetlig læringssyn åpner for en tydeligere pedagogrolle i møte med barns lek. Leken beskrives av informantene som noe som skal *gjennomsyre alt*, samtidig som barnehagelærerne er tydelige på at det ligger et ansvar i å anspore barna over i nye oppdagelser gjennom leken slik at allsidighet og åpenhet for verden rundt bidrar til å utvide lekehorisonten.

5.4 Pedagogiske dilemma i møte med skolens forventinger

Flere av informantene trekker frem et ønske om at skolen skal kunne tilpasse seg enkeltbarnets modenhet og behov, men ser på det som sin oppgave å ruste barna til å kunne forholde seg til skolens krav, selv om de ser at dette er en utfordring for mange. Da de ble presentert for påstanden «*Det er viktig at barn lærer seg å sitte stille og ta imot beskjeder før skolestart*», brukte alle informantene noe lengre tid på å plassere seg enn på andre påstander, og flere uttrykte at de ville være «midt på». Dermed endte de opp med å legge seg mellom «*helt enig*» og «*delvis uenig*». Her er noen av informantenes tanker i den påfølgende refleksjonen:

Informant 3: (...) *Jeg mener at vi i barnehagen, vi må selvfølgelig tilrettelegge for dette her, sånn er det faktisk. Men jeg mener at skolen bør endre seg på dette punktet her. Fordi vi jobber ut fra de forutsetningene ungene har i barnehagen, og de fleste mestrer det og det er bra, men så er det noen som ikke gjør det og det er derfor jeg legger meg på «delvis uenig», fordi det er en grunn til at de ikke klarer det! Og da er det ikke et mål at de skal klare det, da er det mer at skolen må tilrettelegge, hvis ikke blir overgangene så store at de vil falle ut av alt det andre, fordi at de må bruke all konsentrasjonen sin på å sitte i ro.*

Informant 4: *Og det er jo litt sånn i forhold til alder, modenhet, ja.. alt spiller inn da, men jeg vet at forventningene på skolen er der [viser med hånden opp i luften], red.anm.). Hvis vi ikke øver på det eller har vært gjennom det så blir mestringen så lav på skolen. Det å ikke mestre er ikke en god følelse for noen. Jeg tenker at det er viktig at vi gjør det også, men det skal ikke være så rigid system at «nei, da får du ikke være med på samling for du klarer ikke å sitte i ro i de minuttene...». Men dette at vi tilpasser, at greit.. så leker vi slanger da, fordi at halvparten lå på gulvet, jeg er litt sånn. (...) Det å tilpasse litt og se hvor ungene er da.*

Informant 5: *Det å sitte rolig på stolen gir jeg blanke i, men.. og det kunne jeg ønske at skolen også kunne gitt litt mer blanke i, men det gjør de ikke.. og dette er ett av disse dilemmaene. Jeg har ITP 'er [individuell tilpasset plan] som er fulle av «øk konsentrasjonsspenn med tidsmåler», (...) vi forventer av dem at de skal klare å sitte rolig på stolen sin i 10-15 minutter sant, ja, men.. så dette er en av disse tingene jeg synes er vanskelig, men altså, det å klare å ta imot en beskjed, det vet jeg jo forventes*

av de på skolen, det må de. Så dette er noe av det jeg tenker på og som jeg sliter litt med at skal være så viktig. Med tanke på at ungene er forskjellige...

Informantene uttrykker at de anser det å kunne sitte stille og ta imot beskjeder som viktige ferdigheter barna bør mestre før de begynner på skolen, men de viser samtidig til at dette er forventinger skapt av skolen og at de kan fremstå som urimelige. De viser til at skolen bør tone ned sin vektlegging av disse ferdighetene for at barn som ikke mestrer dem skal kunne henge med i overgangen. En av informantene forteller om individuelt tilpassede opplæringsplaner utarbeidet i samarbeid med PPT som etterspør konsentrasjonsevne, men viser til at barn er forskjellige og mestrer slike forventinger ulikt. Jeg tolker utsagnene fra informantene dit hen at de ønsker å vektlegge barns mestringsfølelse og ser på dette som en viktig del av skoleforberedelsen. Gjennom sine refleksjoner peker de på at denne mestringsfølelsen som står sentralt i deres pedagogiske arbeid, ikke blir mulig for alle barn å kjenne på, når kravene som stilles til dem er for store.

I denne sammenhengen er det relevant og spesielt interessant å se til første delrapport i Evaluering av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022). Samtidig som en skoleforberedende diskurs preget av et tydeligere læringsfokus frem mot skolestart ser ut til å ha trådt tydeligere frem i retorikken knyttet til dagens barnehagepolitikk, viser rapporten at sosial kompetanse står høyest på ønskelisten til førsteklasseleererne (s. 80). På spørsmål om hva skolen anser som viktige ferdigheter for barna å ha med fra barnehagen inn i skolen, er sosial kompetanse (83%) og selvstendighet (70%) det som blir trukket frem i størst grad. Det er færre som svarer at evnen til konsentrasjon er svært viktig (23%). Av de som svarte «annet», utdypet 11% svaret med «å ta instruksjoner». Et aspekt ved denne undersøkelsen er vektleggingen av sosial kompetanse, som kan ses i sammenheng med selvregulering. Dermed blir det noe utydelig hvorvidt det er innforstått hos respondentene at det å sitte stille og lytte inngår i «sosial kompetanse». Her bør det også nevnes at noen av hovedfunnene i rapporten viser at førsteklasseleererne de siste 20 år har endret seg i retning en nedjustering av lekens posisjon i skolen, mindre fri lek og mer lærerstyrt aktivitet. Dette tyder på at informantene i denne studien likevel ikke tar feil når de peker på hva fremtiden i skolen vil bringe for barnehagebarna, og kanskje med rette peker mot behovet for endring i skolens arbeidsmåter i møte med 5 og 6-åringene. Broström (2019, s. 73) og Hogsnes (2019, s. 19) trekker begge frem viktigheten av at en god overgang mellom barnehage og skole ikke bare handler om «skoleklare» barn, men om en skole som er klar til å ta imot barna der de er, med all sin

kompetanse og nysgjerrighet. Det må finnes rom i skolen for å bygge videre på det som interesserer barna, det de allerede har begynnende kjennskap til, slik at mestringsfølelsen som informantene viser til kan være til stede hos alle barn.

