

Ronja Skoglund Fjelnset

Barnehagelæreres arbeid med de eldste barna i barnehagen

En diskursanalyse av fenomenet

«det siste året i barnehagen»

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning



**Master i barnehagekunnskap –
barndom i et samfunn i endring**

Trondheim, vår 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å bidra til videre kunnskapsutvikling om fenomenet «*det siste året i barnehagen*». Det er mange ulike aktører, både fjern og nær barnehagen, som har formeninger om hvilke oppgaver barnehagen skal løse og på hvilken måte, og alle disse er med på å påvirke innholdet i barnehagen. De ulike forventningene kan stå i et motsetningsforhold til hverandre, og barnehagelærere står i et krysspress hvor de må balansere nåtid med fremtid. Overgangen mellom barnehage og skole er et meget tidsaktuelt tema. På landsbasis foregår det store prosjekter som omhandler dette. Det har blitt hevdet at barnehagene er mer innstilte på å få til et samarbeid med skolen om overgangen enn hva skolene er. Samtidig kan barnehagene i sin streben etter å skape kontinuitet, sammenheng og gode overganger for barna, tendere mot en tradisjonell forståelse av begrepene «skoleforberedelse» og «skoleklare barn».

Gjennom diskursanalyse av datamaterialer generert gjennom gruppeintervjuer med barnehagelærere som jobber med de eldste barna, belyses problemstillingen *Hvilke diskurser gir barnehagelærere uttrykk for i beskrivelser av fenomenet «det siste året i barnehagen»?* Diskursene som kommer til uttrykk, er *En diskurs om tradisjoner*, *En diskurs om ytre forventninger fra planverk*, *En diskurs om samarbeid med skole*, og *En diskurs om et spenn i mellom nåtid og fremtid*. Disse funnene belyser praksiser som spenner fra tradisjonell, skoleforberedende praksis, til praksis som fokuserer på å løfte barnet og det siste året i barnehagen frem som noe spesielt med en verdi i seg selv. Diskursene forteller om en praksis som opphøyer det siste året i barnehagen, hvor det tidlig bygges forventninger til dette avslutningsåret. De gir også innblikk i hvordan forventninger fra planverk kan være med på å bidra til en mer pliktorientert pedagogikk, hvor krav og forventninger fra utsiden av barnehagen kan få stor plass. Barnehagelærernes ønske om å gi barna gode opplevelser, minner og følelse av tilhørighet i gruppa kommer til syne, samtidig som ferdigheter som blir ansett som viktige for det videre (skole)livet øves. Diskursene kan på et overordnet plan fortelle om hvordan det kan oppleves, når man står med et bein i barnehagen og et bein i førsteklassen.

Forord

Forsidebildet jeg har valgt til masteroppgaven, er et bilde av min eldste datter, på vei til første skoledag i august 2022. En milepæl i hennes liv, og i vårt liv som foreldre. Noe av interessen min for det siste året i barnehagen og for overgangen mellom barnehage og skole kommer nok fra å ha vært både deltaker og tilskuer til denne overgangsprosessen, hvor vi alle har krysset grensen mellom det kjente og trygge, over til det nye og ukjente.

Takk til min kjære familie, Hedda, Eirill og Bernt, som har forankret meg i hverdagen og skapt pustepauser fra studiene, fulle av kos, hygge, kaos og lek. Takk for at dere inspirerer meg. En spesiell takk til deg Bernt, som har forstått hvor viktig dette har vært for meg, og som har lagt til rette for at jeg har kunnet forsvinne inn i «masterbobla» mi når jeg har trengt det.

Takk til mine foreldre og svigerforeldre, som har stilt som barnevakter utallige ganger. Kabalen hadde ikke gått opp uten hjelp fra dere.

Takk til Maren, for at du sådde et frø hos meg om å gå fra videreutdanning til master. Uten deg og ditt tidvis smittsomme surr hadde ikke dette siste året blitt det samme.

Takk til mine veiledere Marit Semundseth og Marit Holm Hopperstad, som gjennom hele prosessen har hatt tro på meg og min oppgave, og som har hjulpet meg til å ha tro på meg selv og mitt prosjekt. Når dykkemasken har dugget til, har dere vært mine vindusviskere.

Takk til Nina og Rita, som har brukt av tiden sin på å lese og kommentere oppgaven.

Og til sist, takk til dere som stilte som informanter til oppgaven min. Takk for at dere ga av deres tid, for at dere modig og uten forbehold ga meg innblikk i tanker, refleksjoner og praksiser.

Nå når dette kapittelet i livet er over, ser jeg tilbake på det med glede. Det har vært utrolig spennende og givende å kunne fordype meg i dette som jeg opplever som både interessant og viktig. Det har gitt meg en dypere innsikt i hva som skjer når pedagogikk møter politikk, og hvordan dette kan gi utslag i barnas hverdagsliv i barnehagen. Denne innsikten og den utvidede kunnskapen jeg har fått tar jeg med meg tilbake til barnehagen, og ønsker at den kan bidra til at jeg står enda tryggere i møte med alle ytre forventninger, krav og pålegg som jeg møter i jobben som barnehagelærer.

Trondheim, mai 2023

Ronja Skoglund Fjelnset

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord.....	3
1.0 Innledning	6
1.1 Overgangen fra barnehage til skole.....	6
1.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver.....	7
1.3 Politisering av barnehagen	9
1.5 Oppgavens oppbygging.....	11
2.0 Tidligere forskning.....	12
2.1 Det siste året i barnehagen.....	12
2.2 Overgang fra barnehage til skole	15
2.3 Diskursive påvirkninger på barnehagefeltet.....	16
2.4 Oppsummering	17
3.0 Teori	18
3.1 Sosialkonstruksjonisme.....	18
3.2 Diskursbegrepet	19
3.3 Representasjoner	21
3.4 Subjektposisjoner i diskurser	22
3.5 Barnehagefeltet som diskursorden.....	23
4.0 Metode.....	25
4.1 Forskningsdesign.....	25
4.2 Kvalitativt gruppeintervju som metode.....	26
4.2.1 Gruppeintervju.....	27
4.2.2 Forskerrollen i gruppeintervju	28
4.3 Forforståelse	29
4.4 Datainnsamling – forberedelser og gjennomføring.....	31
4.4.1 Intervjuguide og prøveintervju	31
4.4.2 Utvalg av informanter	32
4.4.3 Gjennomføring av intervju	33
4.5 Transkribering	34
4.6 Med diskursanalyse som analyseverktøy	34
4.6.1 Beskrivelse av analyseprosessen	36
4.7 Kvalitetsvurdering.....	37
4.7.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.....	37
4.8 Etske hensyn	38

5.0 Presentasjon av funn og begynnende drøfting.....	40
5.1 En diskurs om tradisjoner	41
5.2 En diskurs om ytre forventninger fra planverk	43
5.3 En diskurs om samarbeid med skolen	45
5.4 En diskurs om et spenn mellom nåtid og framtid.....	47
6.0 Oppsummerende drøfting	51
7.0 Avslutning	55
Litteratur	57
Vedlegg	62
Samtykkeskjema	62
Intervjuguide.....	65

1.0 Innledning

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse er et komplekst, sammensatt og spennende felt som stadig vekker engasjement og debatt. Barnehagelæreren skal i samarbeid med sine kollegaer blant annet sette Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) for barnehagens innhold og oppgaver ut i praksis, følge gjeldende lover og regler samt innfri samfunnsmandatet barnehagen har. Dette er ingen liten oppgave som lett lar seg løse, og den kompliseres ytterligere ved at mange ulike aktører, både nære og fjerne fra barnehagen, har formeninger om hvordan dette samfunnsmandatet skal innfris og hvordan barnehagelæreren skal utøve sin profesjon (se f.eks. Utdanningsforbundet, 2020). Barnas siste år i barnehagen og overgangen til skolen er også noe som engasjerer og som er et veldig tidsaktuelt tema. Seksårsreformen, som flyttet seksåringene fra barnehagen og over til skolen, ble begrunnet med at den skulle svare på samfunnsutviklingen, hvor man blant annet så endringer i familiestruktur og yrkesaktivitet som gjorde noe med behovet for støtte utenfor hjemmet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 23). Den skulle forene det beste fra barnehage og skole, noe som hørtes flott ut, men som viste seg å være vanskeligere å realisere enn antatt (Haug, 2015). Nå, 25 år etter, er det satt i gang et stort evalueringsprosjekt av seksårsreformen på bestilling fra Stortinget, hvor det blant annet blir sett på hvilke konsekvenser dette har fått for de yngste skolebarna (Bjørnstad et al., 2022). Evalueringen viser hittil blant annet at leken har mistet noe av sin posisjon til lærerstyrte aktiviteter, og at arbeidet med overgangen fra barnehage til skole er mest etablert på ledernivå.

I denne masteroppgaven vil jeg ta for meg fenomenet «*det siste året i barnehagen*», og belyse det gjennom en diskursanalyse av datamaterialer fra intervjuer av barnehagelærere som jobber med de eldste barna. Jeg vil skrive frem diskurser som jeg finner i mitt materiale. Diskursanalysen trenger å settes inn i en kontekst for å gi mening, og jeg vil i dette innledningskapittelet danne et bakteppe for så vel problemstillingen som diskursanalysen ved å belyse tematikker som er aktuelle for oppgaven.

1.1 Overgangen fra barnehage til skole

Det finnes mye litteratur og forskning som omhandler barns overgang fra barnehage til skole, og et stadig større fokus på hvordan skape gode overganger, både nasjonalt og internasjonalt.

Forskningen og litteraturen har et særlig søkelys på organisering, tilrettelegging og på hvilke tiltak barnehagen kan gjøre for å forberede barn best mulig på overgangen (Bjørnstad et al., 2022; Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015). Det er ikke skrevet like mye om hva skolen kan gjøre for å tilpasse seg barnehagens arbeidsmetoder eller hva som kjennetegner et godt

læringsmiljø for førsteklassingene (Sandø & Myran, 2022, s. 14). Ikke alle barn opplever overgangen og sammenhengen som god, noe som kan føre til et kultursjokk og i ytterste konsekvens faglige, sosiale og emosjonelle utfordringer (NOU 2010:8, s. 94). I Meld. St. 19 (2015-2016) (s. 16) pekes det på noen av utfordringene kan knyttes til barnehagens innhold. I 2018 fikk skole, barnehage og SFO lovfestet plikt til å samarbeide for å skape gode overganger for barna (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 26). Barn skal oppleve sammenheng mellom de to institusjonene, selv om det i Rammeplan for barnehagen ikke er konkretisert hva denne sammenhengen innbefatter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om overgangen fra barnehage til skole står det blant annet i rammeplan 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. Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33-34). Øksnes og Schanke (2023, s. 18) peker på at sammenheng og kontinuitet ofte blir forstått som at barn må tilpasses og forberedes til skolen. I Meld. St. 19 (2015-2016) (s. 7) fremheves det at skolen skal bygge på barnas erfaringer fra barnehagen, og at dette krever et samarbeid hvor de to institusjonene blir kjent med hverandres arbeidsmåter, kultur og faglige vurderinger. Det har blitt avdekket at barnehager er mer innstilt på å få til et godt samarbeid på tvers av institusjonene enn hva skolen har vært, og Thoresen og Aukland (2020) påpeker at skolen godt kunne gjort like mye for å gjøre skolene «barneklare». Bjørnstad et al. (2022) viser at flere lærere stiller seg kritisk til at barnehagen trener barna i såkalte skoleaktiviteter, og at de ønsker at barnehagen skal vektlegge sosial kompetanse og lek. Barnehagen har jobbet lenge med å forberede barn til skolestart og tatt mye ansvar for å levere fra seg «skoleklare» barn. I følge Pettersvold og Østrem (2022, s. 58) har barnehagen tradisjonelt balansert denne forberedelsen mot det overordnede målet, som har vært å beskytte barns rett til å være barn.

1.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Profesjonsbegrepet er ifølge Molander og Terum (2008, s. 16) et flertydig og omdiskutert begrep. I kunnskapsgrunnlaget om barnehagelærerenrollen står det at «profesjoner må forstås relasjonelt, det vil si at profesjoner ikke er profesjoner i seg selv, fordi de har noen kjennetegn, men fordi de ved hjelp av ulike strategier og ressurser har fått kontroll over en jurisdiksjon og har fått aksept for at det kreves en bestemt, avansert kompetanse som profesjonen har, å ivareta dette ansvaret» (Børhaug et al., 2018, s. 37). Barnehageinstitusjonen med barnehagelærere som profesjonsutøvere har fått en ansvarsoppgave som skal utføres på vegne av myndighetene som er av samfunnsmessig betydning, beskrevet i samfunnsmandatet. Profesjonen gis, på bakgrunn av en viss utdanning og kompetanse,

tillit og ressurser til å utføre oppgaven mer eller mindre autonomt, og må vise seg oppdraget verdig. Profesjonsutøveren har mulighet til å utøve profesjonelt skjønn, og står i spennet mellom styring på den ene siden og autonomi på den andre (Greve et al., 2014, s. 105).

Den norske barnehagetradisjonen har historisk sett vært preget av lite offentlig styring og kontroll, hvor det har vært barnehagelæreren selv som har definert den pedagogiske praksisen (Solheim, 2017, s. 87). Barnehagen har blitt en sentral samfunnsinstitusjon og et viktig velferdstilbud med et stort samfunnsmandat, og store pengesummer brukes på denne institusjonen. Det økte, og blant mange etterspurte, fokuset på barnehagen innebærer et større ytre press, og barnehagelærerne må nå i mye større grad enn tidligere forholde seg til at mange mener mye om hva en barnehage skal og bør være, og hvordan barnehagelærerprofesjonen skal utøves (Greve et al., 2014, s. 15). Blaafalk et al. (2017, s. 16) påpeker at barnehagelæreryrket har verdier og egenskaper som mange kan kjenne igjen, og at det derfor er enkelt for mange å mene noe om yrket, og om barnehagen som institusjon. Kolsrud (2017, s. 52) viser til at barnehagelæreryrket har en svak grad av profesjonalisering, og for at barnehagelærerne skal kunne være en politisk aktør som bidrar med sine fagkunnskaper og erfaringer, trengs det en styrking av profesjonen. Presset som ytes mot barnehagen kan representere ulike og til dels motsetningsfylte interesser, og det kan skape usikkerhet om barnehagelærernes autonomi (Blaafalk et al. 2017, s. 21). Barnehagelæreren står i det som kan oppleves som en skvis mellom de rådende politiske ambisjoner og de konkrete erfaringene fra levd liv i barnehagen. Utfordringen handler i stor grad om hvordan samfunnet ser på barn, barnehage og skole og hvilken rolle de ulike institusjonen skal ha (Thoresen & Aukland, 2020, s. 116).

Greve et al. (2014, s. 128) trekker frem det økende presset barnehagen opplever når det kommer til barns læring som en mulig faktor for innskrenking av barnehagelærerens autonomi. I Meld. St. 19 (2015-2016) blir regjeringens målsettinger med ny rammeplan presentert. Ett av målene er at «rammeplan skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna i barnehagen» (s. 10), i tråd med tilråding fra NOU 2010:8 (2010). Slike målsettinger kan oppleves styrende og være av betydning for barnehagelærerens opplevelse av autonomi. Johansson (2020) danner et bilde av to ulike barnehagemodeller, der den ene lener seg på nasjonale styringsdokumenter som rammeplan, lovverk og forskrifter, hvor Kunnskapsdepartementet styrer barnehagene og regulerer utdanningene. Den andre modellen preges av kartlegging og evaluering som teknikker for styring, og er hentet fra de nordamerikanske barnehagene. Johansson (2020, s. 105) mener det kan se ut som om vi i dag er på vei mot en sammensmeltning av disse to modellene, hvor resultatet de senere årene har blitt mindre autonomi og mer statlig styring.

1.3 Politisering av barnehagen

New Public Management (NPM) er et nyliberalistisk/neoliberalistisk styresett hvor bedriftsøkonomiske modeller blir brukt for offentlige velferdsordninger, slik som barnehage. Her finner vi økt fokus på målstyring, utbytte og investering. Greve et al. (2014) mener vi også her i Norge kan se tydelige trekk fra dette styresettet både i helse- og utdanningssektoren. Det at barnehagen i større grad har blitt politisert har hatt konsekvenser for barnehagelærerens handlingsrom og autonomi. Samfunnsendringer fører til endringer av barndommen, og rådende diskurser om hva som er en god barndom, hva barnehagen skal være og hvilke oppgaver den skal svare på, får direkte utslag i barnas hverdag (Thoresen & Aukland, 2020, s. 29). Haug (2015) viser til at ønsket om å flytte seksåringene over til skolen ikke kom fra profesjonene selv. Olsen (2017, s. 154) peker på at det har skjedd et vendepunkt i barnehagens faglige utvikling, med økt politisk interesse, innflytelse og økt trykk på læring. Hun viser til hvordan markedsliberalistisk påvirkning viser seg i barnehagens styringsdokumenter gjennom begrepsbruk og -forståelse. Kunnskap blir gjort til et produkt som kan formidles fra ansatte til brukere, for å bruke markedsliberalismens egne begreper. Det kan se ut som om styringsmaktene styrer barnehagen bort fra det tradisjonelle helhetlige synet på lek og læring og til et mer instrumentelt syn. «Regjeringen mener at de eldste barna i barnehagen skal møte et innhold som forbereder dem for skolen» heter det i Meld. St. 19 (2015-2016) (s. 61). Greve et al. (2014) skriver at hvordan barnehagens egenart defineres, blir påvirket av blant annet rådende diskurser om familie og barndom, samt rådende realpolitikk, og dermed er den foranderlig. Barnehagelærerens pedagogiske beslutninger påvirkes av barnehagefeltet og praksisfellesskapets rådende diskurser (Blaafalk, Solheim, et al., 2017, s. 37).