Dette kan ses i lys av funn i Lillejords et al. (2015) kunnskapsgjennomgang, hvor *gode relasjoner* mellom barnehagelærere og lærere i skolen bidrar til å utvikle gode arbeidsmåter gjennom felles forståelse. Mange av studiene gjennomgått i kunnskapsoversikten, konkluderte med en synlig asymmetri mellom barnehage og skole, som ga seg utslag i at skolens måte å gjøre ting på oftere fikk gjennomslag. Det blir vist til et behov for å utligne denne asymmetrien gjennom å løfte frem ulike arbeidsmåter og drøfte sine egne og hverandres syn på barns lek, læring og utvikling. Lillejord et al. (2015) tar til orde for en *hybrid pedagogikk*. I tilknytning til de overnevnte utsagnene fra informantene, tolker jeg dette som en oppfordring til å løfte frem det beste fra begge verdener, og i barnehagens tilfelle kan dette handle om å holde fast på lekens posisjon i møte med skolen.

5.5 Danningsoppdraget

Selv om begrepet *danning* ikke ble nevnt eksplisitt i noen av spørsmålene i fokusgruppeintervjuet, ble tematikk som omhandler barns danning stadig fremhevet av informantene. På spørsmål om typiske arbeidsmåter det siste året i barnehagen, samt under oppgaven med å skrive ned tre kompetanser/ferdigheter/aktiviteter de anså som viktige å jobbe med det siste året, pekte flere av svarene i retning danning:

Informant 3: *Vi jobber veldig med robuste barn og med robusthet så mener jeg også at de må tørre å ta valg (...). Sånn at vi utfordrer ungene til å stå i ting, hjelper dem til å mestre sånn at de skal få tro på seg selv og egne evner. Så det er kanskje den viktigste jobben, det med vennskap og tro på seg selv det siste året.*

Informant 4: *Sosial kompetanse, det å ta kontakt med andre, være en del av en gruppe. Og det at de øver på det med empati og omsorg og hjelpsomhet, det å kan stille opp for hverandre og være en god venn.*

Informant 1: *Jeg tror at det er så viktig at dagens barn blir robust til å møte en verden som ikke vi vet helt hva er enda – den virker jo ikke kjempegrei den verden som de skal vokse opp i.*

Informant 2: *Så har jeg også den i forhold til fremtidstro da – det og faktisk ha, vi må jo ha trua på at det skal bli bra. Men vi aner jo ikke hva disse her skal vokse opp til. Så hvordan kan vi gi dem alt det de trenger?*

Informant 5: *(...) å være robust nok til å sette egne grenser og ha mot til å si ifra, bygge relasjoner.*

Informant 5: *Når jeg tenker tilbake på de årene jeg har hatt ansvar for skolestarterne så er jeg litt overrasket over at.. fordi det er aldri noe likt opplegg. Vi tar jo utgangspunkt i den gruppa vi har nå, og så blir veien til etter hvert som vi går. (...) Det varierer jo.. Hvem er de? Hva er de opptatt av? Hva er viktig for dem? Så vi har ganske store variasjoner på hva som er tema og hvordan vi gjør det.*

Flere av informantene brukte begrepet *robust* i sin omtale av barns evne til å takle motgang, ha tro på seg selv, stå i relasjoner og ha et positivt blick på fremtiden. En av dem viste også til hvordan det pedagogiske opplegget endret karakter fra år til år, som følge av personalets refleksjoner rundt hvem barna er, hva de er opptatt av og hva som er viktig for dem. Jeg tolker deres uttalelser som et uttrykk for at barnas posisjon som aktive subjekter i barnehagehverdagen får konsekvenser både for pedagogisk innhold, men også for viktigheten av å løfte barns stemmer gjennom å støtte dem i å gi uttrykk for sine synspunkter og ha tro på seg selv.

Et gjennomgående trekk ved empirien denne studien bygger på er informantenes vektlegging av barns sosiale kompetanse, forstått som deres relasjonelle forståelse, deres selvfølelse og selvhverdelse, samt arbeid for en demokratisk barnehagehverdag. Gjennom å bli sett som aktive subjekter vil barna kunne erfare at deres opplevelshorisonnt blir respektert og anerkjent som viktig av de ansatte i barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2022, s. 73). Flere av informantene peker på viktigheten av å kunne stå i relasjon til andre. De viser til sosiale ferdigheter de verdsetter, som det å være en gruppedeltaker, utvise empati og hjelpsomhet i møte med andre barn, sette grenser for seg selv og vedlikeholde vennskap over tid. Alle disse ferdighetene kan ses i sammenheng med danning, gjennom å omhandle menneskelige utviklingsprosesser som krever et samspill med andre. I møte med andre kan vi erfare rollen som aktør i et fellesskap og slik få kjennskap til hva det vil si å være en del av et demokratisk samfunn (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 111). Informantene ser også til barnas stemmer i

planlegging av det pedagogiske arbeidet, gjennom å vektlegge deres interesser og personligheter når innholdet i det siste barnehageåret tar form. Jeg tolker informantenes forståelse av danning som i tråd med Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017) vektlegging av synet på barn som tenkende og handlende subjekter. Dette står i en kontrast til et syn på sosialisering som tilpasning, hvor barn skal lære «spillereglene» uten at spillet selv er mulig å endre på (Hellesnes, i Pettersvold & Østrem, 2012, s. 111). I en utdanningspolitisk kontekst er det relevant å drøfte hvorvidt synet på barn og barndom i møte med skolen preges av sosialisering mot danning eller tilpasning. Et godt tilpasset barn er ifølge Hellesnes i større grad et objekt for styring og kontroll enn et tenkende handlende subjekt. Sett i lys av den sosialpedagogiske diskursen vil informantenes arbeid med å løfte frem og tilrettelegge for danning av robuste barn være i tråd med barnesynet som ligger til grunn for Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og den sosialpedagogiske tankegangen den bygger på.