Greve et al. (2014, s. 129) og Franck (2017) viser til at det de senere årene har vært en tendens til å se på barnehagen som en samfunnsøkonomisk investeringspost. I Meld. St. 6 (2019-2020) (s. 7) heter det at «Barnehagen og skolen skal tenne gnisten som trengs for at barn og unge skal utvikle seg og lære, få et godt liv og bli godt rustet til utdanning og jobb». Norge er det av landene i Norden som bruker mest penger på de yngste barna, og langt mer enn andre land i OECD (Statistisk sentralbyrå, 2019). I NOU 2010:8 (2010, s. 31) står det: «Det å bidra til å gi barn en så god barndom som mulig er sannsynligvis den beste investeringen samfunnet kan gjøre for å gi barna et godt utgangspunkt for resten av livet, både i skolen og i samfunnet for øvrig». Barnehagen er en samfunnsinvestering hvor barnehagens innhold må forsvares økonomisk og det økonomiske utbyttet er likt barns læringsutbytte. Pettersvold og Østrem (2022, s. 61) knytter dette til ideen om tidlig innsats, hvor tanken er at jo tidligere det settes inn målrettede tiltak, jo mindre vil frafallet i skolen være. Det økte fokuset på de eldste i barnehagen og på overgangen til skole kan argumenteres for

fra mange ulike hold. At barna skal få en god skolestart vektlegges for det enkelte barnets beste, her og nå, men også for fremtiden. NOU 2010:8 (2010, s. 69) viser til EU-kommisjonen, som mener at jo tidligere det investeres i utdanning, jo høyere er avkastningene. «PISA-sjokket» på 2000-tallet fikk betydning for vektingen av læring i utdanningspolitikken, og fra politisk og økonomisk hold kan det argumenteres for at en god skolestart vil gi bedre score i PISA-undersøkelser som gir fremtidige arbeidstakere med høyt utdanningsnivå, som er klare til å gjøre sitt for landets bruttonasjonalprodukt (Bjerre & Broström, 2008, s. 6; Thoresen & Aukland, 2020, s. 22).

Greve et al. (2014, s. 140) hevder å identifisere et brudd med den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen, og mener de politiske målsettingene for barnehagen trekker mer og mer på det skoleforberedende perspektivet, og kan tendere mot en skoleforberedende diskurs. I Meld. St. 19 (2015-2016) (s. 7) *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen* trekkes det en tydelig sammenheng mellom barnehagens kvalitet og innhold, og barns muligheter til gode skolerresultater og til å lykkes i arbeidslivet som voksne. At alle barn har et godt nok språklig grunnlag når de begynner på skolen slik at de får utbytte av undervisningen, blir pekt på som en av barnehagens aller viktigste oppgaver. Barna skal også ha med seg en lyst til å lære og de skal kunne samarbeide og samhandle med andre. Endringer i både nasjonal og internasjonal politikk får konsekvenser for barnehagepedagogikken – og politikken lokalt. Hvilke utdanningspolitiske begreper som til enhver tid prioriteres, slik som «tidlig innsats», «livslang læring» og «inkludering», hvilken mening begrepene fylles med og hvilken intensjon myndighetene har med å innføre nye satsningsområder får betydning for barnehagens oppgaver og innhold (Thoresen & Aukland, 2020, s. 66). I Meld. St. 19 (2015-2016) (s. 8) pekes det på at barnehagen fortsatt skal bygge på den nordiske barnehagetradisjonen, samtidig som innholdet må videreutvikles for å imøtekomme samfunnsendringene. Thoresen og Aukland (2020, s. 74) mener at en del av kampens kjerne handler nå om hvorvidt den sosialpedagogiske, nordiske forståelsen av barnehagen fortsatt skal være gjeldene, eller om barnehagen skal forstås som en skoleforberedende institusjon.

Hensikten med presentasjonen av de foregående tematikkene er å synliggjøre utgangspunktet for oppgavens diskursanalyse, samt å trekke noen tråder mellom politikk og pedagogikk. For hva skjer når pedagogikk møter politikk, og hvilke konsekvenser får dette for barnas liv i barnehagen? Er det slik at politiske og økonomiske interesser påvirker hva barnehagelærerne velger å legge vekt på i arbeidet sitt, og slik påvirker barnas liv i barnehagen, og da kanskje spesielt det siste året? I lys av det jeg har presentert her i innledningen blir det viktig og interessant å se på barnehagelærerens arbeid med de eldste barna. Jeg ønsker å undersøke noen av disse bevisste og ubevisste påvirkningene – de

underliggende diskursene – som er med på å legge føringer for hvordan barnehagelæreren jobber, og se på hvilken mening de fyller det siste året i barnehagen med. For å favne om noe av dette, har jeg valgt følgende problemstilling for masteroppgaven:

Hvilke diskurser gir barnehagelærere uttrykk for i beskrivelser av fenomenet «det siste året i barnehagen»?

Målet med denne oppgaven er å kunne bidra til ytterligere kunnskapsutvikling om det siste året i barnehagen. Diskursanalysen åpner opp for et kritisk blikk og gir mulighet for å løfte frem ulike perspektiver på det siste året i barnehagen og på barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Mitt ønske er at oppgaven kan bidra til en økt bevissthet om hvordan politikk og pedagogikk henger sammen, og hvilke konsekvenser dette har i barnehagens hverdagsliv. Jeg håper å kunne belyse hvordan diskurser med liten d, forstått som konkrete, situerte betydningsdannelser her og nå, som praksis, kan ses i sammenheng med Diskurser med stor D, som omhandler de overordnede sosiale meningsuniversene på tvers av tid og sted (Horsbøl & Raudaskoski, 2016).

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er bygd opp av sju kapitler. Det første, foregående kapitlet gir et innblikk i tematikken og danner bakteppet for oppgaven. I kapittel to presenterer jeg et utvalg tidligere forskning som er gjort på temaene «det siste året i barnehagen», «overgangen fra barnehage til skole» og «diskursive påvirkninger på barnehagefeltet». Kapittel tre plasserer oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og gir en innføring i diskursteori, som er det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Der vil jeg også presentere barnehagefeltet som diskursorden, med blikk på noen av de veletablerte barnehagediskursene. Kapittel fire består av redegjørelse for metodevalg, forskningsprosessen, analyseprosessen og etiske hensyn. I kapittel fem vil funnene fra forskningen bli presentert, og i kapittel seks blir disse funnene diskutert i lys av, og sett i sammenheng med, relevant litteratur og forskning. Kapittel sju er et oppsummerende og avsluttende kapittel.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for noe forskning og noen rapporter som er relevante for denne masteroppgaven. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i temaene «det siste året i barnehagen», «overgangen fra barnehage til skole» og «diskursive påvirkninger på barnehagefeltet».

Avslutningsvis vil jeg oppsummere og si noe om hvordan min forskning plasserer seg i forhold til det som er presenter.

2.1 Det siste året i barnehagen

Østrem et al. (2009) har evaluert implementeringsarbeidet med den forrige rammeplan. De har intervjuet barnehagelærere som forteller at de har blitt opptatt av læring som følge av den nye rammeplan. Det blir uttrykt en følelse av en forventning om at de skal levere fra seg skoleklare barn, og Østrem et al. (2009, s. 193) peker på at det økte fokuset på læring ser ut til å bli forstått som skoleforberedelse. Studien viste også hvordan førskoleklubbene hadde vokst frem til en institusjon i institusjonen, og at rommene der førskoleklubben fant sted så nærmest ut som klasserom. Det stilles også spørsmål ved det at barnehagemyndighetene synes å være meget opptatte av å gjøre femåringene klare for skolestart, når andelen ett- og toåringer i barnehagen har økt kraftig. Rapporten viser til at det er ikke bare endringer i rammeplan som er med på å styre barnehagens innhold, men at andre styringsdokumenter og mer generelle og pedagogiske strømninger for øvrig også spiller en rolle. Det ble også stilt spørsmål rundt hvorvidt barns medvirkning ble ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

Christensen (2023) har forsket på det siste året i barnehagen i Danmark, og sett hvordan skoleparathet har blitt styrende for innholdet. Hun viser til hvordan arbeidet med, og det politiske idealet om, å skape en sammenheng mellom barnehage og skole i noen barnehager blir oversatt til å gjøre barna klare for skolen. Christensen viser at når fokuset blir på å gjøre barna skoleparate, får det betydninger for hvilke aktiviteter pedagogene i barnehagen prioriterer, for hvordan pedagogene fortolker og kategoriserer barna. Det gjør noe med blikket pedagogene har på barna, og blikket barna har på seg selv og skolen. Gjennom forskningen sin har hun ment å identifisere uheldige og utilsiktede konsekvenser når det jobbes med å skape sammenheng mellom de to institusjonene. Skolen er ikke lengre et sted hvor man bare kan starte, det krever forberedelse og kvalifisering. Christensen viser til hvordan formålet med overgangsaktivitetene i barnehagen er å gjøre barna klare til å møte skolens rammer og krav, å levere fra seg «barn som kan», slik at overgangen ikke føles uoverkommelig. «Barn som kan» beskrives som barn som har god sosial kompetanse, slik at de

er i stand til å inngå i sosiale fellesskap, og barn med akademiske kompetanser slik de kan følge med undervisningen fra start. Christensen peker på at barn må forholde seg til skolens rammer og krav stadig tidligere, og knytter dette til diskurser om økt læring som har preget også den danske skolen de siste 20 årene. Det er ifølge Christensen verdt å stille spørsmål ved om det skoleforberedende arbeidet virker mot sin hensikt, og heller er med på å forsterke barnas bekymringer rundt det å starte på skolen enn å gjøre overgangen enklere.

Sundsdal et al. (2023) har gjennom intervjuer og observasjoner av barnehagebarn og skolebarn fått innblikk i hvordan selvbestemmelse og selvvirksomhet er viktige komponenter i barns liv som drivkrefter til blant annet lekenhet og nysgjerrighet. Her betegner begrepet selvvirksomhet aktiviteter som barn selv har satt i gang, opprettholder og styrer selv, og er knyttet til barnets vilje, følelser og kunnskaper. Deres analyse tyder på at barna i undersøkelsen har en opplevelse av et liv i barnehagen hvor de i stor grad kan bestemme selv og følge sine egne interesser. Den pedagogiske praksisen preges av barns interesser, ønsker og behov. Sundsdal et al. (2023) ser dette i sammenheng med en barnehagetradisjon som bygger på arven fra Fröbel, hvor det legges til rette for barns selvutdanning. Selv om barnehagebarna var her og nå, hadde de også tanker om fremtiden, med blandede forventninger til skolelivet. De så for seg at de skulle lære mer når de kom på skolen, men at de også skulle få leke slik som de gjør i barnehagen. Skolebarna i undersøkelsen uttrykte et savn etter livet i barnehagen, og Sundsdal et al. (2023) knytter dette til mulighetene for selvbestemmelse og til å kunne påvirke hverdagen sin. De argumenterer for at denne kunnskapen kan være av verdi i arbeidet med å skape gode overganger til skolen, og at barnehagens praksis med selvvirksomhet kan fungere som en målestokk når skolen skal tilrettelegge for de yngste barna. Studien kan være et argument for å utvikle en pedagogisk praksis på barnas premisser.

I diskusjoner om barnehagens innhold og oppgaver, får tanken om å forberede barna på skolelivet stor plass ifølge Øksnes og Schanke (2023). I det som omtales som den største overgangen i barns liv, står barna i et spenn mellom nåtid og fremtid. Det pekes på at de ordene vi velger å bruke om de eldste barna, er av betydning. Det å omtale de som skolestartere det siste året i barnehagen gjør noe med hvordan personalet forholder seg til barna, innholdet og forventningene som stilles. Øksnes og Schanke skriver om tradisjonen for å gi de ulike aldersgruppene navn i barnehagen, og at det også her kan spores en fremtidstanke. Det vises et spenn mellom barnehagepersonalets pedagogiske praksiser, som Øksnes og Schanke knytter til to ulike perspektiver på det siste året i barnehagen. Det ene perspektivet er forankret i en danningstradisjon med bakgrunn i Fröbel, helhetstenkning og den nordiske barnehagetradisjonen, hvor barns interesser er styrende for virksomheten. Det andre

perspektivet er forankret i det de kaller den anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen, hvor det å gjøre barna skoleklare vektlegges, og barna må tilpasse seg skolens logikker allerede i barnehagen. Øksnes og Schanke foreslår en perspektivforskyvning, hvor barnehagen får et mindre ansvar for overgangen. Dette ville kunne ha stor betydning for forståelsen av det siste året i barnehagen og for de eldste barna.

Underveisrapporten fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen viser at 99% av kommunene har tiltak av en eller annen form rettet mot overgangen fra barnehage til skole og at 86% av kommunene har regler knyttet til dette (Homme et al., 2020). Det er altså en betydelig andel barnehagelærere som må forholde seg til regler satt av barnehageeier når de skal planlegge og gjennomføre pedagogisk opplegg med de eldste barna. Dette er bare en av mange faktorer som kan være med å påvirke og styre barnehagelærerens arbeid og forme profesjonsutøvelsen.

Rambøll Management Consulting har på bestilling fra Utvalget om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (Brenna-utvalget) skrevet rapporten *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen* (Rambøll, 2010). Brenna-utvalget skulle se på det pedagogiske tilbudet til alle førskolebarn, og sikre at alle har like muligheter til deltakelse i et systematisk, pedagogisk tilbud, som skal gi «et godt utgangspunkt for å klare seg i skolen og i samfunnet ellers» (Rambøll, 2010, s. 6). Med skoleforberedende aktiviteter indikerer kartleggingen at barnehagene forstår det som «at barna lærer og utvikler en kombinasjon av sosiale, språklige, praktiske og faglige ferdigheter» (Rambøll, 2010, s. 7). 86 % av barnehagene som deltok har utarbeidet en egen plan for arbeidet med skoleforberedende aktiviteter. Det rapporteres om stor lokal handlefrihet i hva disse aktivitetene skal inneholde, og 34 % oppgir at planene er utarbeidet i kommunen. Et av de sentrale funnene i denne kartleggingen, er at det anses som viktig at barna utvikler det som omtales som nødvendig sosial kompetanse for å få til en god overgang mellom barnehage og skole. Å rekke opp hånda og å vente på tur trekkes frem som av de som har ansvaret for skoleforberedende aktiviteter, mens det å lære å skrive, lese og regne ble ikke sett på som like viktig. Sosial og språklig kompetanse vektlegges i høy grad i de skoleforberedende aktivitetene. Et annet moment som belyses, er hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole i forbindelse med overgangen fungerer. Funnene tyder på at det handler mer om en overføring av informasjon om enkeltbarn, enn å danne en felles forståelse og praksis. Det pekes også på at kommunen som tilrettelegger for dette samarbeidet, kunne utnyttet potensialet som ligger her bedre.

2.2 Overgang fra barnehage til skole

Hogsnes og Moser (2014, s. 1) har i en casestudie undersøkt barns opplevelse av sammenheng i overgangen. Noe av det resultatet peker på at ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandres arbeid, og at kommunikasjonen mellom institusjonene er mangelfull. Det at barnehagen og skolen har ulike tradisjoner og ulike mandater kan være en av grunnene til at det å skape sammenheng for barna forstås ulikt i de to institusjonene. Det råder ulike forståelser for hva «skoleforberedende aktiviteter» er og hva det å være klar for skolen innebærer. Barnehagen kan ha en tendens i sitt arbeid med å skape sammenheng til å implementere noe av det som vi tenker på som skolens mer tradisjonelle arbeidsmetoder og organisering (Hogsnes, 2019, s. 18; Sandø & Myran, 2022, s. 14). Informantene i Hogsnes og Moser (2014, s. 16) sin undersøkelse, som representerer både barnehagelærere, førsteklasseledere og SFO-ledere, uttrykker at de vet lite om hverandre og ser et behov for faglige møter. Barns aktive deltakelse og mulighet for medvirkning er relativt liten når det kommer til skoleforberedende aktiviteter (Hogsnes & Moser, 2014, s. 21). Hogsnes og Moser (2014, s. 14) viser til at pedagoger i barnehagen blir opptatte av å «gjøre ting riktig», noe som fører til at de tilpasser seg skolens arbeidsmetoder i et forsøk på å forberede barna til skolestart, selv om det ikke nødvendigvis er det førsteklasselederne er opptatte av. At barn får beholde kontakten med noen av vennene sine kan ses som et tiltak for å styrke den sosiale kontinuiteten i overgangen, som ifølge Hogsnes og Moser (2014, s. 10) prioriteres av både SFO-ledere og pedagoger.