5.6 Skolesekken som symboltung markør

Som en innledning til fokusgruppeintervjuene med barnegruppene, vise jeg dem to bilder av barn med en «klassisk» skolesekk (se vedlegg 5). Samtlige av de fire barnegrupper reagerte spontant på bildene og landet på at dette utvilsomt var et barn som skulle begynne på skolen. De uttrykte sånt som «*hun vil ha det gøy, men gruer seg litt også*», «*han er litt sånn små og så har han så stor sekk*», «*jeg tror det er første gangen hennes for hun er spent*» og «*hun elsker å tegne, men hun skal lære seg det på skolen*». De levde seg inn i situasjonen til barna på bildene og kanskje uttrykte de sine egne forventinger gjennom tolkningene. Ackesjö (2023, s. 87) setter barns overganger i relasjon til tilhørighetsbegrepet, gjennom å se på barns opplevelse av blant annet emosjonell, sosial og kulturell tilhørighet. Hun viser til hvordan det å gå fra eldst i barnehagen til yngst i skolen kan medføre en opplevelse av manglende tilhørighet og peker på at overgangsaktiviteter hvor barnehage og skole samarbeider er viktig for barns opplevelse av å høre til. At barna har tanker om hvordan det vil bli å begynne på skolen, kommer tydelig til uttrykk gjennom deres tolkninger av bildene. Ackesjö (i Lillejord et al., 2015) viser til at de mentale forberedelsene til skolestart ser ut til å begynne mye før den fysiske overgangen, og trekker derfor frem behovet for å se på overgangen som en prosess, fremfor en engangshendelse. Skolesekken ser ut til å være av symbolsk betydning for barna i mitt datamateriale og deres tanker om barna på bildene kan peke mot at de har blandede følelser rundt overgangen. I den videre drøftingen vil jeg gå dypere inn i dette, gjennom å se flere av barnas tanker i relasjon til den skoleforberedende og den

sosialpedagogiske diskursen. Jeg har ikke hatt til hensikt å plassere barns tanker inn i predefinerte diskurser produsert og reproduisert av voksne, men heller peke på hvordan disse diskursene kan gjenfinnes i barnas uttalelser og på den måten skape en bevissthet rundt hvilke konsekvenser diskursene kan ha i en større samfunnsmessig kontekst.

5.7 Barns uttrykk for en skoleforberedende diskurs

Analyser av samtalene med de eldste barna viser hvordan en skoleforberedende diskurs trer frem også i deres forståelser av egen barnehagehverdag. De uttrykker på ulike måter sine forventninger til hva livet på skolen vil by på, samtidig som de gjennom ord og uttrykk viser at de har kjennskap til mer formelle læringsaktiviteter og vet noe om hva de bør kunne.

5.7.1 Å knekke lesekoden

Som avslutning på fokusgruppeintervjuene med barna fikk de mulighet til å tegne. Oppgaven var å tegne noe de tenkte på rundt å være i skoleklubben eller begynne på skolen. Mange ville tegne skolen sin eller andre ting de hadde forventninger til knyttet til å gå på skolen. Under disse seansene fortsatte vi samtalene og jeg som forsker forsøkte å plukke opp trådene der barn ga uttrykk for tankene sine. Dette er et utdrag fra en av samtalene som fant sted mens en av barnegruppene tegnet:

Informant 3: *Det er det jeg tenker å gjøre når jeg kommer på skolen.. holde på med flaggermus og dinosaur hvis det finnes der [viser til det som tegnes].*

Intervjuer: *Ja tenk deg, man lærer sikkert massevis om dyr når man begynner på skolen.*

Informant 1: *Eller om kroppen. Eller vi kan lære oss hvordan kroppen er. For jeg vet på den første dagen når jeg begynner på skolen da skal jeg lære meg om skjelett, muskler og lunger. (...) Jeg kan lese fordi jeg har lært meg å lese, knekt lesekoden.. S-K-O-G-E-N. Skogen! Og så har jeg uansett lært meg å... skivekoden heter det.*

Ett av barna bruker ordet «lesekoden» når hun omtaler sin egen evne til å lese et ord. Hun forteller at hun har knekt lesekoden. Dette står frem som et tydelig eksempel på hvordan omgivelsene rundt barna er med på å forme begrepsbruk og deres oppfatninger av hva som verdsettes av kunnskap og ferdigheter ved skolestart. Dette peker mot funn i Lillejords et. al. (2015) kunnskapsgjennomgang om barns overganger fra barnehage til skole, hvor *kontinuitet*

forstås innenfor en sosial ramme av nye vilkår barn må forholde seg til. I møte med skolen vil de måtte bli kjent med ny sosiale koder, i form av språk og begreper, samt nye forventinger til atferd. Bruken av begrepet «lesekode» i barnets ytring tolker jeg også som et pek mot foreldres eller barnehagepersonalets omtale av skolestart og deres rolle som premissleverandører for hva som heies frem av verdifulle ferdigheter barn med fordel kan tilegne seg før skolestart.

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger føringer for personalets arbeid med overgangen fra barnehage til skole. Den sier blant annet at «barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (s. 33-34). Jeg tolker barnas tanker i de overnevnte utdragene som uttrykk for positive forventninger til det som skal skje på skolen. De forteller om det de vil lære mer om og knytter dette til temaer de allerede er interessert i. Hogsnes (2019, s. 60) ser kontinuitetsbegrepet knyttet til overganger både i betydningen av «skoleklarhet» forstått som emosjonelle, fysiske og intellektuelle forutsetninger, men også i relasjon til barns posisjon som aktive deltakere. Hun løfter frem viktigheten av å synliggjøre barns interesser og erfaringer fra barnehagen i møte med skole og SFO, slik at barn får oppleve at deres ervervede ressurser er verdifulle i møte med en ny hverdag i skolen. Skoleforberedelse forstått på denne måten, tolker jeg som noe mer og noe annet enn innøving av nyttige lytteferdigheter eller kjennskap til skolens forventinger om å kunne innordne seg nye regler og rutiner. Denne typen forberedelse omhandler også det Sommer (2015) forstår om en pedagogisk tilnærming til «hele barnet», hvor barnet som aktivt, nysgjerrig og meningssøkende tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom å kunne bruke hele sin personlighet i møte med nye utfordringer. Kanskje er det her den sosialpedagogiske diskursen som preger Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan ha sitt krysningpunkt med skoleforberedelse, gjennom å ivareta barnets stemmer og egeninteresser i møte med overgangen til et liv i skolen. Aukland (2015) viser til barns nysgjerrighet, motivasjon og lærelyst som et utgangspunkt barnehagen må utnytte på en slik måte at overgangen blir en positiv opplevelse barna vokser videre på. Like viktig som barns opplevelse av mening og sammenheng i læringsinnhold er tilretteleggingen for å unngå opplevelse av brudd, manglende mestring og mistriksel. Et slikt syn på skoleforberedelse er noe mer enn forberedelse på skolens forventinger om modenhet, lyttekompetanse, selvregulering og selvstendighet. Barnehagens langsiktige arbeid med sosial kompetanse utgjør en stor del av

denne tilretteleggingen, gjennom å forberede barna på skolen som nok en sosial arena hvor samspill med andre står sentralt.