I artikkelen *Övergångar – en fråga om tilhörighet*, skriver Ackesjö (2023) om hvordan barns overganger kan forstås både som en separasjon fra det gamle og en inntreden i noe nytt. Overgangen omfatter forandringer i kultur, status og tilhørighet, og kan være emosjonelt krevende. Når barna krysser grensen mellom barnehagen og skolen, trer de inn på en ny arena med nye krav, forventninger og muligheter. Det handler om å lære den nye konteksten med dens rutiner og regler å kjenne, men likeså mye handler det om å glemme det gamle som ikke gjelder lengre. Å besøke skolen i forkant av overgangen kan hjelpe barna i deres arbeid med å konstruere nye tilhørigheter og identiteten som skolebarn. Hvordan lærerne i skolen møter barnas forventninger og uro har betydning for hvordan barnet skaper tilhørighet i det nye. Hvordan de to institusjonene samarbeider om overgangen er også av betydning. Ackesjö (2023) benytter seg av begrepet *belongig*, som brukes for å beskrive individers følelse av å høre til eller være medlem av en gruppe. Dette kan ses i sammenheng med Hogsnes (2016, 2019) forskning på om grenseobjekter kan fungere som trygghet i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Grenseobjektene befinner seg både på barnehagen og på skolen, de er noe mer enn de rent fysiske objektene, for de inneholder erfaringer med dialog og

aktivitet. Det kan være både metoder og gjenstander som får status som grenseobjekt. De er fleksible, åpne artefakter som gir mulighet for deltakelse fra barnas side i konstruksjonen av sammenheng mellom barnehage og skole og kan dermed ha en brobyggende effekt (Hogsnes, 2019, s. 92).

Stanek (2020, s. 40) har i sin forskning vist hvordan det at vi ønsker å hjelpe barna til en enkel og grei start på skolelivet gjør at barn blir presentert for skolens arbeidsmetoder og logikker stadig tidligere i livet, og det uten at det egentlig er et uttalt samfunnsmessig mål. Stanek (2020) viser til at det argumenteres både for at barna skal ha det bra her og nå, men også for at en god skolestart vil ha stor betydning for deres, og dermed også samfunnets, fremtid. Stanek peker på hvordan vi alle – blant annet pedagoger, politikere og foreldre – i vår velmenende iver etter å gjøre overgangen fra barnehage til skole så friksjonsfri som mulig for barna er med på å stramme skruen om de. Hun mener at vi i stedet for å bruke så mye tid og energi på å løse problemer før de er en realitet kanskje heller skulle jobbe mer med å løse de der hvor de faktisk oppstår. Stanek viser også til at det kan se ut som om en vanskelig start i en ny institusjon skal løses med tidligere institusjonalisering, altså hvis det er vanskelig å starte i førsteklasse, så må det etableres en ny institusjon (førskoleklubb f.eks.) som skal gjøre overgangen enklere.

2.3 Diskursive påvirkninger på barnehagefeltet

Solbrekke og Østrem (2011) har forsket på hvordan endringer på barnehagefeltet har ført til nye premisser for barnehagelærerens profesjonsutøvelse. De belyser hvordan økt press utenfra har ført til at handlingsrommet til å forme og utvikle innhold for barnehagelæreren har blitt mindre.

Artikkelen tar utgangspunkt i evalueringen av hvordan den forrige rammeplan ble innført og brukt, og belyser spenningsfeltet barnehagelærere befinner seg i når de skal utøve sin profesjon. Ifølge Solbrekke og Østrem indikerer evalueringen at de “politiske intensjonene i rammeplanen transformeres gjennom ulike politiske nivåer og forvaltningsnivåer på en slik måte at profesjonsutøvelse i barnehagen dreies mot arbeidsoppgaver og metoder som er definert av andre enn førskolelæreren selv” (s. 201). De peker på at forhåndsdefinerte standarder, målbare kriterier og standardiserte verktøy vinner frem mens det profesjonsstyrte handlingsrommet er på vikende front.

Otterstad og Braathe (2016) har i sin forskning vist hvordan neoliberale læringsdiskurser “reiser” gjennom, og i mellom, internasjonale og nasjonale politiske dokumenter og praksiser. Otterstad og Braathe belyser hvordan diskursene påvirker pedagogers handlingsrom og den nordiske

barnehagetradisjonen ved at de blir tilpasset og slått sammen med de eksisterende diskursene. De syns å se et skifte fra uformell til mer formell læring, og det påpekes at norske barnehagelærere må snu sin profesjonelle posisjon mer mot å se barnet og barndommen som en økonomisk investering i tråd med neoliberalistisk tankegang hvis denne utviklingen fortsetter. Diskurser om læring som kan spores tilbake til OECD får reell påvirkning inn i barnehagehverdagen og for barnehagelærerens profesjonsutøvelse.

2.4 Oppsummering

Østrem et al. (2009) viser hvordan det er mer enn rammeplanens innhold som er med på å styre barnehagens innhold, og Otterstad og Braathe (2016) har sporet påvirkninger på den nordiske barnehagetradisjonen tilbake til OECD. Ytre påvirkninger og økt press utenfra, har ifølge Solbrekke og Østrem (2011) noe å si for hvordan barnehagelærerne utformer innholdet i barnehagen. Overgangsfasen fra den kjente hverdagen i barnehagen og til det nye skolelivet som førsteklassing er sårbar, som Ackesjö (2023) og Hogsnes og Moser (2014) sin forskning viser oss. I Sundsdal et al. (2023) sin artikkel kommer barnets opplevelse av barnehagelivet frem, hvor selvbestemmelse og selvvirksomhet viser seg som viktige komponenter for barna. Å få med barns stemme er aktuelt og viktig for meg, da tematikken tross alt omhandler barna i stor grad. Rambøll (2010) og Homme et al. (2020) sine rapporter viser at det er tiltak rundt overgangen fra barnehagen til skolen i så godt som alle barnehager, med varierende grad av styring fra barnehageeires hold. Både Stanek (2020) og Christensen (2023) peker på at vår streben etter å gjøre overgangen fra barnehage til skole så friksjonsfri som mulig kan virke mot sine hensikter, og Øksnes og Schanke (2023) viser til spennet mellom her og nå og fremtid, som de eldste barna står i. Denne forskningsgjennomgangen omfatter et utvalg av forskningen som finnes på området, og danner bakgrunnen for min forskning på fenomenet «*det siste året i barnehagen*».

3.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske utgangspunktet for oppgaven. Hoveddelen vil handle om diskursteori, og jeg redegjør for begreper innenfor diskursteori som jeg anvender i oppgaven. Jeg ser det også som hensiktsmessig å skrive frem barnehagefeltet som en diskursorden, med blikk på de to veletablerte, overordnede diskursene sosialpedagogisk diskurs og skoleforberedende diskurs. I og med at problemstillingen dreier seg om begrepet diskurs, ligger det noen føringer for vitenskapsteoretisk forankring der. Dette forskningsprosjektet plasserer seg innenfor en sosialkonstruksjonistisk tradisjon. Jeg vil gjøre en kort introduksjon til det vitenskapsteoretiske utgangspunktet før jeg går videre til diskursteori.

3.1 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonismen handler om å forstå og fortolke verden gjennom sosiale konstruksjoner. Virkeligheten er en konstruksjon og blir konstruert i sosiale relasjoner gjennom språket. Språket er ikke nøytralt, men våre kategoriseringer og inndelinger av virkeligheten. Dermed er den virkeligheten vi erkjenner, aldri den virkelige virkeligheten, men vår fortolkning av den (Rasborg, 2021, s. 403). Vår tilgang til virkeligheten går via språket, og språket virker tilbake på den sosiale virkeligheten (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Det er dette som omtales som den språklige vendingen. Ved å forstå og undersøke virkeligheten gjennom sosiale konstruksjoner, blir vi i stand til å se at alt alltid kunne vært annerledes. Vår forståelse av og kunnskap om verden er kulturelt og historisk situert (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 14). Sosialkonstruksjonismen blir ofte delt inn i svak og sterk grad, hvor den sterke graden blir et ontologisk prinsipp. Her forstås den virkelige verden som en sosial konstruksjon, og den eksisterer ikke foruten vår erkjennelse av den. Den svake graden er et epistemologisk anliggende, og handler om hvordan vi frembringer kunnskap, og ikke om verdens eksistens slik som den ontologiske konstruksjonismen. Kunnskapen vi danner om verden, anses som sosialt konstruert, og det erkjennes at det finnes en fysisk, objektiv virkelighet. I dette forskningsprosjektet tar jeg utgangspunkt i en svakere grad av sosialkonstruksjonisme, og ser på kunnskapen som kommer ut av denne oppgaven som sosialt konstruert. Vår forståelse av verden er preget av tiden vi lever i, og av det kulturhistoriske som preger samfunnet (Thagaard, 2018, s. 121). Måten vi fortolker verden på, er avhengig av hvilke perspektiver vi selv velger å tolke virkeligheten gjennom. Dermed står det klart for oss at vår tolkning ikke er en ren avspeiling, men er preget av fortolkeren (Rasborg, 2021, s. 403).

Jeg skal fortolke et lite utsnitt av virkeligheten; barnehagen, barnehagelæreren og det siste året i barnehagen. Dahlberg et al. (2002) beskriver barnehagen som en konstruksjon; barnehagen er verken noe som er naturlig, eller som inneholder noen essensielle kvaliteter. Den er konstruert for blant annet å imøtekomme noen behov som eksisterer i dagens samfunn. Følgende sitatet fra Dahlberg i (Dahlberg et al., 2002, s. 100) representerer godt det sosialkonstruksjonistiske synet på barnehagen som institusjon som jeg legger til grunn i denne oppgaven: «Småbarnsinstitusjoner og pedagogiske praksis for barn er formet av dominerende tenkning i vårt samfunn og inneholder tanker, oppfatninger og etikk som er fremherskende på et gitt tidspunkt i et gitt samfunn». Det sosialkonstruksjonistiske vitenskapsteoretiske utgangspunktet åpner opp for å kunne benytte alle kjente metoder i forskning (Rasborg, 2021, s. 430), og diskursteori og diskursanalyse er en av mange veier man kan ta. Det relevante er hvordan datamaterialet blir fortolket, og hvilke typer spørsmål som stilles til materialet. Det å se barnehagen som en sosial konstruksjon, innebærer at den alltid kunne vært annerledes og er dermed godt forenelig med diskursteorien. Vår oppfatning av hva en barnehage er og bør være er tidsbestemt, og det samme gjelder kunnskapen vi til enhver tid har om barnehage. Diskursteorien har, i likhet med sosialkonstruksjonismen, blitt møtt av kritikk, spesielt på området som handler om at alt er sosialt konstruert. Dette relativismeproblemet har blitt imøtekommet med en stadfesting av at det finnes en verden der ute og at ting skjer uavhengig av ens sansing av det, men at det handler mer om hvilken mening man forstår hendelser ut ifra (Neumann, 2021, s. 60). Det at denne oppgaven plasserer seg innenfor en sosialkonstruksjonistisk tradisjon, har konsekvenser for hvilken kunnskap som kommer ut av den. Det finnes ingen sannhet med stor S, og kunnskapen kunne vært konstruert annerledes. Med dette sosialkonstruksjonistiske bakteppet vil jeg videre i dette kapittelet gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet for masteroppgaven.

3.2 Diskursbegrepet

Michel Foucault var en fransk filosof som blir ansett som en av de fremste tenkerne av de forrige århundret, og har vært av avgjørende betydning for utviklingen av diskursanalysen (Hammer, 2017). Foucault beskjeftiget seg med å stille samtidsdiagnoser av samfunnet, og hans tekster var alltid i bevegelse med muligheter for å tenke på nye måter. Han åpnet opp for «en kritisk forståelse av hele den moderne samfunnsformasjonen» (Hammer, 2017, s. 12), hvor blikket rettes både mot her og nå, hva som historisk har skjedd forut som ligger til grunn for dette her og nå, og hva som kommer. Det handler om å få øye på hva som har skjedd som gjør det vi sier og tenker nå til selvfølgeligheter, med åpenhet for at det alltid kunne vært annerledes. Dette er interessant å ha med seg i diskursanalysen av det siste året i barnehagen, i og med at praksisen nå er formet av det som har vært, men kunne

alltid vært annerledes. Diskursbegrepet ble tidligere knyttet tett opp mot lingvistisk tekstanalyse, mens det nå brukes mer i en samfunnsvitenskapelig forståelse (Dreyer Hansen, 2021, s. 440). Foucaults bruk av begrepet var heller ikke konsekvent (Neumann, 2021, s. 21). Fra Foucaults ståsted ble begrepet gitt betydning etter måten det ble anvendt (Hammer, 2017, s. 94). Det er dermed ikke så viktig hva diskurs er, men hva vi blir i stand til å se når vi anvender begrepet. Diskursene er midlertidige (Foucault, 1999, s. 9), men kan få kraft nok til å endre den virkeligheten den eksisterer innenfor.

I følge Dreyer Hansen (2021, s. 439) er det en begrenset enighet om hva diskursteori og diskursanalyse er, og det er derfor behov for en konkretisering av hvordan jeg har tolket og anvendt diskursbegrepet. I dette forskningsprosjektet legger jeg til grunn forståelsen av begrepet diskurs som en bestemt, kollektiv måte å snakke om og å forstå verden på, som en referanseramme som gjør ting meningsfullt og forståelig (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Diskursene er sosiale, kollektive konstruksjoner, som vi selv konstruerer og virker innenfor (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 28). De setter noen rammer for vår forståelse og oppfatning av verden. Diskursene har en inside og en utside (Foucault, 1999, s. 8). Metaforen *ramme* er derfor viktig, for den sier noe om at det er noe innenfor rammen og noe utenfor. Ulike diskursive fortolkningsrammer fordrer ulike måter å forstå ett og samme fenomen på, som igjen muliggjør ulike tanke sett, væremåter og handlemåter (Johannessen et al., 2018, s. 70). De diskursive rammene setter grenser for hva som er mulig å tenke og si, og hvem som kan si det, på et gitt tidspunkt i et gitt samfunn (Foucault, 1999, s. 9). For sine bærere er de virkelighetskonstituerende, og krever en viss regularitet for at de kan finnes. Denne regulariteten bæres av sosiale praksiser og handlinger som finner sted i sosiale kontekster (Neumann, 2021, s. 86). Det må altså være en slags fornuft eller mening i diskursene som fører til at de reproduseres, og for de som er innskrevet i diskursen, oppleves dette regulære som noe «sant», selvfølgelig eller naturlig. I følge Foucault (1999, s. 25) brukes utdanningssystemet politisk til å modifisere eller opprettholde tilegnelsen av diskurser, noe som er interessant å ta med seg i lys av denne oppgavens tematikk. Med Foucaults briller kan politiske føringer for barnehagen ses som modifisering, og et ønske om å opprettholde visse diskurser.

Winther Jørgensen og Phillips (1999) tar for seg diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi, og ser på hvordan disse tre ulike teoriene kan brukes på tvers. Denne tilnærmingen ser jeg som meget fruktbar i så vel forståelsen som anvendelsen av både diskursteori og diskursanalyse, og har inspirert meg til å tenke litt på tvers av ulike teorier. Diskurser handler om betydningen av språket og ordene, og om å fastsette betydninger. De struktureres ved å utelukke

andre betydningsmuligheter, og det som det ikke er plass til innenfor den enkelte diskurs, tilhører det diskursive feltet. De ulike diskursene som eksisterer innenfor ett og samme avgrenset område, slik som barnehagefeltet, danner en diskursorden. I en diskursorden er det potensiale for diskursiv konflikt, i og med at diskursene innenfor den gitte diskursorden kjemper om å fastsette språkets betydning på sin måte (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15).

Å snakke blir for en diskursanalytiker det samme som å handle (Neumann, 2021, s. 48). Ulike diskurser gjør ulike handlinger legitime. Dermed får diskursene sosiale og samfunnsmessige konsekvenser ved at vi legger dem til grunn for handling, samtidig som handlingene også virker tilbake på diskursene (Johannessen et al., 2018, s. 61). Handlinger, også forstått som tale, har konsekvenser. «Det vi tror er virkelig, blir virkelig i sine konsekvenser» (Johannessen et al., 2018, s. 43). Det vi antar er sant og virkelig, trenger ikke å være det, men i det vi legger den virkelighetsoppfatningen til grunn for våre handlinger, får det konsekvenser som om det skulle være sannhet. Hvilket syn på, eller diskurs om, barn eller læring en barnehagelærer legger til grunn for sine handlinger, får ekte konsekvenser for barna i den gitte barnehagen. Hvis barnehagelærere representerer fenomenet «det siste året i barnehagen» som et år hvor barna skal bli kjent med skolens logikker og disiplinering, vil det få reelle konsekvenser for det pedagogiske innholdet det siste året i barnehagen. Samtidig er det viktig å trekke frem at en representasjon kan gi flere handlingsalternativer, det er aldri determinert at man vil handle i tråd med diskursene man forfekter (Neumann, 2021, s. 48). Men hvis man velger å handle i tråd med en diskurs og holde seg innenfor den bestemte diskursens rammer, reproduseres diskursen. Handlinger er også verktøyet for å utfordre og omforme diskurser, og gjennom handling kan motstand komme til syne. Hvis barnehagelærere bevisst unngår å bruke visse begreper som er med på å representere barnehagen som skoleforberedende, kan dette ses som et forsøkt på å utfordre den dominerende diskursen.

3.3 Representasjoner

«Diskursene består av representasjoner som er gruppert på en bestemt måte» (Neumann, 2021, s. 186). Neumann (2021, s. 31) definerer representasjoner som det som ligger mellom den fysiske verden og vår sansning av den. Fenomener kan alltid representeres på ulike måter, og det er derfor alltid et valg hvordan det blir representert (Johannessen et al., 2018, s. 57). Hvordan vi velger å representere et fenomen, skaper bestemte meninger og fortolkninger av fenomenet.

Representasjoner er slik sett måten verden fremstår for oss innenfor en gitt diskurs, og de har en foranderlig form. Fenomenet barnehage kan representeres på mange måter, blant annet som en omsorgsinstitusjon, en oppbevaringsplass eller som en pedagogisk institusjon med ansvar for å gjøre

barna «skoleklare». Det siste året i barnehagen kan også representeres ulikt, med ulike konsekvenser for praksis. De ulike representasjonene skaper ulike meninger og forståelser av fenomenet barnehage, og sier noe om hvilken diskursiv ramme fenomenet blir satt innenfor. Det er gjennom disse konkrete representasjonene at diskursene kommer til uttrykk, og ved å undersøke representasjonene kan vi få tak i de underliggende, naturaliserte forståelsene av fenomenet og verden. Diskursene påvirker hvordan vi velger å representere et fenomen, samtidig som representasjonene også påvirker vår forståelse av fenomenet. Det er altså en sirkelvirkning mellom representasjon og diskurs, mellom hvordan vi språksetter verden, og hvordan vi forstår verden, og det er i denne sirkelvirkningen at vi konstruerer den sosiale virkeligheten.

Maktaspektet ved diskursene kan knyttes til effekten av ulike representasjoner heller enn den direkte kampen om de. Følger vi Foucaults maktbegrep, er fokuset rettet mot hvordan makt produserer virkelighet, og maktens formende effekter (Hammer, 2017, s. 17). Foucault definerte aldri makt konkret, men sa at det var handlinger som virker på handlinger (Hammer, 2017, s. 125). Neumann peker på at diskursene kan være mer eller mindre politiske, hvor det politiske knyttes til «kampen om å fikse diskursene slik at effektene av den blir sånn eller slik» (Neumann, 2021, s. 169), hvor effektene utgjør en reel forskjell. Denne forståelsen av makt og politikk kan settes i sammenheng med effektene av de ulike representasjonene av fenomenet barnehage som nevnt ovenfor. Effektene av en representasjon av barnehagen som en pedagogisk institusjon vil være noe helt annet enn effektene av barnehagen representert som en oppbevaringsplass. Dette tydeliggjør hvor mye makt det ligger i både i representasjonene og i diskursene.

3.4 Subjektposisjoner i diskurser

Innenfor diskursteori fremmes det en annen subjektforståelse enn den klassiske vestlige oppfattelsen av individet som et autonomt subjekt, levert av Foucault (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 24). Enhver diskurs inneholder ulike subjektposisjoner, hvor noen av posisjonene blir gitt mer tyngde enn andre (Neumann, 2021, s. 168). Dette kan vi forstå med Althusers begrep interpellasjon. Interpellasjon er en prosess hvor individet blir satt i bestemte posisjoner av diskursene, og språket konstruerer de sosiale posisjonene (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 25). Kritikken mot Althusers teori om interpellasjon handler blant annet at Althusser mener at individene alltid aksepterer subjektposisjonen og at det ikke er mulighet for motstand. Ulike diskurser gir ulike posisjoner, og disse posisjonene kan også være motstridende. Subjektet er desentrert, det skapes i diskursene. I en diskursanalyse blir det da aktuelt å se på hvilke subjektposisjoner som blir gjort tilgjengelige, og hvilke handlinger som blir muliggjorte i de aktuelle

subjektposisjonene. Ulike barnehagediskurser muliggjør ulike subjektposisjoner for så vel barnehagelæreren som barnet, og de ulike subjektposisjonene gir ulike føringer for hvordan man skal fremstå som barnehagelærer eller barn.

3.5 Barnehagefeltet som diskursorden

Jeg finner Horsbøl og Raudaskoski (2016, s. 11) sin distinksjon og påfølgende kombinasjon av «*diskurs*» og «*Diskurs*» som nyttig og anvendelig i min forståelse av diskurs og diskursanalyse. Mens «*Diskurs*» henviser til analyse av konstituerende mønstre, til de overordnede sosiale meningsuniversene på tvers av tid og sted, viser «*diskurs*» til konstituerende praksiser, konkrete, situerte betydningsdannelser her og nå. Ved å innlemme begge, åpnes det opp for å bruke konkrete betydningsdannelser som datamateriale, slik som mine intervjudata, samtidig som det er rom for å se på hvordan disse relaterer seg til de mer overordnede diskursene. Meningsskapning her og nå på et mikronivå i barnehagen vil i en slik forståelse kunne settes i relasjon til konstitueringen av noe «større» på makronivå, og favner godt om min interesse for sirkelvirkningene mellom det som skjer i barnehagens siste år og den overordnede politikken. Diskursorden er et begrep fra Faircloughs diskursteori som betegner et avgrenset antall diskurser som kjemper for å vinne frem innenfor samme område (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38). Jeg ser det som nyttig å se barnehagefeltet som diskursorden, da dette tydeliggjør at det ikke eksisterer én barnehagediskurs, men heller flere diskurser. De ulike diskursene eksisterer ved siden av hverandre, de overlapper og de kan være i konflikt med hverandre. To veletablerte, kjente diskurser om barnehagen, er den sosialpedagogiske diskursen og den skoleforberedende diskursen. Slik jeg tolker det, er de Diskurs med stor D. Å skrive frem disse som to ulike diskurser, kan det bidra til en ytterligere kontrastering, hvor de to ulike diskursene blir fremstilt som motsetninger til hverandre. Ulike barnehagers praksis vil ikke være enten den ene eller den andre, men spille på karakteristikk fra begge. Likevel ser jeg det som fruktbart å skrive de frem som to adskilte diskurser, da de viser godt til de politiske debattene og pedagogiske strømmingene som er med på å forme dagens barnehager.

Den sosialpedagogiske barnehagediskursen ser barndommen som en unik livsfase med verdi i seg selv, og preges av et helhetlig læringssyn (Pettersvold & Østrem, 2022, s. 58). Barnets delaktighet vektlegges, det samme gjør leken (Greve et al., 2014, s. 138). Det enkelte barns læringsutbytte bli ikke vektlagt, det fokuseres heller vekt på brede utviklingsmål, danning, og omsorg (Broström, 2012). Den nordiske barnehagetradisjonen er godt plassert innenfor denne diskursen. I NOU 2010:8 (2010, s. 44) omtales den sosialpedagogiske tradisjonen, og det vises til at Norge og den nordiske,

sosialpedagogiske tradisjonen med helhetlig tilnærming har fått positiv omtale av OECD (Jansen, 2014, s. 34; NOU 2010:8, s. 68). I denne diskursen er barnet representert som værende her og nå, som et subjekt med egen verdi (Franck, 2021, s. 117).

Nordbrønd (Blaafalk, Nordbrønd, et al., 2017, s. 187) anser positivistisk pedagogikk som en dominerende barnehagepolitisk diskurs. Dette kan være et uttrykk for den skoleforberedende diskursen. Pettersvold og Østrem (2022, s. 57) viser til at dagens femåringer nærmest har fått en ny identitet som skolestartere. Fremtid- og nytteperspektivet på barnehagen råder, og det innføres mål- og resultatstyring etter markedsliberalismens maler for å styre og kontrollere barnehagepedagogikken. Barnet blir her representert som tilblivende, med en fremtidsrettet forståelse av barnet som en kommende voksen (Franck, 2021, s. 117). OECD stilte allerede i 2006 spørsmål ved om det foregår en skolifisering av barnehagesektoren, hvor skolens praksiser får forrang over barnehagens, på bakgrunn av skolens historiske betydning (OECD, 2006). Thoresen og Aukland (2020, s. 68) belyser hvilke konsekvenser alle disse endringene kan få for barna i barnehagen. Det blir et økt fokus på individet til fordel for gruppen når det handler om den enkeltes oppnådde læringsmål, og barn blir politisk interessante i et fremtids- og læringsperspektiv (Franck, 2017). Nordbrønd mener dette får konsekvenser for hvordan vi forstår pedagogikk, og peker på at det er av betydning at barnehagelærere har begreper til å kunne analysere dominerende diskurser (s. 195).

Broström (2012, s. 2) identifiserer tendenser i de fleste moderne, neoliberalistiske land, til å redusere barnehagen til en skoleforberedende institusjon. Forståelsen av begrepene «skoleforberedelse» og «skoleklar» vil være ulik innenfor sosialpedagogisk og skoleforberedende diskurs. Barnehager opplever forventninger om at de skal gjøre barna klare for skolen, som påvirker det pedagogiske innholdet i retning av mer tradisjonelle, skolske arbeidsmåter (Sandø & Myran, 2022, s. 14). Rapporten fra Rambøll (2010) viser at skoleforberedende aktiviteter gjerne er ledet av ansatte, med lite rom for medvirkning fra barnas side. Dette kan tyde på en smal forståelse av begrepene, hvor akademiske ferdigheter anses som viktige for å bli skoleklar og øving i disse ferdighetene blir en sentral del av skoleforberedelsene. Denne forståelsen av begrepene kan knyttes til den skoleforberedende diskursen, som ifølge blant andre Broström (2012) vinner frem på bekostning av den mer helhetlige tilnærmingen som den sosialpedagogiske diskursen representerer. Pettersvold og Østrem (2022, s. 59) mener å finne tydelige spor av skolifisering tilbake til 2009 og evalueringen av implementeringsarbeidet med den da nye rammeplan. Det ble fra da av viktigere å forberede barna på skolen, enn å tilrettelegge for barndommens egenverdi her og nå. Rett i

underkant av 90 % av barnehagene representert i kartleggingen gjennomført av Rambøll (2010) svarer at de gjennomfører "Aktiviteter som fremmer grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning», og over 90 % gjennomfører "Stimulering av skolerelaterte ferdigheter som for eksempel å ta imot beskjeder, rekke opp hånden og vente på tur" (s.30). Innenfor en sosialpedagogisk forståelse av begrepet skoleforberedende aktiviteter, vil ikke fokuset ensidig være på akademiske ferdigheter. Her er blant annet sosial kompetanse en viktig komponent, noe kartleggingen fra Rambøll (2010, s. 34) viser at gjenspeiler seg i barnehagenes praksis.

4.0 Metode

Innledningsvis i dette kapitlet¹ vil jeg presentere forskningsdesignet oppgaven har. Videre vil jeg beskrive valgt metode, før jeg presenterer hvordan jeg har forstått og tolket forskerrollen jeg har inntatt og forforståelsen som jeg tok med meg inn i dette arbeidet. Deretter følger en redegjørelse av prosessene for generering og analysen av datamaterialet, før jeg til slutt gjør en diskusjon av kvaliteten på studien og viser til hvilke etiske hensyn jeg har tatt.

4.1 Forskningsdesign

Hvilket forskningsdesign som blir anvendt, bestemmes ut ifra hvilket som er mest egnet for å belyse problemstillingen på best mulig måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Her ser jeg det som nyttig å gjenta problemstillingen, som er *Hvilke diskurser gir barnehagelærere uttrykk for i beskrivelser av fenomenet «det siste året i barnehagen»?* Dette er et eksplorerende og åpent spørsmål, som har til hensikt å åpne opp for innsikt i og en dypere forståelse av det siste året i barnehagen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 58). Et kvalitativt forskningsdesign vil belyse denne problemstillingen godt, og jeg har valgt gruppeintervju som metode for å generere datamateriale. Barnehagelærernes egne beskrivelser av arbeidet med de eldste barna etterspørres, noe som fordrer nærhet til deltakerne. Som analyseverktøy av intervjudataene har jeg brukt diskursanalyse, og fremstiller funnene som diskurser som er unike for dette datamateriale.

¹ Deler av dette kapitlet er basert på min eksamensbesvarelse i faget MFFMD5010.

4.2 Kvalitativt gruppeintervju som metode

Kvalitativ metode har som hensikt å forstå og beskrive sosiale fenomener, og se på hvilken mening gitte handlinger har for de menneskene som utfører dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å kunne svare på problemstillingen min måtte jeg få tak i barnehagelæreres egne beskrivelser og begrunnelser for valgene de gjør i arbeidet med de eldste barna, og derfor er en kvalitativ tilnærming en god måte å generere datamaterialet. I og med at studien plasserer seg innenfor en sosialkonstruksjonistisk tradisjon, ligger det til grunn en forståelse av at kunnskap konstrueres sosialt. Valget mitt falt på gruppeintervju. Dette er en godt egnet metode for å få innsikt i hvordan barnehagelærere opplever og forstår seg selv og sitt arbeid (Thagaard, 2018, s. 53), samt en god arena for å konstruere kunnskap i fellesskap. Hensikten er ikke å kunne generalisere og å skape en allmenngyldig teori om det siste året i barnehagen, eller om hvordan alle barnehagelærere opplever arbeidet sitt. Målet med masteroppgaven er å kunne utvikle en mer dyptgående forståelse for fenomenet *det siste året i barnehagen*, hvilke forhold som er med å påvirke barnehagelærerne og hvilke diskurser som, eksplisitt eller implisitt, kommer til uttrykk når de snakker om arbeidet sitt. Trost (2010, s. 25) sier at kvalitative intervjuer er intervjuer hvor man i utgangspunktet stiller ganske enkle spørsmål som gir innholdsrike og komplekse svar. Ved å holde spørsmålene åpne slik at de kan romme bredden i informantenes tanker og refleksjoner, blir det et rikt datamateriale hvor det sannsynligvis finnes blant annet mange interessante representasjoner av tematikker som er relevante for oppgaven, mønstre og meninger.

Kvalitative forskningsintervjuer er lite preget av regler og prosedyrer, det er et håndverk (Kvale & Brinkman, 2015, s. 35). Det er en rimelig åpen metode som gjør at man står ganske fritt til å finne den formen som passer for en selv og sitt forskningsprosjekt. Jeg valgte en delvis strukturert tilnærming, hvor temaene for intervjuet var satt på forhånd med spørsmål innenfor de ulike temaene i en strukturert intervjuguide. Samtidig som det var strukturert, hadde jeg en frihet i rekkefølgen temaene og spørsmålene ble tatt opp, og det var rom for å kunne følge informantenes fortellinger og ta tak i det som fremstod som interessant (Thagaard, 2018, s. 91). Det er mange valg som må tas både før og under selve intervjuet, og det var av stor betydning at jeg hadde forberedt meg godt, tenkt igjennom ulike retninger intervjuet kunne ta og kjente til metodiske valg. Kvale og Brinkman (2015, s. 95) kobler intervju som et håndverk til Aristoteles begrep om *phronesis*, som er en "intellektuell dyd som består i å erkjenne og reagere på det som er det viktigste i en gitt situasjon". Det handler om å forstå, i tråd med kvalitativ forskning generelt. Jeg måtte altså være i stand til å gjøre vurderinger fortløpende av hva som var viktigst, hva som var riktig og ikke minst, hvordan jeg skulle gjøre det på en god måte. Jeg har også gjort vurderinger av hva av det som ble

sagt, som var verdt å kommentere eller forfølge, og hva som ikke var verdt det, noe som kan ses som en svakhet ved intervjuundersøkelser.

4.2.1 Gruppeintervju

Innenfor kvalitative intervjuer finnes det mange ulike former for intervju å velge mellom, for eksempel dybdeintervju med én informant og fokusgruppeintervjuer med mange informanter. Det var i starten vanskelig for meg å velge type intervju, da jeg så at det var ulike kvaliteter ved dem alle, og at alle i og for seg kunne benyttes for å generere datamateriale som kunne belyse problemstillingen min. Fokusgruppeintervju med samtalestartere i form av utsagn eller bilder virket spennende. Den rollen jeg som forsker ville hatt i fokusgruppa, var ikke den rollen jeg så som mest hensiktsmessig for mitt prosjekt, samt at jeg var usikker på om datamaterialet ville bli spisset nok opp imot problemstillingen. Etter å ha veid de ulike formene for intervju opp imot hverandre, falt valget mitt på gruppeintervju med to til tre informanter i hver gruppe. «Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer» (Carson, 2007, s. 220). I gruppeintervju ville det være mulig for informantene å spille videre på hverandres utsagn, og diskusjoner mellom informantene ville kunne bidra til å belyse temaet ytterligere og slik gi en annen type data enn et dybdeintervju med en informant (Thagaard, 2018, s. 92; Trost, 2010, s. 46). En utfordring med gruppeintervju var at jeg skulle ivareta flere personer samtidig, påse at alle kommer til ordet og ble behandlet med respekt fra alle i gruppa. Min rolle som forsker og intervjuer åpnet opp for muligheten til å være spontan samtidig som jeg hadde en viss struktur i bunnen i form av en intervjuguide. Et av de avgjørende argumentene for meg, i tillegg til at metoden står godt til problemstillingen, var det at informantene forhåpentligvis ville sitte igjen med noe selv etter et slikt intervju. Her ville de få muligheten til å snakke om praksis med andre barnehagelærere som jobber med det samme som dem selv. Dette ga også muligheter for refleksjoner i større grad enn intervju med en og en barnehagelærer, og i disse refleksjonene vil det kunne bli gitt uttrykk for noen diskurser. Jeg håpet at informantene ville se det som nyttig, og at de kunne ta med seg tanker og ideer som oppstod i intervjuet tilbake til sin egen praksis, noe som ikke ville vært en mulighet hvis jeg valgte dybdeintervju med en og en.