5.8 Barns uttrykk for en sosialpedagogisk diskurs

Datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene med barnegruppene inneholdt flere utsagn som pekte mot barns forståelse av egen barndomsopplevelse her og nå. Ett av barna forteller blant annet at han liker aller best å være minst, «*fordi da går det lengere tid å leve*». Dette forstår jeg som et ønske om å være her og nå så lenge som mulig, og kanskje forteller det noe om barnets opplevelse av at tiden i barnehagen er noe som gjerne kan vare så lenge som mulig. Slike uttrykk for verdien av å være barn kan ses i lys av en sosialpedagogisk diskurs, ved å vektlegge barndommen som en livsfase barna selv verdsetter og vil bli værende i. I lys av en sosialpedagogisk diskurs har jeg valgt å trekke frem utdrag fra to av fokusgruppeintervjuene med barn som peker mot dannelsbegrepet og 5-åringene som omsorgsgivere for andre barn.

5.8.1 Å passe på en «Spurv»

Alle barnegruppene fikk spørsmål om hvordan det var å være «skolestartere», betegnet som navnene på deres respektive skoleklubber og hva denne klubben var for noe. To av barnegruppene trakk frem sin rolle som eldst og fokuserte på hvordan dette medførte et ansvar for å ta vare på eller hjelpe yngre barn. Den ene gruppen svarte på denne måten:

Intervjuer: «*Plantegjengen, så fint! Hvordan er det å være Plantegjeng da synes dere?*»

Informant 2: «*Gøy, ja.*»

Intervjuer: «*Hva er det som er gøy med det da?*»

Informant 1: «*At vi kan.. mm.. passe på mindre barn og sånt.*»

Informant 2: «*Også begynner vi snart på skolen.*»

Informant 1: «*Ja, og så gjør vi sånn.. at ikke dem sånn gjør farlige eller ulovlige greier. (...) At vi må, hele tida når egentlig ikke vi får lov å gå inn, så må vi ta med en «Spurv» [et yngre barn] og kle av dem.*»

En annen barnegruppe trakk frem at de hadde et ekstra ansvar for å trøste barn og løse konflikter, som følge av å være i skoleklubben:

Intervjuer: *«Hva er denne Ravneklubben for noe da?»*

Informant 3: *«Det betyr at alle de største ungene er samlet. Alle de som begynner på skolen. Også skal vi også passe på alle de små.»*

Informant 2: *«Og hvis noen slår noen andre så må vi trøste dem.»*

Informant 1: *«Ja, eller de voksne. At hvis noen av de små barna får vondt, da kan vi Ravneklubbere eller en voksen komme til det lille barnet.»*

Informant 3: *«Og vi er i Ravneklubben for å passe på de andre små barna.»*

Informant 2: *«Ja, og hvis de er redde. Og hvis de blir slått.»*

Informant 3: *«Og jeg skal alltid være nær «Morten». Fordi han klarer ikke alltid å bestemme selv om han skal slå eller ikke, så jeg er alltid i nærheten for det hjelper.»*

Informant 1: *«Fordi noen ganger blir «Morten» veldig sint og slår noen.»*

Barna i begge disse utdragene viser til hvordan det å være eldst og tilhøre en skolestarterklubb ga dem en rolle som omsorgsgiver for yngre barn. De forteller om ansvarsoppgaver knyttet til å ta vare på yngre barn, men viser også innsikt i hvordan de selv kan bidra til å gjøre barnehagehverdagen bedre for barn som har det vanskelig. Jeg velger derfor å se danning i relasjon til barns vennskap og omsorg for hverandre i denne sammenhengen. I Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23) omtale av sosial kompetanse vektlegges barns opplevelse av å være betydningsfulle deltakere i et fellesskap, deres muligheter til selv å være med i utformingen sosiale normer for samhandling, evnen til inntoning på egne og andres følelser og konfliktløsning i fellesskap. Barnehagen er en sentral arena i barns vennskapsdannelse, gjennom å gi rom for å teste ut adferdsformer, meninger og følelser i lek og samspill med andre. I slike møter får barn mulighet til å vise at de er i stand til å gi omsorg, bry seg som hverandre og kjenne på hvordan det påvirker dem at andre de er knyttet til er lei seg eller trenger trøst (Steinsholt & Ness, 2016, s. 174).

Barns utsagn i denne studien bygger opp under forståelsen av barnehagens som en dannelsesarena hvor opplevelsen av å være betydningsfull for andre kan bidra til å styrke barns selvfølelse. Hvorvidt dette er uttrykk for enkeltbarns forståelser av sin rolle som eldst i

barnegruppa eller et ledd i en mer overordnet pedagogisk tilnærming til danning kommer ikke tydelig frem. Det er heller ikke avklart om dette er ansvar de er blitt gitt eksplisitt eller det er en rolle de har inntatt, selv om de under intervjuene fortalte om dette med stolthet og engasjement. Jeg velger likevel å se disse uttrykkene for omsorg i sammenheng med barnehagelærerinformantenes betoning av sosial kompetanse. Evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2022) viste at skoleledere i undersøkelsen la tydelig vekt på skolestarternes sosiale kompetanse i møte med førsteklassen. Her er det relevant å nyansere bildet av barns vennsrelasjoner, for å understreke at utviklingen av sosial kompetanse ikke først og fremst er en ferdighet som skal fungere som forberedelse for fremtiden. Deres prøving og feiling i relasjon til andre er ytterst viktig for dem her og nå, det gir tilværelsen mening og styrker opplevelsen av å høre til. Samtidig kan denne erfaringen ses på som verdifull i en dannelsingsprosess mot å bli skolebarn.

Sosiabilitet og ideen om selvvirksomhet står frem som sentrale omdreiningspunkt innenfor en sosialpedagogisk diskurs. Sundsdal et al. (2023) viser til hvordan barn i barnehagen lærer gjennom å observere og lytte til eldre barn som en sosialt motivert handling styrt av grunnleggende nysgjerrighet. I en pedagogisk praksis bygget på selvvirksomhet vil barns egne initiativ, selvvalgte aktiviteter og selvutfoldelse utgjøre kjernen av virksomheten. Her ligger også en frihet til å la barn finne ut av relasjonelle utfordringer gjennom å gi barn tillit. Barna i mitt datamateriale gir uttrykk for at de gjennom å få tillit fra personalet utviser omsorg og trøst til yngre og jevnaldrende. Dette samsvarer også med uttalelser fra barnehagelærerne i studien, som viser til at de legger til rette for situasjoner som utfordrer barna til å ta valg og stå i relasjon til andre. Dermed kan den sosiale kompetansen ses både som en kjerneverdi i en sosialpedagogisk diskurs og som en ferdighet skolen anser som verdifull. Dette tyder på at en barnehagepraksis preget av selvvirksomhet og naturlig sosialisering gir et godt utgangspunkt for utvikling av sosial kompetanse gjennom å bidra til barns dannelsingsprosesser. Denne erfaringen med selvvirksomhet og selvbestemmelse kan ifølge Lillejord et al. (2015) bli erstattet av mer stillesittende og regulert læring i møte med skolen, noe som kan være overveldende. Derfor hevder Sundsdal et al. (2023) at barnehagens ideer om selvvirksomhet bør være en målestokk for skolens møte med de eldste barna i barnehagen. Slik kan deres opplevelse av å kunne påvirke egen hverdag og bli gitt tillit til å forvalte sine egeninitierte aktiviteter utgjøre betydningsfulle kvaliteter i barnas liv i skolen.