Halkier (2010, s. 34) skriver om hvordan informantene står friere til å uttale seg og ikke trenger å stå til ansvar for sine uttalelser når de deltar i et gruppeintervju med andre informanter som de ikke har kjennskap til fra før av. Hvis de allerede har kjennskap til hverandre, er kollegaer eller har en annen relasjon, kan det påvirke hva de føler seg komfortable med å si i intervjuet. Det er fare for at informantene faller inn i et allerede satt rollemønster hvis de kjenner hverandre fra før, hvor f.eks.

den ene kan ta styringen mens den andre blir mer bakpå. Samtidig kan det være en fordel at informantene har kjennskap til hverandre noe fra før av, da dette kan bidra til en større trygghet, og informantene trenger ikke bruke energi på å finne ut av dynamikken i gruppa.

I tråd med konstruksjonistisk epistemologi er tanken min at alle vi som deltar, både forsker og informantene, samskaper noe i gruppeintervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). I et godt gjennomført gruppeintervju er det et læringsaspekt, et endrings- og læringspotensial, og gruppeintervju kan på bakgrunn av dette betegnes som en deltakende metode (Carson, 2007). En utfordring med metoden kan være at informantene lar seg prege av hverandre, eller at de opplever det som utrygt å fremme sin personlige mening. Det kan heller ikke garanteres at alle deltakerne forholder seg likt til taushetsplikten, og det kan være med på å påvirke hva informantene velger å dele i intervjuet (Trost, 2010, s. 45). Temaet for intervjuet var ikke sensitivt i seg selv, og jeg vurderte det til lite sannsynlig at noen valgte å holde tilbake informasjon eller synspunkter på bakgrunn av dette. Tryggheten som jeg opplevde ble etablert i gruppa, var med og motvirket at dette ikke ble en utfordring. Med et diskursivt perspektiv var jeg under intervjuene oppmerksom på ulike representasjonene av det siste året som ble uttrykt, og jeg skapte rom for å uttrykke ulike og konfronterende diskurser (Kvale & Brinkman, 2015, s. 185).

4.2.2 Forskerrollen i gruppeintervju

Ifølge det sosialkonstruksjonistiske ståstedet vil man aldri kunne skille forskeren helt fra det som det forskes på, fordi forskeren nødvendigvis må inngå i en relasjon med det hen studerer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Kvale og Brinkman (2015, s. 35) påpeker at den kunnskapen som kommer ut av et kvalitativt forskningsintervju, er avhengig av blant den sosiale relasjonen mellom forsker og informant. Som Carson (2007) sier, påvirker alle i en intervjusituasjon hverandre, og når vi betegner datamaterialet i denne her type forskning, er det viktig å huske at det er preget av hvordan det har blitt til (Johannessen et al., 2018, s. 22). Det var derfor viktig for meg å skape en intervjusituasjon som opplevdes så trygg som mulig, noe Carson (2007) peker på som en forutsetning for et godt gruppeintervju. Dette startet allerede ved første skriftlige kontakt med informantene, hvor de fikk informasjon om hvilket tema intervjuet skulle handle om, og hvor det skulle foregå. Jeg møtte ikke informantene før intervjuene skulle finne sted, så jeg var veldig bevisst på dette første møtet. Informantene ble ønsket velkomne, og jeg brukte noe tid på å fortelle dem at jeg satte veldig pris på at de tok seg tid til å delta, samt hvorfor det er viktig å stille opp som deltakere i forskning på feltet. Informantene fikk informasjon både muntlig og skriftlig om hva jeg kom til å gjøre med dataene fra intervjuet, at det ville bli anonymisert og behandlet på en trygg måte. Det at informantene var aktive

under intervjuet, at de selv stilte oppfølgingsspørsmål til hverandre, var uenige og viste initiativ, er indikatorer på at de var trygge og komfortable i situasjonen (Thagaard, 2018, s. 106).

Det at jeg i denne sammenhengen innehar rollen som forsker, gjør noe med maktforholdet og relasjonene mellom informantene og meg, og jeg må ta hensyn denne asymmetrien (Carson, 2007). Ved å presentere meg selv og fortelle om at også jeg er barnehagelærer, ønsket jeg å minske denne asymmetrien samtidig som jeg skapte en nærhet til temaene som ble belyst i intervjuene og en trygghet i relasjonen til deltakerne. Thagaard (2018, s. 105) påpeker at forskerens kjennskap til miljøet det forskes på, reduserer en eventuell avstand til informantene. Som barnehagelærer selv var det lettere for meg å identifisere meg med deltakerne og føle nærhet til dem enn å se meg selv som forsker. Dette var en problemstilling jeg hadde reflektert over på forhånd, og det gjorde meg mer i stand til å oppretthold en viss distanse mellom deltakerne og meg selv.

I Carson (2007) fant jeg et tips om å skrive refleksjonsnotat rett etter gjennomføringen av gruppeintervjuene. Målet var å granske og reflektere kritisk over min egen rolle som intervjuer og intervjuet i sin helhet. Dette har jeg funnet veldig nyttig, både som en slags bearbeiding av det som har skjedd, og som en metasamtale med meg selv. I refleksjonsnotatet forsøkte jeg å se meg selv utenfra og reflektere over hva jeg tok med meg til neste gruppeintervju, hva jeg burde justere og hvordan jeg hadde utøvd forskerrollen. Etter første gruppeintervju satt jeg med en opplevelse av at spørsmålene i intervjuguiden fungerte som tenkt, men at det likevel var utfordrende å komme i dybden og til kjernen av temaet. På bakgrunn av denne refleksjonen valgte jeg i forkant av neste intervju å snakke mer om tematikken vi skulle inn på for å anspore informantene og sette søkelyset på noe før selve intervjuet startet. Dette opplevde jeg som en god justering i intervjurunde 2, men jeg satt fortsatt med spørsmål om vi faktisk kom i dybden. Ut ifra disse refleksjonene stod det klart for meg i forkant av det tredje gruppeintervjuet at jeg måtte stille enda flere oppfølgingsspørsmål hvor jeg fikk deltakerne til å begrunne enda mer, og hvorfor-spørsmålet ble viktig for meg her. I det tredje gruppeintervjuet hadde jeg med meg disse refleksjonene og var bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål, noe som jeg synes fungerte godt. Jeg opplevde at vi kom godt inn i materien, og refleksjonsnotatene ble slik sett et viktig bidrag til innsamlingen av empiri og begynnende analyse.

4.3 Forforståelse

Horsbøl og Raudaskoski (2016, s. 15) løfter frem diskursanalysens dobbelthet. Analysen vil være preget av forskerens blikk, samtidig som den skal bringe frem noe annet enn forskerens forutinntatthet. Løsningen på denne uunngåelige dobbeltheten er ifølge Horsbøl og Raudaskoski

(2016) metodisk bevissthet, analytisk stringens og å være transparent. Postholm og Jacobsen (2018, s. 93) peker på at i empirisk forskning, hvor det er forskeren som er det viktigste forskningsinstrumentet, er det av betydning at forskerens ståsted blir synliggjort. Neumann (2021, s. 190) benevner det som en diskursanalytisk dyd å være mest mulig transparent om sin egen situering og hvordan den påvirker analysen. I og med at alt diskursene består av, er situert, er det en logisk konsekvens av diskursanalyse som metodevalg, viktig å skrive fram min situering og forforståelse.

Jeg har selv snart ti års erfaring som barnehagelærer og har i mange av disse årene jobbet direkte med de eldste barna. På bakgrunn av blant annet dette har jeg med meg konkrete erfaringer, antakelser og en forforståelse for temaet som jeg skal undersøke. Jeg har opplevd på kroppen hvordan det er å stå i arbeidet, og jeg har selv tatt mange mer eller mindre bevisste valg som har vært med å forme det planlagte innholdet til de eldste barna. I diskusjoner og samtaler med kollegaer, foreldre og styrere har temaet det siste året i barnehagen, og hva det bør inneholde, blitt tatt opp. Selv om jeg har rike erfaringer fra praksis knyttet til temaet for masteroppgaven, var det først da jeg tok videreutdanning i pedagogisk ledelse at nasjonal og internasjonal politikks påvirkning på hverdagen i barnehagen stod tydelig frem for meg. Jeg opplevde arbeidshverdagen i barnehagen som en plass hvor jeg i samarbeid med kolleger og barn fikk utøvd en pedagogikk som jeg følte vi selv styrte i tråd med våre fagkunnskaper og pedagogiske skjønn. Det gjorde vi nok også, men jeg stille aldri spørsmål om hvorfor jeg tenkte som jeg gjorde, eller på hvilket grunnlag kommunen valgte ulike områder som det skulle satses på. Disse ytre påvirkningene hadde vært ubevisste for meg.

Kvale og Brinkman (2015, s. 84) fremhever at det er av betydning at intervjueren har kunnskap om temaet som studeres for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål og vite hva av det som kommer opp, som er verdt å forfølge. Også Neumann (2021, s. 47) trekker frem det han kaller kulturell kompetanse som en viktig faktor for å kunne utføre en god diskursanalyse. Samtidig kan kunnskap om temaet gjøre at man overser detaljer eller uttalelser som det kunne vært interessant og gått mer i dybden av, fordi man ut ifra sin forforståelse tror man forstår hva informantene mener. Jeg har forsøkt så godt det lar seg gjøre å ha et bevisst forhold til forforståelsen min og har gjennom hele prosjektet reflektere over hvordan jeg er med på å forme kunnskapen som kommer frem i mitt forskningsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53). Carson (2007) betegner det som forforståelsesbevissthet, og skriver at ved å ha denne bevisstheten vil mulighetene for å gjøre tolkninger og analyser av datamaterialet så fritt som mulig, øke. Ved å skrive frem og reflektere over forforståelsen min har jeg forsøkt å unngå at forskningen blir farget av den, samtidig som målet aldri har vært å glemme den bort. Som Postholm (2010, s. 128) sier, skal forskeren møte

forskningsprosjektet «med et åpent sinn, ikke med et tomt hode». Justesen og Mik-Meyer (2010, s. 50) beskriver hvordan enhver som utfører forskning, er posisjonert og situert på en bestemt måte i forhold til det som undersøkes, og at dette er avgjørende for hele forskningen. I stedet for å se på dette som bias kan det ses på som et vilkår ved forskningen som må skrives frem og reflekteres over. Derfor har jeg skrevet frem for forståelsen min for min egen del, men også for å synliggjøre den for leseren slik at også leseren vet hvilke forståelser jeg tar med meg inn i forskningsprosjektet.

4.4 Datainnsamling – forberedelser og gjennomføring

4.4.1 Intervjuguide og prøveintervju

Som en inngang til arbeidet med intervjuguiden, startet jeg med å se på en rekke masteroppgaver hvor intervju var brukt som metode, samt å lese om metoden i ulike metodebøker. Dette gjorde jeg for å se ulike måter å utforme en intervjuguide på, og for å få inspirasjon til hvordan jeg ønsket å utforme min guide. Intervjuguiden ble utformet etter det som i Thagaard (2018, s. 95) betegnes som en “tre-med-grener-modell”. Hovedtemaet, barnehagelæreres arbeid og det siste året i barnehagen, representeres av trestammen. Grenene er mer spesifikke temaer som i dette intervjuet var struktur, beskrivelser av praksis og styring, påvirkning og selvbestemmelse. Denne modellen egner seg godt når temaene for intervjuet er bestemt i forkant, og man i analysen skal se på og sammenligne hva alle informantene har sagt om de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden er nyttig også fordi jeg i arbeidet med å utforme tema og spørsmål, ble enda mer bevisst på hvordan jeg kunne få belyst problemstillingen på best mulig måte. Under selve intervjuene kjente jeg intervjuguiden så godt at jeg ikke trengte å se på den og følge den, den var mer eller mindre internalisert som Trost (2010, s. 71) kaller det. Den fungerte som et støttedokument for å sjekke at vi var innom alle temaene.

For meg var tanken om å få til flyt i intervjuene viktig. Jeg ønsket å kunne stille spørsmål og å la informantene snakke relativt fritt om disse uten at jeg måtte avbryte flyten for å spørre om interessante begreper eller be om utdypninger underveis. Derfor valgte jeg å ha en egen kolonne i intervjuguiden som var satt av til mine notater, hvor jeg noterte meg det spennende som dukket opp midt i en setning slik at jeg kunne gå tilbake til det og snakke mer om det når informantene var ferdig snakket. Slik kunne jeg unngå å avbryte flyten i samtalen og informantenes tankerekker. Ved å notere meg det slipper jeg også å bruke kapasitet på å huske det, og kan dermed konsentrere meg mer om å lytte. Jeg har stått fritt til å formulere meg etter informantenes språkbruk, og de har fått snakket ganske fritt.

I arbeidet med intervjuguiden var jeg opptatt av å gjøre spørsmålene så åpne og nyanserte som mulig, samtidig som de var spisset nok til å kunne gi meg materiale tilpasset problemstillingen. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en deltaker i forkant av det første gruppeintervjuet. Dette opplevde jeg som nyttig av flere årsaker, til tross for at det kun var en deltaker og dermed ikke direkte overførbart til gruppeintervjuene. Jeg fikk testet ut spørsmålene mine, noe som gjorde meg trygg på at de var spisset og vinklet slik at jeg fikk data til å kunne belyse problemstillingen godt. Samtidig fikk jeg prøvd meg i rollen som intervjuer, jeg fikk øvd på å være en aktiv lytter som hørte hva informanten sa, og jeg opplevde at jeg klarte å ta tak i det som ble sagt og bygde videre på det. Det var en lærerik og nyttig erfaring som jeg mener gjorde meg bedre rustet til å gå i gang med gruppeintervjuene.

4.4.2 Utvalg av informanter

Jeg har gjort et strategisk utvalg av informanter, da de måtte inneha stilling som barnehagelærer, og de måtte jobbe direkte med de eldste barna i barnehagen. Strategisk utvelging av informanter er basert på at det velges deltakere som innehar gitte kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på å kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Totalt har jeg intervjuet 7 barnehagelærere fra 6 ulike barnehager. Av praktiske hensyn valgte jeg meg ut to kommuner som befinner seg i Midt-Norge. Disse kommunene ser jeg for meg kan være representative for flere kommuner ellers i landet, da de innbefatter både urbane og mer rurale strøk og variasjoner i befolkningstetthet. Barnehagene informantene representerte var tilfeldig utvalgt ved hjelp av kommunenes nettsider, hvor det ligger lister over alle barnehagene. Informantene representerer både kommunale og private barnehager. Jeg startet bredt ut med å sende e-post til flere barnehager om forespørsel om deltakelse. For å gjøre det praktisk og enklere for eventuelle informanter å møtes på tvers av ulike barnehager, benyttet jeg meg av kart og valgte ut barnehager som lå relativt i nærheten av hverandre. Barnehagehverdagen er hektisk, og mange opplever tid som en knapp ressurs. Det var derfor viktig for meg at tidsbruk ikke skulle være et hinder for deltakelse i forskningsprosjektet, og jeg forsøkte å gjøre reisetiden så kort som mulig for informantene. I og med at informantene ville komme til å snakke om arbeidet sitt og kunne komme innom tema som omhandlet arbeidsgiver og arbeidsforholdet, valgte jeg å sende forespørselen om deltakelse direkte til styrerne/enhetslederne i de utvalgte barnehagene. Noen satte meg i kontakt med barnehagelærere de tenkte kunne være interesserte i å delta, andre svarte ja på vegne av barnehagelærerne og ga meg kontaktinformasjon til dem. I og med at utvalget er lite, er det ikke representativt for barnehagelærere generelt.

Informantene og gruppenavnene til klubben for de eldste er betegnet med fiktive navn for å gi materialet mer liv.

Nina	Kollega med Aina, videreutdanning i 6- 10-årspedagogikk, erfaring fra skole og barnehage, jobber i kommune 1.
Aina	Kollega med Nina, erfaring fra barnehage, jobber i kommune 1.
Anita	Erfaring fra barnehage, jobber i kommune 1.
Ingvild	Erfaring fra skole og barnehage, jobber i kommune 1.
Pia	Videreutdanning i 6- 10-årspedagogikk, erfaring fra skole og barnehage, jobber i kommune 2.
Kjell	Erfaring fra barnehage, jobber i kommune 2.
Kristine	Erfaring fra barnehage, jobber i kommune 2.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Ved gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å bruke lydopptaker. Dette valgte jeg på bakgrunn av at jeg følte meg mer tilgjengelig i selve intervjusituasjonen da jeg slapp å notere underveis. Slik kunne jeg lytte mer aktivt, og bruke kapasitet på å formulere gode oppfølgings spørsmål til det informantene delte. Stemmeleie, mimikk, gester og andre ting som forsvinner når muntlig tale blir gjort om til skrift, vurderte jeg dit hen at det ikke hadde avgjørende betydning for analysen av datamaterialet. Jeg var ute etter det innholdsmessige i intervjuene, ikke hvordan de satt eller hvor opptatte de var av hverandre. Derfor valgte jeg bort videoopptak.

Jeg satte sammen tre grupper med tre informanter i hver, hvor sammensetningen var basert på geografisk nærhet til hverandres arbeidssted for slik å bruke minst mulig tid på forflytning. To av gruppene ble redusert til to informanter på grunn av sykdom, og jeg vurderte for og imot om jeg burde avtale nye tidspunkter i et forsøk på å få fulle grupper. Det var utfordrende i utgangspunktet å finne tidspunkter som passet alle informantene på tvers av barnehagene, og sykdom kunne oppstå selv om vi avtalte nytt tidspunkt. Jeg mente at datamaterialet kom til å gi meg mye selv om det totalt ble to informanter mindre enn tiltenkt, og med hensyn til informantenes tidsbruk valgte jeg å gjennomføre som planlagt. To av intervjuene fant sted på informantens barnehage, mens ett intervju ble gjort på høyskolens område. Det var ønsker fra informantenes ledere som gjorde til at intervjuene ble gjennomført på de to barnehagene, mens det i den siste gruppen var det mest praktisk å møtes et annet sted.