6 Oppsummering og avslutning

Gjennom min studie har jeg vært nysgjerrig på hvilke pedagogiske konsekvenser det kan få at rådende diskurser på barnehagefeltet i dag vektlegger femåringenes læring i større grad enn tidligere, og dermed kan se ut til å sette barns lek og danning under press. Samtidig har jeg gjennom intervjuet med barnehagelærerne erfart at det finnes en ambivalens og en motstand i deres tilnærminger til et økende læringstrykk. Barna i studien ga uttrykk både for forventninger til livet i skolen og for egne opplevelser av å være verdifulle deltakere i et barnefellesskap preget av danning og omsorg her og nå.

Jeg har navigert denne studien etter problemstillingen:

«Hvordan kan rådende diskurser prege barnehagelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene, og hvordan kan disse diskursene komme til uttrykk gjennom barns egne tanker om å være eldst i barnehagen?»

I dialog med empirien har jeg fått øye på flere interessante funn. Jeg vil trekke frem noen av dem her, for å kunne sette de i sammenheng med hvilke implikasjoner de kan ha for praksisfeltet og forskningsfeltet. Møtet med empirien har gjort meg bevisst på at danning og omsorg er vel så sentralt som lek og læring, i en diskusjon om hva som preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna, men også hva som opptar barna selv.

6.1 Femåringenes tanker om å være eldst i barnehagen

Barna i denne studien ga uttrykk for positive forventninger til skolelivet. Flere av barna delte sine tanker om det de gleder seg til å lære mer om, samt det de allerede kan. Dette ser jeg i lys av Hogsnes (2019), Lillejords et. al. (2015) og Ackesjös (2023) betoning av kontinuitet og tilhørighet som viktige faktorer i barns opplevelse av å kunne ta med seg det de allerede kan og er interessert i som positive forventninger inn i skolen. Skolen må legge til rette for og gjøre seg kjent med disse, slik at barns ressurser kan få tre frem også i skolen. En slik tilnærming til «hele barnet» (Sommer, 2015) kan ses som en tydeliggjøring av den sosialpedagogiske diskursen som preger Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og forstås som en form for skoleforberedelse som ivaretar barnas stemme i større grad.

Et interessant funn i denne studien, som barna selv vektla i større grad enn jeg som forsker hadde forventet, var deres opplevelse av egen rolle som omsorgsgivere. Deres utsagn om å

trøste og ta vare på yngre barn, samt deres forståelse av sine egne muligheter til å hjelpe andre, bygger opp under betydningen av barnehagen som en danningsarena. Jeg ser disse funnene i sammenheng med barnehagelærernes uttalelser om «robuste barn» og deres betoning av viktigheten i å la barna selv ta valg de kan stå for og vedlikeholde sine sosiale relasjoner i barnehagen. Dette knytter jeg til sosiabilitet og selvvirksomhet (Sundsdal et al., 2023), noe jeg tolker som sentrale omdreiningspunkt innenfor en sosialpedagogisk diskurs. Mangelen på forskning som ser danning i relasjon til femåringene og deres overgang til skole, forteller også noe om at dette er tematikk som har fått lite oppmerksomhet i forskningen på barnehagefeltet.

6.2 Barnehagelærernes ambivalens

Det er en tydelig sammenheng mellom spenningsforholdet som skisseres i teoretiske perspektiver på den skoleforberedende og den sosialpedagogiske diskursen (Franck, 2021; Myhre et al., 2021; Sommer, 2015), og empirien i denne studien. Dette kommer til uttrykk gjennom det jeg tolker som en ambivalens i barnehagelærernes forståelser – og bruk – av begrepet «skolestarter». Dette peker tilbake på deres intensjoner og handlinger, som jeg forstår som tidvis i konflikt med hverandre. «Skolestarter»-begrepet blir omtalt som noe personalet reflekterer kritisk rundt og er bevisst på utfordringene ved, samtidig som begrepets iboende forventinger også utnyttes der det er behov for å markere overfor barn at skolen vil komme til å krever noe av dem. Barnehagelærernes uttalelser tyder på at de ønsker å gi barna gode opplevelser av å være «her og nå», samtidig som forberedelse til fremtidens krav anses som en tjeneste de gjør barna ved å forberede dem på det som kommer, slik at overgangen ikke blir for brå.

Dette kan ses som et eksempel på hvordan både den sosialpedagogiske og den skoleforberedende diskursen er i spill samtidig, i barnehagelærernes intensjoner og handlinger i møte med de eldste barna. Disse forståelsene er i tråd med Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017) syn på barnet som *både* værende og tilblivende (Franck, 2021). Barndommens egenverdi står stadig sterkt i Rammeplanens formuleringer, men barnas forberedelse til fremtiden er også en stor del av barnehagens samfunnsmandat, gjennom vektleggingen av allsidig utvikling, progresjon og danningen av demokratiske samfunnsborgere. Empirien viser også hvordan barnehagelærerne tidvis uttrykker aktiv motstand mot opplevelsen av press om skoleforberedelse, og dermed bekrefter at de har et bevisst forhold til motstridende krefter som kan operere parallelt i barnehagefeltet. Slik aktiv

posisjonering viser at diskursene ikke virker deterministiske, men gir barnehagelærerne mulighet til å gjøre valg i tråd med eller på tvers av ulike diskurser.

Empirien viste spor av ambivalens også i synet på lekens vilkår innenfor rammene av skoleforberedelse. Her forstår jeg noen av barnehagelærernes intensjoner og handlinger som i konflikt med hverandre. Et uttrykt ønske om å sette lek på barns premisser i sentrum av femåringenes barnehagehverdag ble etterfulgt av forsøk på å legitimere leken som en pedagogisk læringsmulighet. Dermed blir leken ansett som en mulighet til å øve opp sosial kompetanse og gjøre nye oppdagelser i samspill med pedagogen, i tråd med den veiledede leken Sommer (2015) beskriver. Kanskje kan dette forstås som barnehagelærernes forsøk på å argumentere for lekens plass i barnehagen, om enn som ett nyttig redskap til læring. Dette tvinger frem nye spørsmål om hvordan det står til med barns selvvalgte og autonome lek innenfor rammene av det siste barnehageåret.