I gruppe en var deltakerne kolleger og kjente dermed hverandre godt i fra før, mens i gruppe to hadde tilfeldigvis to deltakere noe kjennskap til hverandre. I den tredje gruppen var ikke deltakerne kjente for hverandre i fra før av. Ved avslutningen av alle tre gruppeintervjuene spurte jeg informantene hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, og hva de syntes om å delta i denne typen intervju. Samtlige ga tilbakemeldinger som var i tråd med de forhåpningene jeg hadde i forkant. Det ble løftet frem som positivt at de var flere sammen, at det skapte gode refleksjoner, og de satt igjen med nye tanker, tips og ideer som de tok med seg videre. Selv om sammensetningen av deltakere i de ulike gruppene ble så forskjellige, merket jeg ikke noe av at klimaet ble preget nevneverdig av det. Den eneste merkbare forskjellen for meg var at i den gruppen hvor de ikke hadde noen kjennskap til hverandre fra før, var det litt mer nøling i starten av intervjuet om hvem som skulle ta ordet først. Jeg tok ledelsen på det, og etter kort tid fløt det naturlig av seg selv. Det er sannsynlig at både dynamikken og samtalen i gruppe en hadde blitt annerledes dersom det var med en informant til som ikke var kjent med de andre fra før, og det kunne skapt noen spennende refleksjoner.

4.5 Transkribering

Å transkribere intervjumaterialet er en måte å klargjøre materialet for analyse (Kvale & Brinkman, 2015, s. 137). Når intervjuer transkriberes, går de gjennom en transformasjon fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205). Noe fra den levende samtalen går tapt når den festes til papiret, blant annet blir stemning, kroppsspråk og toneleie visket ut. Jeg har transkribert intervjuene selv og i sin helhet. Dette mener jeg styrker troverdigheten til forskningsprosjektet mitt, samt at jeg på denne måten ikke gikk glipp av noe som ved et senere tidspunkt kunne vise seg å være interessant. Jeg valgte å gjøre transkripsjonene på bokmål med hensyn til informantenes anonymitet, selv om det kan være en ytterligere reduksjon av materialet. Etter at jeg hadde transkribert hele intervjuet, lyttet jeg igjennom lydopptakene en gang til mens jeg samtidig leste transkripsjonen. Dette gjorde at jeg kunne tilføye små ord som jeg ikke hadde fått med tidligere og rette opp i små feil, og ble en kvalitetssikring av transkripsjonene. Gjennom transkriberingen fikk jeg god kjennskap til datamaterialet, noe som ga et godt grunnlag for analysearbeidet. Ved å transkribere intervjudataene selv, startet min analysering av materialene der.

4.6 Med diskursanalyse som analyseverktøy

For å få tak i hvilke diskurser som gjør seg gjeldende, enten eksplisitt uttrykt av barnehagelærerne selv, eller som implisitt kommer til syne i analysen av datamaterialet, er det hensiktsmessig å

benytte diskursanalyse. Diskursanalyse kan på et overordnet nivå handle om «å studere sosialt konstituerte fenomener, vaner og konvensjoner som er så naturaliserte at de oppfattes som “naturlige”» (Hitching et al., 2011, s. 14). Det handler om å blant annet studere mening der mening oppstår, nemlig i språket (Neumann, 2021, s. 182). Det er en analyse som «ikke søker å vise hva virkeligheter er, men hvordan den *framkommer, formes og transformerer*» (Hammer, 2017, s. 96). Det er en analyse med et kritisk potensial, i og med at konstruksjonene alltid kunne sett annerledes ut (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 29). Det som oppfattes som naturlig og tatt-for-gitt blir satt under lupen, fordi hvordan vi forstår verden, har konsekvenser både for samfunnet som helhet og for enkeltindivider. Min oppgave som diskursanalytikerens er blant annet å synliggjøre spennet av ulike representasjoner som er med på å utgjøre en diskurs, og vise hvordan disse representasjonene blir konstituert (Neumann, 2021, s. 31). Det er representasjonene av de ulike fenomenene som er interessante, og som i dette tilfellet, kan gi økt kunnskap om og innsikt i barnehagelærerens arbeid, og hvilken mening det siste året i barnehagen fylles med. Mening er ofte en forutsetning for handling, og diskursanalytikeren ønsker å studere disse forutsetningene som muliggjør gitte handlinger (Neumann, 2021, s. 35). Ved å lete etter mening i språket gjennom å se på hvilke ord, hvilke representasjoner, barnehagelærerne benytter seg av, vil jeg få et innblikk i meningen bak handlingene og ordene.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt en abduktiv tilnærming. Dette innebærer «at vi både utvikler teori på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori» (Thagaard, 2018, s. 184). Ved å lete etter diskurser i datamaterialet, ønsket jeg å finne noe som kunne gi en dypere innsikt i, og en mer overordnet forståelse av, fenomenet «*det siste året i barnehagen*». De diskursene jeg har funnet, har jeg så satt inn i større sammenhenger. I det abduktive ligger det at kunnskapen som frembringes, må betraktes som kvalifiserte antakelser og hypoteser (Hitching et al., 2011, s. 19). Analysearbeidet er krevende, og handler ikke nødvendigvis om å følge en trinnvis oppskrift fra a til b. Overveielser, beslutninger og avveininger er viktige deler av analysen (Horsbøl & Raudaskoski, 2016, s. 9). Målet med min analyse er ikke å lete etter uttrykk for allerede godt etablerte diskurser innenfor barnehagefeltet, men å se om jeg kan finne uttrykk og representasjoner som kan danne grunnlaget for noen nye diskurser som er unike for mitt materiale.

Et forskerblikk er et fokusert blikk, som evner å løfte frem og belyse hendelser, utsagn eller handlinger slik at de kan bli forstått på en ny måte, bli reflektert over i et nytt lys og studert med noen andre briller enn tidligere (Postholm, 2010, s. 9). Med forskerblikket kan man skape noe nytt,

tilføye eller utdype noe som med det vanlige blikket ville forblitt utforsket. Det kan komme til syne en annen kompleksitet ved en handling som uten forskerblikket kan virke ganske hverdagslig og grunn. Jeg ser for meg forskerblikket som en dykkemaske, som gjennom sitt glass gir forskeren tilgang til det som skjuler seg under overflaten, og som gir selv den enkleste handling en dybde som ikke er synlig på overflaten. Det var med denne masken godt tredd over øynene jeg dypdykket ned i teori og datamaterialene mine, for å gjøre noen oppdagelser, avdekke kompleksiteter, se sammenhenger og belyse de fra ulike vinkler. Jeg vil i det neste underkapittelet beskrive hvordan jeg har gått frem i analysen for å komme frem til de funnene jeg presenterer og drøfter i kapittel 5 og 6.

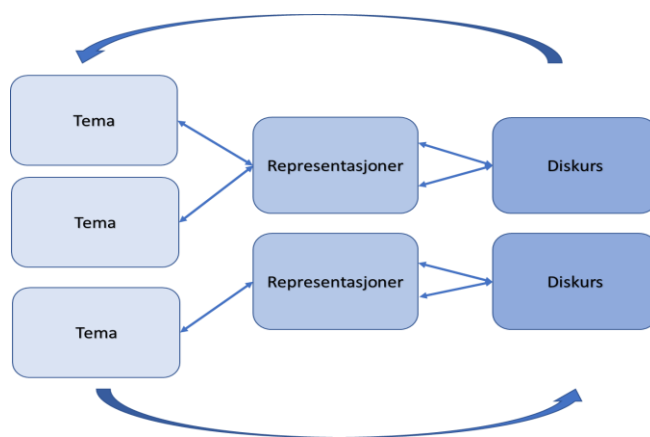
4.6.1 Beskrivelse av analyseprosessen

Som i en hvilken som helst analyse, er det første leddet i en diskursanalyse er å finne ut hva man skal studere og avgrense det (Neumann, 2021, s. 53). Fenomenet jeg har studert er barnehagefeltet som diskursorden, avgrenset ved «*det siste året i barnehagen*» og et utvalg barnehagelæreres representasjoner av dette fenomenet. Jeg gjorde en første gjennomlesning av datamaterialet, og det var, ikke overraskende nok, representasjoner innenfor de to store, veletablerte diskursene skoleforberedende diskurs og sosialpedagogisk diskurs, som jeg var godt kjent med fra før av, som stod frem for meg. Det hadde vært enkelt for meg å skrive meg inn i de to diskursene og vist hvordan mitt datamateriale passet inn i noe som noen andre allerede hadde etablert. Men jeg ønsket å finne noen nye, unike diskurser i mitt materiale, for å tilføre forskningsfeltet noe nytt. For å komme meg forbi disse to diskursene som kunne virke som skylapper for meg, forsøkte jeg å «brekke opp» intervjudataene ved å ta tak i tematikker som utkrystalliserte seg for meg etter andre gangs gjennomlesning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 261). Disse temaene var barns forventninger, tradisjoner, overordnede planer, rammefaktorer, barns ferdigheter og det pedagogiske innholdet. Jeg brukte disse temaene som utgangspunkt, og kodet materialet med markeringstusjer, samt gjorde meg notater i marginen. Dette gjentok jeg på alle intervjuene. Deretter organiserte jeg datamaterialet ved å sette det inn i en tabell, hvor det ble organisert etter temaene som hadde utkrystallisert seg, som illustrert nedenfor.

Representasjoner av barnet	Representasjoner av «det siste året»	Tradisjoner	Ferdigheter for fremtid og nåtid	Organisering, rammefaktorer, planer
helt klart så er det jo antall barn og det er jo klart at det er jo litt tilfeldig det, flaks eller uflaks alt etter som.	de ser frem til å bli *gruppe, for da skjer det ting	men det som jeg har lyst til å trekke frem er kanskje det at vi har slike tradisjoner av aktiviteter som *gruppe får lov til å gjøre	så viktig for absolutt alle områder da. Og i skolen er jo språk kjempeviktig uansett hvilket fag du har	jeg laget årshjulet på bakgrunn av rammeplan, hva vi bør være innom sant. så vi skal jo på en måte fylle kravene til rammeplanen i6

Figur 1: utdrag fra analysetabell

I neste ledd av analysen så jeg på hvilke representasjoner som fantes av de temaene jeg hadde valgt ut (Neumann, 2021, s. 57), og tok en ny runde med koding av materialet. Igjen organiserte jeg materialet i en ny tabell. Enkelte av tematikkene gikk inn i hverandre, slik som barns forventninger og tradisjoner, og jeg samlet representasjonene av disse temaene i samme kolonne i tabellen. Noen av tematikkene ble representert ulikt av informantene, og vektingen var også ulik i de tre gruppeintervjuene. Med utgangspunkt i disse representasjonene av temaene, så jeg nå konturene av det som jeg har skrevet frem som funn, i form av tre diskurser. Jeg har illustrert analyseprosessen i figur 2.



Figur 2: analysemodell

4.7 Kvalitetsvurdering

4.7.1 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Pålitelighet handler om hvor tillitsvekkende og pålitelig dataene som blir presentert er, samt hvor transparent analyseprosessen er gjort (Nyeng, 2012, s. 107). Jeg har gjort rede for framgangsmåtene jeg har benyttet meg av, og vist til svakheter ved valgt metode. I kvalitative forskningsintervjuer kan påliteligheten også handle om at all data blir tatt med, og at ikke noe utelates fra transkriberingen fordi det ved første øyekast virker lite relevant for problemstillingen som skal besvares. Som beskrevet i kapittel 4.5, transkriberte jeg lydopptakene fra intervjuene i sin helhet, uten noen utelatelser. Påliteligheten er også knyttet til at det blir gjort rede for hvordan det er gått frem for å generere datamaterialet. Ved å være transparent om hele forskningsprosessen har jeg styrket påliteligheten (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har notert valg og begrunnelser gjennom prosjektet som jeg har støttet meg på i et forsøk på å være så transparent som mulig.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) belyser hvordan en utfordring med kvalitativ intervjuforskning kan være at intervjueren identifiserer seg så sterkt med informantene at den profesjonelle distansen forsvinner og forskeren da står i fare for å tolke og analysere datamaterialet i fra informantenes ståsted. I og med at jeg selv er barnehagelærer slik som informantene er, og jeg har jobbet mye med de eldste, har jeg forsøkt å være bevisst på min rolle som forsker og å opprettholde en viss distanse. I arbeidet med analysen av datamaterialet har jeg ikke gjort utvalg som forsterker forforståelsen min eller som er preget av den. I og med at studien er plassert i en sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteoretisk tradisjon, betyr det at det som konstrueres mellom meg og informantene og mellom meg og dataene, alltid kunne vært noe annet og er umulig å gjenskape helt likt (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 28). I kvalitativ forskning generelt er det vanskelig for andre å replikere studien, i og med at man aldri kan gjenskape de menneskemøtene som har vært grunnlaget for forskningen (Thagaard, 2018, s. 223). Objektivitet og nøytralitet har jeg derfor ikke etterstrebet i den forstand, men vitenskapelig systematikk og etterrettelighet er idealer som jeg har jobbet for.

En annen måte å vurdere kvaliteten på, er å vurdere gyldigheten, altså om jeg faktisk har undersøkt det jeg hadde til hensikt å undersøke, og at de valgte teorier og begreper er egnet (Nyeng, 2012, s. 109). Gyldigheten av forskningsprosjektet handler også om hvor gyldig analysene og tolkningene er, og styrkes ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har forsøkt så godt det har latt seg gjøre å vise alle stegene jeg har tatt i analyseprosessen som har ført til de fortolkningene jeg har gjort. Ved å være refleksiv og vise frem mine refleksjoner, men også å reflektere over hva min situering, posisjon og erfaringer har hatt å si for den forskningen jeg har gjort, har jeg styrket troverdigheten til forskningsprosjektet mitt (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 50). Overførbarheten av forskningsprosjektet jeg har gjennomført, kan ses i sammenheng med hvorvidt det er gjenkjennbart for andre barnehagelærere som jobber med de eldste barna. Kan de tolkningene jeg har gjort, også gjelde i andre sammenhenger? Jeg tror at funnene jeg har presentert, vil kunne gi gjenklang i lesere med kjennskap til fenomenet «*det siste året i barnehagen*», og slik sett vil forskningsprosjektet ha en mer generell relevans utover dette ene prosjektet (Thagaard, 2018, s. 182).

4.8 Etiske hensyn

Kvale og Brinkman (2015, s. 95) beskriver hvordan etikk, moral og etiske spørsmål er en integrert del i alle fasene når det kommer til intervjuforskning og til forskning generelt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal være med å fremme fri, god og forsvarlig forskning (De nasjonale

forskningsetiske komiteene, 2021). Jeg har brukt tid på å sette meg inn i retningslinjene generelt og spesifikt de som gjør seg gjeldende i min forskning, samt å reflektere over ulike etiske problemstillinger som kan bli aktuelle. Furseth og Everett (2020, s. 144) skriver at «All forskning som gjøres med mennesker, har etiske implikasjoner». Dette blir også beskrevet i NESHS retningslinjer, som belyser hvordan menneskeverdet skal bli sikret i forskning gjennom 3 prinsipper: respekt, beskyttelse og rettferdighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 5). I min forskning blir dette ivaretatt gjennom at jeg yter informantene respekt, møter dem som likeverdige mennesker, innhenter informert samtykke til deltakelse i forkant av intervju, informerer om at de når som helst kan trekke seg fra forskningen uten at det får noen konsekvenser for dem. Det er viktig at informantene får tilstrekkelig og god informasjon om hva studien handler om og mulighet til å stille spørsmål, noe de fikk i forkant av intervjustart. Informantene fikk muntlig og skriftlig informasjon før de signerte et samtykkeskjema. Slik sikret jeg et reelt informert samtykke. Likevel kan det stilles spørsmål om hvor stor forståelse informantene fikk ut ifra den informasjonen de ble gitt. Det er ikke sikkert at informantene er kjent med hva en diskursanalyse er, og hva det betyr for hvordan jeg kommer til å analysere datamaterialet selv om jeg ga noe informasjon om dette.

I og med at lydopptak av stemmer er å regne som personopplysninger, meldte jeg prosjektet mitt til Sikt (Sikt, 2023). Ved å melde til Sikt fikk jeg sjekket at personvernet ble ivaretatt på en tilfredsstillende måte, og de gjorde en vurdering av at det jeg hadde planlagt var tilstrekkelig. Jeg har beskyttet informantene ved å anonymisere dem, barnehagen og kommunene de representerer både i transkriberingen av intervjuene og i presentasjonen av datamaterialene, og jeg har oppbevart lydopptak på en forsvarlig måte. Jeg har også unngått å samle inn personopplysninger som ikke er relevante for selve forskningen. Gjennom intervjuene har jeg påsett at de føler seg komfortable, og at de ikke opplevde å føle seg presset til å uttale seg om ting de ikke vil si noe om. Dette er kanskje det vanskeligste etiske dilemmaet når det kommer til intervjuforskning; spenningen mellom forskerens ønske om dyp og inngående kunnskap samtidig som informantene skal ivaretas, respekteres og ikke oppleve krenkelse av noen slag (Kvale & Brinkman, 2015, s. 96). Ved å være obs på det som ble sagt og på informantenes kroppsspråk, håper jeg at jeg klarte å balansere dette på en tilfredsstillende måte. Jeg har ytt informantene rettferdighet ved å etterstrebe etterrettelighet under hele forskningsprosessen. Informantene fikk tilbud om å lese igjennom det transkriberte intervjuet og mulighet til å kommentere dette, noe ingen av dem ønsket.

Den diskursive tilnærmingen til intervjuforskning har fått kritikk for ikke egentlig å være interessert i hva informantene forteller, men hva det de forteller representerer, og kan ligne en form for

bedrageri (Kvale & Brinkman, 2015, s. 185). Det kan være ubehagelig for informantene å lese analysen i etterkant, da de kan oppleve at det de har uttrykt som sine personlige meninger og erfaringer, har blitt plukket fra hverandre og fremstilt som representasjoner for noe annet som informantene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i. Analysen og drøftingen baserer seg på mine tolkninger av informantenes forståelser, og her ligger det et etisk dilemma som ikke kan unngås. I en diskursanalyse er det ikke interessant å finne ut av hva informantene egentlig mener, men å se på hvordan det som blir sagt, er med på å konstruere fenomenet som blir analysert. Det informerte samtykket som jeg innhentet i forkant av intervjuene rommer ikke de tolkningene og analysene jeg har gjort i etterkant, og det eneste jeg kan gjøre, er å forsøke å bevare informantenes integritet i fremstillingen. I den skriftlige drøftingen og analysen av materialet har jeg tatt reflekterte valg av hvordan informantene fremstilles.

5.0 Presentasjon av funn og begynnende drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen av datamaterialet. Funnene skal bidra til å svare på den overordnede problemstillingen for masterprosjektet, som er *Hvilke diskurser gir barnehagelærere uttrykk for i beskrivelser av fenomenet «det siste året i barnehagen?»*? I og med at problemstillingen etterspør diskurser, vil jeg fremstille funnene som nettopp dette. Diskursene jeg har analysert meg frem til i mitt materiale, er *En diskurs om tradisjoner*, *En diskurs om ytre forventninger fra planverk*, *En diskurs om samarbeid med skolen* og *En diskurs om et spenn mellom nåtid og framtid*. Dette er det Horsbøl og Raudaskoski (2016) omtaler som diskurser med liten d. Diskursene har jeg gitt navn som reflekterer deres innhold, og er inspirert av ord som informantene har brukt i sine representasjoner. Diskursene er ikke absolutte, de er ikke de eneste som eksisterer innenfor denne diskursorden, og derfor har jeg valgt å betegne dem som *En diskurs om*. De er ikke gjensidig ekskluderende, de krysser og overlapper hverandre, selv om tematikken i de er ulike. Noen av sitatene og uttrykkene til informantene kunne passet inn i flere av diskursene. De har blitt plassert der hvor jeg, med bakgrunn i analysen, vurderer de hører mest hjemme. Jeg har valgt en fremstilling hvor jeg siterer direkte og parafraiserer informantene for å underbygge funnene. For å fremheve og tydeliggjøre de direkte sitatene, er de rykket inn og/eller skrevet i kursiv. Noen av sitatene er forkortet, og jeg har i fremstillingen valgt å kutte ut småord som ikke har noen betydning for meningen av teksten. Forkortningene har jeg markert med (...). Jeg har anonymisert navn på planer, strategier, prosjekter, steder o.l. som kan identifisere hvilken kommune eller barnehage informantene representerer, dette er markert med *.

5.1 En diskurs om tradisjoner

Noe av det som overrasket meg da jeg begynte å analysere datamaterialet, var vektleggingen av tradisjoner. Informantene fikk spørsmål knyttet til det pedagogiske innholdet det siste året i barnehagen, og samtlige av informantene fortalte om «det siste året i barnehagen»-tradisjoner for de eldste, som blir gjentatt år etter år, aktiviteter og navn som gikk i arv. Dette har jeg valgt å kalle *En diskurs om tradisjoner*. Tradisjonene representeres som viktige, i form av at de er forventningsbyggende for barna, og brukes som verktøy til å øve ferdigheter som anses som viktige for det videre (skole)livet.

Informantene fikk spørsmål om hva de kalte de eldste, om de har egne navn på gruppene. Det hadde de alle, og disse navnene gikk i arv fra år til år i alle barnehagene informantene representerte. Anita forteller «*det har de alltid hett til oss av en eller annen grunn*». Navnene på gruppene hadde enten tilknytning til stedet barnehagen var lokalisert, eller så lå det en slags progresjon i navnet i form av at man startet ut på småbarn som for eksempel et frø, og endte opp som et tre når man var blitt eldst. Noen hadde også navn som verken var tilknyttet stedet eller som det lå progresjon i, men like fullt gikk de i arv. Øksnes og Schanke (2023, s. 12) viser, i tråd med det jeg har funnet ut, at det kan ligge progresjonstanker bak navnene, at de tar utgangspunkt i steder, og at det finnes de som ikke har noen bevisste tanker om gruppenavnene. Ingen av barnehagene som informantene i min studie representerer, har en praksis med å la barna være med på å bestemme navn for gruppa, og det kan stilles spørsmål ved denne tradisjonen. Tradisjonen kunne vært motsatt, den kunne vært at barna lagde egne gruppenavn år for år. Øksnes og Schanke (2023, s. 13) peker på at hvilke gruppenavn de eldste får, ikke er ubetydelig. Ved å ta tak i gruppenavnene kan man flytte fokuset til nåtid, og unngå å ha blikket for mye fremover ved å bruke navn som er forankret i barnas interesser her og nå. Slik jeg har tolket det, er det imidlertid for å underbygge barnas forventninger til å bli deltakere i denne gruppen, grunnen til at navnet går i arv.

I alle tre gruppeintervjuene ble det snakket om barns forventninger til å være størst i barnehagen. Forventningene som representeres er knyttet til å bli innlemmet i gruppa for de eldste, og til tradisjonene:

Ingvild: vi har slike tradisjoner av aktiviteter som Revegruppa får lov til å gjøre. Sånn at de som er yngre, selv om de ikke får lov til å gjøre det nå, så kan de glede seg til at 'det der, når jeg er størst, da får jeg lov til!' (...) slike spesielle aktiviteter som er som en fast del av årsrytmen i barnehagen vår, som de kan glede seg til

Som Pia uttrykker det: «*de tirsdagene er satt av til skolestarterne, og de har jo noen forventninger til det. Det er det ikke noe tvil om*». Nina setter ord på forventningene som er knyttet til tradisjonene, og knytter det til barnekultur: «*det litt det der at enkelte ting går jo på en måte i arv (..) jeg tror for eksempel at hvis vi har endret avslutningstur så hadde det blitt krise (..) det er jo barnekultur (..) som går i arv*». Noen av de spesielle hendelsene som kommer frem i datamaterialet, er litt lengre turer til bestemte plasser som barna kjenner til, gjerne med en belønning på toppen, det er aktiviteter i barnehagen som å bygge hus av pappesker, avslutningsseremoni og ansvarsoppgaver i forbindelse med arrangementer. Dette er i tråd med kartleggingen gjennomført av Rambøll (2010), som viser at egne turer for de eldste er en av de aktivitetene som gjennomføres mest.

Tradisjonene ble av flere representert i forbindelse med at det er noe staselig ved det å være eldst i barnehagen. Nå er det endelig deres tur til å tilhøre denne navngitte gruppen, og å få lov til å gjøre det som de har sett de eldste gjøre tidligere år.

*Kjell: det er jo noe de vet allerede som treåring, 'åh, når jeg blir Kråke, da er det jeg som skal jobbe på FORUT, og i kiosken eller restauranten. Så det er jo både noe de ser veldig frem til, er spente på og som de mestrer, som vi ofte legger til rette for at de mestrer på en bra måte (...) det er noe som ligger fremme der, og de turene som vi har hvert år som, det vet de jo allerede når de kommer opp på storbarn, at på avslutningen så er det brownies oppe på *! Så det ligger som en juvel fremme der*

Flere av informantene forteller om årlige arrangementer hvor de eldste får en spesiell rolle eller et spesielt ansvar. «*De får noen andre oppgaver, rett og slett*» forteller Pia. Det fremkommer også at de eldste får litt mer frihet og medfølgende ansvar. «*Så det å bli Kråke, det, det er stort. Det fører både litt ansvar og litt kule ting med seg*» forteller Kjell om det å bli med i klubben for de eldste. Kristine forteller om hvordan det kan oppleves å få dette ansvaret: «*når de har kledd på seg så kan de gå ut uten at det har kommet ut en voksen på uteområdet, og det er sånn 'for da klarer vi det' og de klarer jo det! Det er stor stas*». Kristine setter det ekstra ansvaret i sammenheng med trygghet, god selvfølelse og mestring: «*når de går siste året så kan de få mer ansvar, for de tar det, og de skjønner det (...) så har de kanskje øvd litt på det da de var tre og fire år og sett de som var store da, hvordan de gjør det, også er det den der mestringsfølelsen*». Ved å sette søkelyset på ansvar, mestring og opplevelser, jobbes det med å styrke barnas sosiale kompetanse, som anses som viktig for videre (skole)liv (Rambøll, 2010, s. 8). Thoresen og Aukland (2020, s. 107) fremhever hvordan sosial trening i gruppe bør være en del av det skoleforberedende arbeidet, og *En diskurs om tradisjoner* viser hvordan dette blir gjort i praksis.

5.2 En diskurs om ytre forventninger fra planverk

Under gruppeintervjuene ble rammeplan, kommunenes oppvekststrategier og planer for overgangen mellom barnehage og skole, årsplaner og progresjonsplaner løftet frem. I alle gruppeintervjuene ble forskjellige planer representert, og det var ulikt hvor styrende informantene opplevde at disse planene var. Planverkene ble representert blant annet i forbindelse med forventninger og krav fra aktører utenfor barnehagen. Dette har dannet grunnlaget for *En diskurs om ytre forventninger fra planverk*.

Nina og Aina forteller om en rekke utvalgte planer som er overordnet praksisen i barnehagen. De forteller om planer på kommunalt, nasjonalt og lokalt nivå, og hvordan de har laget en egen plan som syr alle de overordnede planene sammen til en:

Nina: Så vi prøver å se hva må vi ta med fra de ulike planene for at vi skal gjøre det som egentlig forventes av oss (...) for vi har jo både kommunens oppvekststrategi, og vi har jo den overgang barnehage skole, det er det jo politisk vedtatt at vi skal jobbe med. Da må vi sette det i system

Her bruker Nina begrepet forventninger. Jeg tolker det som om at det som står i de overordnede planene oppleves som krav, at det ligger noen forventninger der som bør innfris for at barnehagelærerne skal oppleve at de har gjort jobben sin, og alt det som kreves av dem. Ved å lage denne «planen over alle planene» sikrer de seg at de har «ryggen fri», og utviser en pliktoppfyllende og ansvarsbevisst karakter. Anita forteller også om krav: «*jeg laget et årshjul på bakgrunn av rammeplan, hva vi bør være innom (...) så vi skal jo på en måte fylle kravene til rammeplan*». Pia løfter frem tryggheten hun opplever ved at de har en plan å forholde seg til: «*samtidig så er det jo fint at vi har en sånn plan da. Jeg tenker da forholder vi oss tross alt til noe lovverk*». Nina forteller om det jeg tolker som opplevelse av forventning om sammenheng og rød tråd mellom de ulike trinnene i utdanningsløpet, og benevner det som «*det som er forventet i samfunnsmandatet*». Barnehagelæreren blir her bindeleddet mellom politikk og pedagogikk. Dette kan ses i sammenheng med det ytre presset som er med på å forme barnehagelærerens profesjonsutøvelse, og at arbeidsoppgavene defineres av andre enn barnehagelærerne selv (Solbrekke & Østrem, 2011).

Kjell forteller om kommunens progresjonsplaner: «*vi har ikke brukt det så mye, vet at vi har det på alle ulike avdelinger, har ikke sett så mye på det i det siste*». Pia forteller at progresjonsplanene er laget med utgangspunkt i rammeplan, og at de ikke er ment som styrende dokumenter, men som idéhefter. Kommunen har en plan for overgangen mellom barnehage og skole, hvor

progresjonsplanene er nevnt, forteller Pia. Kristine forteller om overgangsplanen: «*vi har en plan i * kommune, overgang barnehage skole (...) der er jo blant annet Skrivedans er ett tips i forhold til den begynnende skrive- og leseopplæringa*». Jeg spør Kristine om det er et tips eller et krav, hvorpå Kristine svarer: «*det er ikke et krav at det må være Skrivedans nei, det kan være andre programmer*». Det virker som Pia, som jobber i samme kommune, har oppfattet det som et krav, da hun stiller spørsmål ved det og begynner å se i planen mens vi snakker om det. Det kan altså råde noe usikkerhet omkring hvor styrende de ulike planene er ment å være for praksis, om hva som er krav, forventinger, råd og tips, noe som igjen fører til ulike representasjoner av planene. Når det er rom for tolkninger av intensjonene med planene, kan det være at målstyringen ikke blir like fremtredende, og barnehagelærerne står friere til å definere hva det pedagogiske innholdet skal være.

Rammefaktorer som gruppestørrelse og bemanning ble tematisert i forbindelse med hvilke oppgaver barnehagen er satt til å løse. Nina og Aina uttrykker frustrasjon over den lave bemanningen i barnehager, og ser ikke hvordan de skal løse oppgavene innenfor de rammene de har:

Nina: rammeplan er full av skal, sant, side opp og side ned, veldig masse, men det er ikke samsvar (...), med bemanningsnorm

Aina: seks barn per person, men det er sju per pedagog på småbarn, mens fjorten på storbarn, det går jo ikke opp

Nina: så da er det sånn, hva er det egentlig de tenker?

Jeg tolker Nina og Ainas frustrasjon som et uttrykk for at de ikke opplever samsvar mellom de ytre forventningene og kravene i blant annet rammeplan, og de rammene de har å imøtekomme disse forventningene innenfor. Hennem og Østrem (2016, s. 120) viser til at lojalitet til arbeidsgiver ofte forstås som lydighet. De løfter frem at barnehagelærerne er forpliktet til å gjøre selvstendige, faglige vurderinger av pålegg fra stat eller kommune, selv om det kan oppleves som at det som er bestemt må utføres.

Til tross for at funnene jeg har gjort i datamaterialet kan peke på at det er mange overordnede planer og bestemmelser som barnehagelærerne selv ikke har noen påvirkningskraft på i det daglige, oppleves det ikke nødvendigvis som noe negativt eller begrensende av informantene. Informantene fikk spørsmål om de opplevde at det var rom for å selv definere det pedagogiske innholdet for de eldste i barnehagen, og de alle opplevde at de hadde stor frihet i planleggingen. Ingvild forteller: «*Det er jeg som har hovedansvaret for det pedagogiske arbeidet, også har jeg den tilliten fra styreren*

(...). Innenfor rammene som er der ikke sant, strukturen, barnehagepersonalet og sånt, men prinsipielt». Også Aina, som jobber i barnehagen hvor diverse planer ble mest representert, opplever å ha stort handlingsrom: «vi har store påvirkningsmuligheter og tror eneste grunnen til at vi har satt det i system er for at det er behagelig å jobbe ut i fra et system». Anita forteller om hvordan hun opplever å kunne forme innholdet selv: «vi har jo en forpliktelse til å forholde oss til rammeplan og gi de litt av alt, men at vektinga blir litt sånn det en selv syns er viktigst. Sånn er det». Innenfor de rammene barnehagelærerne har, opplever de tross planer og ytre bestemmelser at de selv har mulighet til å forme store deler av innholdet og vekte det de selv syns er viktigst.

5.3 En diskurs om samarbeid med skolen

I intervjuene ble samarbeidet med skolene i overgangen mellom barnehage og skole representert. Informantene forteller om ulike samarbeidspraksiser, og det kan se ut som at praksisen er like ulik på tvers av kommunegrenser som innenfor en og samme kommune. Representasjonene av samarbeidet har dannet grunnlaget for *En diskurs om samarbeid med skolen*.

Mye av det som fremkommer i datamaterialet om samarbeidet, stemmer godt overens med det Thoresen og Aukland (2020, s. 17) skriver om at det er barnehagene som er mest innstilt på å få til et godt samarbeid. Ingvild stiller spørsmål ved om skolene i det hele tatt har interesse for hva de gjør i barnehagen, og Kristine opplever interessen som personavhengig. Kjell forteller om at det er satt av kort tid i møtet med skolen, 5 minutter per barn. Slik jeg tolker det er ikke dette reelle samarbeidsmøter, men møter hvor det utveksles kort informasjon om hvert enkelt barn, i tråd med funnene i kartleggingen fra Rambøll (2010). Dette kan være en medvirkende faktor til at institusjonene vet så lite om hverandre, slik som blant annet studien til Hogsnes og Moser (2014) viser.