6.3 Implikasjoner for profesjonen og forskningsfeltet

Solbrekke og Østrem (2011, s. 206) viser til at barnehagelærere som profesjonsutøvere må ha et bevisst og reflektert forhold til at de tidvis står overfor motstridende hensyn og konkurrerende forståelser. De viser blant annet til kravet om å følge opp den enkelte femårings skoleforberedelse, opp mot kravet om å gi alle barn best mulig vilkår for omsorg lek og læring. Denne studien har pekt på en av sidene ved barnehagelærerprofesjonen og dens mange fasetter. Jeg vil ikke påberope meg å ha funnet frem til essensen av mine informanternes intensjoner og handlinger. Jeg har likevel forsøkt å se deres forståelser av det pedagogiske tilbudet til femåringen i lys av to rådende diskurser på barnehagefeltet, for å kunne komme nærmere en forståelse av hva som kan være med å prege opplevelsen av å være barn innenfor denne konteksten. Kanskje vil dette bidra til refleksjoner rundt de mange forventningene som stilles til femåringene og bidra til å nyansere dem. Jeg vil avslutte med å gjenta betydningen barnestemmene har hatt for denne studien. Barns bidrag er unike og viktige. Gjennom å løfte frem deres stemme i et forskningsperspektiv overholder vi også i større grad den plikten vi har til å ivareta deres synspunkter.

7 Referanseliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. . *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ackesjö, H. (2023). Övergångar - en fråga om tillhörighet. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 87-104). Cappelen Damm Akademisk.
- Alvestad, M. (2012). Førskolelærere om læring i barnehagen - spor av læringskulturer. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. (s. s. 67-89). Cappelen Damm Akademisk.
- Aukland, S. (2015). 5-åringen - full av skaperglede, undring og utforskertrang. I L. Heyerdahl-Larsen (Red.), *5-åringene - mellom lekende læring og undervisning* (s. 9-67). Pedagogisk forum.
- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2022-06-10-40). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_9
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bjørnestad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (7). (OsloMet Skriftserie 2022 - DELRAPPORT 1), Issue. OsloMet. <https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Broström, S. (2017). A Dynamic Learning Concept in Early Years' Education: A Possible Way to Prevent Schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>

- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar : kommunikationens betydelse*. Liber.
- Dreyer Hansen, A. (2013). Diskursteori i et videnskabsteoretisk perspektiv. I L. Fuglesang, Olsen, P.B. & Rasborg, K. (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 439-465). Samfundslitteratur.
- Faulkner, D. & Coates, E. (2011). *Exploring children's creative narratives*. Routledge.
- FNs barnekomité. (2013). *Generell kommentar nr. 17 (2013) om barnets rett til hvile, fritid, lek, fritidsaktiviteter, kulturliv og kunstnerisk virksomhet (art. 31)*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/1376fac2fe2a427389f9f94b52acdefc/crc-c-gc-17_en_nor.pdf
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. (A. M. Sheridan Smith, Overs.). Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Bd. 3). Spartacus.
- Franck, K. (2021). Hvem og hva er barnehagen for? Debatter i barnehagefeltet sett i lys av ulike forståelser av barn og barndom. I T. Abebe, M. Ursin & I. Sørensen (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst: tverrfaglige tilnærminger* (s. 116-139). Gyldendal.
- Frønes, I. (2015). Kampen om barndommen. I L. Heyerdahl-Larsen (Red.), *5-åringene - mellom lekende læring og undervisning* (s. 67-79). Pedagogisk forum.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7.

<https://doi.org/10.7577/nbf.625>

Horsbøl, A. & Raudaskoski, P. (2016). *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse*. Samfundslitteratur.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. Gyldendal.

Jansen, T. T. (2014). Barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelærer - fag og politikk* (s. 21-45). Fagbokforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis : en introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzel.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur; Roskilde Universitetsforlag.

Klinge, O. E. (2016). "Det er jo lek og læring, sant?": Konstruksjon av profesjonelle identiteter og kritiske standpunkt. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(2).

<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.210>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. .

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). 'Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – En systematisk kunnskapsoversikt' [*Measures with Positive Impact on Transition from Kindergarten to School – A Systematic Review*].
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskaps-senter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lock, A., Strong, T. & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld.St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Myhre, H., Nygård, M. & Vestheim, O. P. (2021). Introduksjon: Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid. I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vestheim (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid* (s. 13-25). Gyldendal.
- Mørkeseth, E. I. (2012). Læringskultur i barnehagen i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. (s. s. 20-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. . Fagbokforlaget.

Nome, D. (2014). Men er det egentlig lek? En teoretisk drøfting av den autonome lekens plass i en institusjonalisert barndom. *Barn*, (4), 65-78.

<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4838/7483>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Nygård, M. (2017a). *Barnehagen som læringsarena i endring : politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for lærerutdanning]. Trondheim.

Nygård, M. (2017b). The Norwegian Early Childhood Education and Care institution as a learning arena: autonomy and positioning of the pedagogic recontextualising field with the increase in state control of ECEC content. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 230-240. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1297017>

Nygård, M. (2021). Barnehagelæreres profesjonsutøvelse i en nyliberal tid: styring, autonomi og identitet. I H. Myhre, M. Nygård & O. P. Vestheim (Red.), *Læreres profesjonsutøvelse i en utdanningspolitisk brytningstid* (1. utg.). Gyldendal.

Oecd. (2006). *Starting strong II : early childhood education and care*. OECD.

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

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro : barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening - Femti år etter Nils Christies «Hvis skolen ikke fantes»* (s. 57-71). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Qvortrup, J. (1994). *Childhood matters : social theory, practice and policies* (Bd. volume 14). Avebury.

Qvortrup, J. (2002). Barndom mellom børs og katedral. I J. Qvortrup & O. Stafseng (Red.), *Barn mellom børs og katedral*. Abstrakt forlag.

Qvortrup, J. (2004). Editorial: The Waiting Child. *Childhood*, 11(3), 267-273.
<https://doi.org/10.1177/0907568204044884>

Rambøll. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx

Rasborg, K. (2021). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglesang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3. utg., s. 403-438). Samfundslitteratur.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Universitetsforl.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* [NTNU].
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31(3), 194-209.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-04>

Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller lekende læring? Evidensen for langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. I D. Sommer & J. Klitmøller (Red.), *Læring, dannelse og utvikling : kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole*. Pedagogisk forum.

SSB. (2023). *Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage*. Statistisk Sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms: åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.

Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>

Sundsdal, E., Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). Selvvirksomhet og selvbestemmelse i barnehagen. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 25-46). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. & Schanke, T. (2023a). *Eldst* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. & Schanke, T. (2023b). Eldst i barnehagen - i spennet mellom her og nå og fremtid. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 11-19). Cappelen Damm Akademisk.

Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen: å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.

Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 – Samtykkeskjema for barnehagelærere

Vil du delta i forskningsprosjektet: *Lek og læring for de eldste barna i barnehagen?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke forståelser barnehagelærere som jobber med 5-6 åringer i barnehage har av lek og læring, og generere mer kunnskap om hvordan det kan oppleves for barn å være «skolestartere». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å kunne finne frem til hvilke leke- og læringsdiskurser som preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen og på hvilken måte disse forståelsene kommer til uttrykk gjennom barns egne fortellinger. Prosjektet vil arbeide ut fra følgende problemstilling:

Hvilke diskurser om lek og læring preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen og hvordan kan disse diskursene materialisere seg?

Prosjektet er en del av en masteroppgave i «Barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring» ved DMMH og vil kun bli brukt til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi inviterer deg til å delta i forskningsprosjektet, fordi du på bakgrunn av din utdanning og erfaring kan bidra til å belyse hvilke tanke-, handle- og væremåter som legger føringer for leke- og læringskulturen blant 5-6 åringer i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Som deltaker i forskningsprosjektet deltar du i et fokusgruppeintervju med 4-6 barnehagelærere.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju. Det vil ta

ca. 90 minutter. Intervjuet vil omhandle tema knyttet til lek og læring for de eldste barna i barnehagen. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg og eventuelt mine to veiledere som har tilgang til dine opplysninger.
- I transkripsjonen av lydopptaket vil jeg sørge for anonymisering, og dine personopplysninger

vil lagres adskilt fra datamaterialet.

- Datamaterialet vil oppbevares på ekstern harddisk og dine opplysninger oppbevares innelåst.
- Jeg vil endre alle navn og steder slik at jeg forhindrer at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Alle personer og barnehagen vil bli anonymisert i skriftlig materiale.
- I masteroppgaven vil du være anonymisert. Opplysninger som publiseres er utdanningsbakgrunn og erfaringer, som er relevante for problemstillingen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Lydopptak tatt under intervju vil anonymiseres under transkriberingen og slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning ved hovedveileder Monica Seland (monica.seland@dmmh.no), veileder Børge Moe (bmo@dmmh.no) og masterstudent Maren Flack Bergby (maren.flack.bergby@ou.trondheim.kommune.no).
- Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba (sak@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Monica Seland

Børge Moe

Maren Flack Bergby

Hovedveileder

Veileder

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek og læring for de eldste barna i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2 – Spørreplan for fokusgruppeintervju med barnehagelærere

SPØRREPLAN TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU

Studie: Master i barnehagekunnskap ved DMMH Trondheim 2022/23

Tema: Materialisering av leke- og læringsdiskurser i pedagogisk arbeid med 5-6 åringene i barnehagen

Problemstilling: Hvilke diskurser om lek og læring preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen og hvordan kan disse diskursene materialisere seg?

Stimuleringsmateriale: Gruppeoppgave med rangering av ulike kompetanser/ferdigheter informantene ser som viktige i arbeidet med de eldste barna, dialogspill med påstander

10 minutter: Introduksjon

Presentere meg selv og prosjektet mitt– navn, utdanning, tema for masteroppgaven/problemstilling

Gjennomgang av informasjonsskriv og behandling av data - Anonymisering og konfidensialitet - Frivillig deltakelse, dere bestemmer selv hva dere vil si/fortelle, man kan trekke seg underveis eller etterpå - Lydopptak – Anonymiseres under transkribering og slettes etter levert oppgave - viktig for lydopptaket å snakke en og en, tydelig tale, lite andre lyder/klirring med kopper osv. – Signerte samtykkeskjema leveres inn

Dere som informanter - Dere er valgt ut strategisk som informanter, fordi dere jobber som barnehagelærere med ansvar for de eldste barna i barnehagen og/eller er tilknyttet arbeidet med skolestarteres overgang fra barnehage til skole.

Forklaring fokusgruppeintervju - struktur, oppgaver og tidsplan på møtet. Fokusgruppe kan forklares med en slags samtale med refleksjoner mellom fagpersoner, hvor både samspillet og erfaringene legger grunnlaget for å få en dypere forståelse av problemstilling. Oppgavene blir presentert underveis.

Min rolle som moderator - Ikke intervjuer, men tilrettelegger for deres diskusjoner og refleksjoner. Jeg har ansvar for å holde tiden og presentere oppgaver underveis. Jeg skal passe på at alle får delta. Jeg ønsker å få frem deres historier, erfaringer, kommentarer og diskusjoner rundt eget syn på leken og læringens plass i barns siste barnehageår. For meg er det viktig å understreke at det ikke finnes en fasit her, nettopp fordi det er deres erfaringer

og opplevelser jeg er ut etter. Ikke på utkikk etter rett eller gale svar, kun deres subjektive forståelser.

Gjennomgang av taushetsplikt - Det er viktig for meg å understreke at taushetsplikten må ivaretas, og at ingen navn og identifiserende bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn, spesielle hendelser, diagnoser mm.) må omtales ved omtale av barn og foreldre, eller andre samarbeidspartnere. I et slikt prosjekt som dette har studenten (forskningsetisk sett) og informantene (rettslig sett) et felles ansvar for å sørge for at taushetsplikten ikke brytes.

Noen spørsmål?

Starte lydopptaker, 30 minutter:

Del 1: Refleksjoner rundt lek- og læringssyn

Oppvarming: Presentasjonsrunde av informantene.

Igangsetter:

- Hva tenker dere på når dere hører ordet «skolestarter»?
 - o Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor..? Hvilke andre ord bruker dere? Hvorfor bruker dere det/ikke?
- Hva legger dere mest vekt på i arbeidet med de eldste barna?
 - o Kan dere gi meg et eksempel på skoleforberedende aktiviteter dere gjør med de eldste barna året før skolestart?

10 minutter: Pause – servere drikke og snacks

Mulighet for å få tilbakemelding på hvordan fokusgruppeintervjuet oppleves.

50 minutter:

Del 2: Dialogspill og brainstorming

Informantene får presentert utsagn som de skal ta stilling til ved å plassere et kort på enten «helt enig, delvis enig, helt uenig, delvis uenig». Etter utsagnet er presentert får informantene litt tenketid og skal deretter legge ned kortet sitt og begrunne hvorfor de har svart slik de har gjort.

Utsagn:

1: «Lek er et god virkemiddel for læring i skoleforberedende aktiviteter»

2: «Det er viktig av barn lærer seg å sitte stille og ta imot beskjeder før skolestart»

3: «Lek på barns premisser bør ha stor plass i barnehagehverdagen før skolestart»

4: «Jeg føler meg presset til å gjennomføre skoleforberedende aktiviteter det siste året før skolestart»

5: «Lek er kongeveien til psykisk robusthet»

Dele ut ark og post-it. Be informantene skrive ned to kompetanser/ferdigheter/aktiviteter de bruker tid på å jobbe med blant de eldste barna. Presentere lappene for fokusgruppa og si noe om hvorfor de mener disse er viktige. Prøve å rangere dem etter grad av viktighet i fellesskap.

10 minutter: Oppsummering av deltakelsen i prosjektet. Noen spørsmål eller tanker/erfaringer som ikke har blitt belyst?

Takk for meg! Og takk for deres bidrag!

8.3 Vedlegg 3 – Samtykkeskjema for barn (foresatte)

**Vil du delta i forskningsprosjektet:
*Lek og læring for de eldste barna i barnehagen?***

Dette er et spørsmål til deg om deltakelse for ditt barn i et forskningsprosjekt hvor formålet er å generere mer kunnskap om hvordan det kan oppleves for barn å være «skolestartere» og undersøke hvilke forståelser barnehagelærere som jobber med 5-6 åringer i barnehage har av lek og læring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål:

Prosjektets formål er å kunne finne frem til hvilke leke- og læringsdiskurser som preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen og på hvilken måte disse forståelsene kommer til uttrykk gjennom barns egne fortellinger. Prosjektet vil arbeide ut fra følgende problemstilling:

Hvilke diskurser om lek og læring preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen og hvordan kan disse materialisere seg?

Prosjektet vil omhandle lek og læring for 5-6 åringene i barnehagen, og som en del av dette ønsker jeg å samtale med barn om deres subjektive opplevelse av å være eldst i barnehagen. Jeg vil se nærmere på hvordan barna selv gir uttrykk for dette for å kunne generere mer kunnskap om hva barn selv er opptatt av det siste året i barnehagen.

Prosjektet er en del av en masteroppgave i «Barnehagekunnskap – barndom i et samfunn i endring» ved DMMH og vil kun bli brukt til dette formålet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere blir forespurt deltakelse som foreldre/foresatt til et barn i denne aldersgruppen (5-6 år). Enhetsleder i barnehagen har godkjent at jeg gjennomfører min forskning på ditt barns avdeling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet innebærer at jeg er tilstede på ditt barns avdeling og deltar i hverdagslivet, uten å involvere meg i personalets arbeidsoppgaver. Når vi har blitt bedre kjent ønsker jeg å gjennomføre korte samtaler/intervju med små grupper av barn. Intervjuguiden er tilgjengelig for deg/dere på forespørsel. Ved siden av feltnotater ønsker jeg å bruke en lydopptaker i de planlagte intervjuene med barna.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet ditt eller deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være jeg og eventuelt mine to veiledere som har tilgang til ditt barns opplysninger.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og arbeider etter DMMH sine etiske retningslinjer. I transkripsjonen av lydopptaket vil jeg sørge for anonymisering, og barnets personopplysninger vil lagres adskilt fra datamaterialet. Datamaterialet vil oppbevares på ekstern harddisk og dine opplysninger oppbevares innelåst.

Jeg vil endre alle navn og steder slik at jeg forhindrer at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner. Alle personer og barnehagen vil bli anonymisert i skriftlig materiale. I masteroppgaven vil barnet være anonymisert. Opplysninger som publiseres er barnets subjektive opplevelser, anonymisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023. Lydopptak tatt under intervju vil anonymiseres under transkriberingen og slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge barnet kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet personopplysninger om barnet

å få slettet personopplysninger om barnet

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning ved hovedveileder Monica Seland (monica.seland@dmmh.no), veileder Børge Moe (bmo@dmmh.no) og masterstudent Maren Flack Bergby (maren.flack.bergby@ou.trondheim.kommune.no).

Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba (sak@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Monica Seland
Hovedveileder

Børge Moe
Veileder

Maren Flack Bergby
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lek og læring for de eldste barna i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At mitt barn deltar i intervju der det blir gjort lydopptak

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato/sted _____

Barnets navn _____

Foreldres/foresattes underskrift _____

8.4 Vedlegg 4 – Intervjuguide, barn

BARNEINTERVJU

Studie: Master i barnehagekunnskap ved DMMH Trondheim 2022/23

Tema: Materialisering av leke- og læringsdiskurser i pedagogisk arbeid med 5-6 åringene i barnehagen

Problemstilling: Hvilke diskurser om lek og læring preger det pedagogiske arbeidet med de eldste barna i barnehagen og hvordan kan disse diskursene materialisere seg?

Stimuleringsmateriale: Tegnesaker og bilde av en «skolestarter»

Oppvarming: Bli kjent med barna som deltar. Finne ut om de har et eget navn på sin «førskoleklubb», bruke dette istedenfor «skolestartere» i intervjustørsmålene. Fortelle hvem jeg er og hva jeg skal, samtykke. Vis frem lydopptaker.

Egnet rom/skjermet sted med mulighet for å sitte rundt et bord. Avsatt tid 30 min.

Intervjuguide

- Vis bilde av «skolestarter», hør barnas refleksjoner
- Vil dere fortelle meg litt om hvordan det er å være skolestartere?
- Hva er det som er fint med å være eldst(størst) i barnehagen?
- Er det noe dere synes er kjedelig med å være skolestartere?
- Gjør dere skolestartere noe som de andre barna i barnehagen ikke får gjøre?
 - o Hva synes dere om det?
- Hvis dere kunne velge helt selv, hva ville dere gjort i barnehagen da?
- Har dere lyst til å tegne noe man gjør som skolestartere?

8.5 Vedlegg 5 – Bilder til bruk som stimulusmateriale i barneintervju



Bilder hentet fra: <https://www.r-a.no/bildeserier/skolestart-ved-ostbygda-skole/g/1-1245643-2938039> (lastet ned 04.02.23)