Informantene forteller om ulike rutiner for samarbeidet som er fastsatt av kommunen. Nina gir et innblikk i deres praksis: «Vi har laget en plan (...) hva vi øver på, og hva vi skal ha fokus på i hverdagen for at vi skal bidra til en god overgang (...) i tillegg følger vi overgangsplanen som * kommune har laget». Homme et al. (2020) peker på at 88 % av kommunene i deres kartlegging har regler knyttet til arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Anita og Ingvild uttrykker noe som kan forstås som motstand mot rutine for samarbeidet som kommunen har fastsatt:

Anita: *Også syns jeg det er litt sånn, jeg vet ikke jeg, grenseobjekt og sånne ting, det høres så fint ut, men det er litt pliktløp føler jeg.*

Ingvild: *Ja, og for å være helt ærlig, det er ikke førsteprioritet.*

Anita: *Nei. Men vi gjør det en gang eller to, også har vi alibi, ikke sant.*

Begge løfter frem at de jobber i private barnehager, slik at de opplever ikke å være pålagt å følge rutinene som kommunen har laget, på samme måte som kommunale barnehager må. Samtidig uttrykker Anita at det kan være fint å følge rutinen delvis, for å være lik andre barnehager, og dermed gi barna likt utgangspunkt. Ingvild forteller at hun forstår meningen og hensikten bak grenseobjektene, at de kan være med på å skape en sammenheng mellom barnehagen og skolen, men stiller spørsmål ved om det er akkurat de tingene som kommunen har valgt ut, som fungerer best. Slik jeg tolker Anita og Ingvild, har de konkludert med at de grenseobjektene som er valgt ut av kommunen er for enkle, og at de ikke tar utgangspunkt i barna og barnekulturen.

Både Kristine og Kjell etterspør mer kommunikasjon med skolene, og ønsker seg tilbakemeldinger om jobben de gjør:

Kristine: det jeg savner litt, er det som vi hadde en periode, det at vi hadde treffpunkt med førsteklasselærerne. (...) vi møtes på høsten og på våren igjen for å få litt sånn 'hvordan synes dere det går med barna som kommer fra barnehagen på skolen? Hva er det dere savner? Hva synes dere er positivt?' Begge deler da. Også igjen på våren, for da kan vi evaluere, skal vi endre litt på skolestartergruppa?

Dette tolker jeg som et uttrykk for å gjøre barna skoleklar, mer enn å gjøre skolen barneklar. Her påtar barnehagelærerne seg ansvar for å «levere fra seg» barn som tilfredsstillter førsteklasselærernes forventninger, og det etterspørres en dialog hvor barnehagelæreren kan få tilbakemeldinger om hvordan barna de «leverer fra seg» fungerer i det nye miljøet. Som forskningen til Christensen (2023) viser, kan hensikten med det pedagogiske innholdet for de eldste, bli å gjøre barna klare til å møte skolens krav, slik at man leverer fra seg «barn som kan». Pia forteller også om det å få tilbakemeldinger fra skolen, som omhandler både det som er bra, og hva de kan jobbe mer til neste år. Slik jeg tolker barnehagelærerne her, er de på tilbudssiden, og åpner opp for at skolen skal få være med på å forme innholdet det siste året i barnehagen.

Anita forteller om en annerledes opplevelse i møte med skolen:

«(...) de var mest interessert i å høre fra oss. Rett og slett for å dra med seg inn i skolen i forhold til overgangsbiten da. Det var litt sånn ny opplevelse, det har jeg ikke opplevd før (...) Og da fikk jo vi som satt der fra alle barnehagene fortelle hvordan vi jobbet med de eldste, det var jo kjempeinteressant (...) jeg synes det holder på å skje noe i forhold til skole altså»

Det jobbes stadig med overgangen fra barnehage til skole, og Anita forteller om en positiv opplevelse i møte med en ny samarbeidsform. Hun belyser også nytteverdien av å få høre om andre barnehagers praksiser, og at skolen var interessert i å høre om deres praksis for å kunne nyttiggjøre seg den i møte med de nye førsteklasingene. Sandø og Myran (2022) mener at hvis samarbeidet mellom barnehage og skole skal lykkes, er det viktig at rammefaktorene spiller på lag, og at det må prioriteres tid til å få det til å fungere. Dette er kriterier som det kan virke som det er tatt høyde for i møtet Anita forteller om.

5.4 En diskurs om et spenn mellom nåtid og framtid

Som presentert tidligere i oppgaven, er «det siste året i barnehagen» fenomenet jeg har undersøkt. Da jeg gjennom arbeidet med analysen hadde jobbet meg godt ned i datamaterialene, fant mangfoldige representasjoner av det siste året, med et stort spenn i hvordan det ble representert. Jeg opplever en slags ambivalens i intervju materialet, og en tosidighet i barnehagelærernes egne representasjoner av det siste året. Barnehagens egenverdi, og det siste året som en tid som skal gi barna spesielle opplevelser og minner blir i det ene sekundet løftet frem. I det neste blir det snakket om som en forberedelse til skolen, og det fortelles om å øve på ferdigheter som er viktige for skolelivet. Disse representasjonene har dannet grunnlaget for *En diskurs om et spenn mellom nåtid og framtid*. Diskursen sier noe om hvilken mening barnehagelærerne fyller det siste året med, samt hvilke utfordringer og dilemmaer de kan møte.

Denne diskursen inneholder et fremtidsperspektiv og et her og nå perspektiv som Ingvild beskriver godt:

«det er særlig med tanke på overgangen til skolen, for det vi har funnet ut, er at barna, når de begynner i Revegrupper, er veldig bevisste på at de er de eldste, og at om et år skal de begynne på skolen, så de tenker litt sånn fremover hvordan det vil bli. Hvordan er det på skolen? Hva er det som skjer der? Og samtidig så prøver vi å gi de disse spesielle opplevelsene for å gjøre det siste året i barnehagen gøy, sånn at de ikke bare tenker fremover, men at de lever i det her og nå. Sånn at vi gir de litt begge deler, både framtid og nåtid. (...) I den aller første samlingen, da snakker vi om forventninger, og hva de ønsker å gjøre nå, at de er de eldste i barnehagen, hva vil det si å være eldst? Hva betyr det for dem, finnes det ting som de får lov til å gjøre eller ikke gjøre, eller hvordan kjennes det ut å være eldst?»

Broström (2019) bruker begrepene being, belonging og becoming i beskrivelsen av en pedagogisk ideell overgang. Det handler om å være til stede i nået, being, ha en følelse av å høre til, belonging, samtidig som man ser frem mot det som kommer, becoming. Det er dette jeg opplever Ingvild setter ord på i sitatet ovenfor. Hun løfter frem viktigheten av å få tak på barnas forventninger og tanker om det å være eldst, og tilrettelegger for at de skal få være med på å forme dette siste året. Ved å gi barna de spesielle opplevelsene, blir de forankret i nået, samt at det skaper en følelse av tilhørighet i gruppa. Broström (2019, s. 16) og Sandø og Myran (2022, s. 14) beskriver hvordan vi, ved å hjelpe barna å se fremover, slik som Ingvild forteller, kan bidra til å skape en oversiktlig og tryggere overgang. Pettersvold og Østrem (2022, s. 58) hevder at vi har gått fra å se på barndommen som noe med egenverdi, til å oppfatte barndommen som en forberedelse til (skole)livet. Her forteller Ingvild om begge deler. Hun ønsker å hjelpe barna, på deres initiativ, å se litt fremover, samtidig som hun også ønsker å rette blikket mot der de er nå, og skape et godt avslutningsår for barna. Franck (2021) argumenterer for at å se barn både som værende og tilblivende, er nettopp det vi trenger. For barn skal bli voksne en gang, og barnehagebarn skal starte på skolen det året de fyller seks. Hvordan barndommen er, og hva de opplever i barnehagen har betydning for det videre livet, uten at livet her og nå kun skal forstås i et fremtidsrettet perspektiv. Som Kjell beskriver, hva de gjør nå, har påvirkninger på barns opplevelse av seg selv, også når de begynner på skolen:

«det er vårt ansvar og i alle fall gi denne gjengen en stor verktøykasse med ting de faktisk kan og har erfart at 'det her mestrer jeg, det her kan jeg (...) jeg kan i alle fall en god del, når jeg kommer hit'.»

Aina setter ord på usikkerheten om hva barnehagen skal være: *«nye politiske føringer, skal vi være skoleforberedende, skal vi ikke være skoleforberedende, hva er det de forventer skal inn i barnehagen?»*. Jeg velger her å ta med et lengre utdrag fra transkripsjonen, for å vise at det kan oppleves som frustrerende når det eksisterer usikkerhet om hva barnehagens oppgaver egentlig er:

Anita: Jeg tenker det er så viktig å være her og nå, det er så viktig at vi ikke ruser sånn. At hvis de får en måned på seg på i april, mai til å tenke skolestart, så er det mer enn nok. Men vi kan putte det i masse uten at vi snakker og snakker og snakker. Skal vi snakke om skolen hele siste året? Åh, jeg kjenner at jeg blir så provosert av slike ting.

Intervjuer: Hva er det som provoserer deg?

Anita: Det å ikke få lov til å være her og nå. Det å ikke få være i barnehagen. Hvor er verdien til barnehagen hen da, tenker jeg? Er det alt som skal forberedes til skolestart, da kan man jo like godt si at dagen vi blir født, så blir vi forberedt på å dø på en måte (ler litt), og det er jo

forferdelig. At vi liksom hele livet skal bli forberedt på noe. Vi trenger ikke å forberede oss alltid, vi er nå, her vi er, har det fint. Så det å ha det morsomt siste året, det å skape minner som du husker.

Anitas frustrasjon kan tolkes i sammenheng med representasjonene av barn som tilblivende, og representasjonen av barnehagen som en forberedelse til det videre skolelivet. Anita etterspør egenverdien til barnehagen, og hvor blir den av hvis alt skal handle om å bli forberedt til det neste som kommer i livet? Det kan tolkes som om hun opplever at skolen har forrang og blir ansett som viktigere enn barnehagen, og at det å skulle bruke hele det siste året på å forberede barna på skolestart, blir en undergraving av barnehagens betydning.

Til kontrast fra det Anita forteller, kan vi se Pia fortelle om hva de gjør det siste året i barnehagen:

«vi øver mye på rett og slett det som møter oss neste år. Ja, at de sitter på pulter, vi forflytter oss i gangene (..) vi vandrer mye i skolen, møter lærerne, andre elever (..) Så, jeg er aldri bekymret for å sende de over på andre siden av gjerdet når det kommer til skolestart, for da har vi brukt et helt år på å venne oss til akkurat det der».

Det å vandre mellom institusjonene, bearbeide inntrykkene og erfaringene sammen med andre barn og ansatte er ifølge Lillejord et al. (2015, s. 55) gunstig for at overgangen skal bli enklere. Nina forteller om å øve på ferdigheter: *«vi øver litt på det der med muntlige beskjeder, at du skal klare å ta mer enn en beskjed (..) i skolen du får mer enn en beskjed i gangen».* Her representeres det siste året i barnehagen klart som en forberedelse til skolen. Rambøll (2010, s. 30) viser at «Stimulering av skolerelaterte ferdigheter som for eksempel å ta imot beskjeder, rekke opp hånden og vente på tur» er det som scorer høyest i kartleggingen av aktiviteter som gjennomføres i klubben for de eldste. Aktiviteter som fremmer grunnleggende akademiske ferdigheter, som skriving, lesing og regning, vektlegges også tungt.

Selv om det siste året tidvis blir tydelig representert som skoleforberedende, fremkommer det også utsagn som kan tolkes som et ønske om å distansere seg fra denne tradisjonelle forståelsen av skoleforberedelse:

Nina: det er jo heller ikke noe som er forventet da, men det kan være en trygghet (...), det å kjenne igjen bokstaven sin eller skrive navnet sitt. Det er ikke noe vi øver på.

Pia: de skal jo ikke lære seg tallene og skal ikke lære seg, men det er jo en liten smak av det da tenker jeg, gjøre de litt forberedt.

Nina: vi begynner ikke å terpe på blyantgrepet vi altså.

Det at de to institusjonene vet så lite om hverandres praksis, kan medføre en mer tradisjonell tanke om hva «skoleforberedelse» er, som ikke nødvendigvis er i tråd med praksis i dagens skole (Sandø & Myran, 2022, s. 14). Hvem som blir gitt ansvar for klubben for de eldste, kan også fortelle oss noe om hvilke tanker som ligger bak og forventninger til hva klubben skal inneholde. I alle de seks barnehagene var det enten kun barnehagelærere eller barnehagelærere i samarbeid med fagarbeidere som hadde ansvaret. Pia og Nina har som nevnt videreutdanning i 6 til 10-års pedagogikk, og begge forteller at det er de som har, eller har tatt, hovedansvaret for klubben for de eldste: *«Jeg er jo den som har hatt ansvar for Ørnegruppa i de fleste årene, men det har jo egentlig vært fordi jeg har hatt den 6 til 10 års pedagogikken, som har gjort til at jeg har hatt den bare»*, sier Pia. Jeg kjenner ikke til intensjonene eller argumentene som ligger til grunn for at det er Pia og Nina som har ansvaret for klubben for de eldste i sine barnehager, men det er interessant da det kan tolkes som en mer tradisjonell forståelse av «skoleforberedelse» med tanke på den videreutdanningen de har.

I intervjuene ble det snakket om hva informantene ønsket at barna skulle sitte igjen med når de går ut av barnehagen. Gode minner, en følelse av tilhørighet til gruppa og morsomme opplevelser ble løftet frem av flere av informantene:

Aina: I hovedsak at de skal ha det best mulig her og nå (...) jeg er ikke så opptatt av det der med progresjon (...) Det har ikke noe betydning for meg så lenge du vet at de har det bra og at du får de til å trives.

Ingvild: Det at de sitter igjen med opplevelser, eller minner, eller at de kan tenke tilbake å si at ja, jeg har hatt det fint i barnehagen. Da spiller det kanskje ikke stor rolle hva slags innhold vi hadde, men at de hadde venner.

I disse beskrivelsene settes ikke søkelyset på de akademiske, skolerelaterte ferdighetene, og det er interessant at det pedagogiske innholdet settes til side for vennskap og opplevelsen av tilhørighet. Kjell forteller: *«Jeg skal sende fra meg trygge, sterke, selvstendige, selvsikre barn»*. I likhet med Kjell forteller Kristine: *«at de får med seg mest mulig trygghet og selvfølelse. Det tenker jeg er det aller viktigste»*. Å rekke opp hånda, ta imot beskjeder, kjenne igjen bokstaver og sitte i ro ved en pult blir ikke representert i det hele tatt når informantene skal beskrive hva de ønsket barna skal ta med seg fra tiden i barnehagen. Det å ha det bra her og nå, med seg selv og med andre, er det som blir løftet frem som det aller viktigste.

6.0 Oppsummerende drøfting

Problemstillingen for oppgaven er *Hvilke diskurser gir barnehagelærere uttrykk for i sine beskrivelser av fenomenet «det siste året i barnehagen»?* Basert på diskursanalyse av intervjudata har jeg presentert fire ulike diskurser som kommer til uttrykk. Disse diskursene kan på et overordnet plan fortelle om spennet som kan oppleves når man står med et bein i barnehagen og et bein i førsteklassen. I denne drøftingsdelen vil jeg knytte diskursene med liten d inn i større sammenhenger, se hvordan de kan settes i sammenheng med Diskurser med stor d, og drøfte de i lys av teori og forskning.

En diskurs om tradisjoner gir innblikk i en praksis hvor det bygges forventninger gjennom hele barnehageløpet til det siste året. Det skal være noe å se frem til, glede seg til og «*ligge som en juvel fremme der*» som Kjell beskrev det så fint. *En diskurs om tradisjoner* kan ses som et uttrykk for den sosialpedagogiske diskursen, hvor den helhetlige tilnærmingen vektlegges. Her er ikke representasjonene av den tradisjonelle forståelsen av «skoleforberedelse» med klasseromslignende aktiviteter, eller øving av akademiske ferdigheter, særlig fremtredende. Barns mestring, det å ha noe å glede seg til, tradisjonene, forventningsbygging og opplevelsene er i fokus. Barnehagelæreren blir en tilrettelegger og tradisjonsformidler, mens barna er kulturbærere med en opphøyet status i gruppa. De felles opplevelsene, den økte friheten og påfølgende ansvaret blir et ledd i å styrke barnas sosiale kompetanse.

Sundsdal et al. (2023) beskriver en pedagogisk barnehagepraksis preget av barns interesser, selvbestemmelse og selvvirksomhet. En praksis som bygges rundt en krav- og pliktorientert pedagogikk vil være motsatsen til dette. Kan den praksisen som Nina og Aina gir innblikk i, presentert i *En diskurs om ytre forventninger fra planverk*, tendere mot en krav- og pliktorientert pedagogikk? Diskursen synliggjør et behov for å lage en «plan over alle planene», og passer godt inn i den skoleforberedende diskursen. Forventninger om skoleklarhet, om effektiv læring av kunnskaper og ferdigheter, med søkelys på barns fremtidige akademiske karriere, vil bære lite preg av barns selvvirksomhet. Her er det andre som bestemmer, basert på ytre disiplineringer. I mine analyser kommer det frem at informantene opplever ytre disiplinering gjennom de ulike, overordnede planene, uten at de nødvendigvis omtaler det som noe negativt. Sundsdal et al. (2023, s. 32) peker på hvordan internasjonale utdanningspolitiske tendenser kan skape noen forventninger om, og påvirke den norske barnehagen i retning av, en sterkere vektlegging av barns kompetanser og mer målorientering. Solbergregjeringen ønsket tydeligere føringer for et skoleforberedende

innhold i barnehagen, hvor progresjon skulle tydeliggjøres (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 62). Det er interessant å se at i implementeringsarbeidet av den forrige rammeplanen, var det spesielt fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Antall, rom og form* som ble høyest prioritert (Østrem et al., 2009, s. 193). Det er de områdene det antakelig er enklest å måle progresjon i, og som henger godt sammen med den tradisjonelle forståelsen av skoleforberedelse og den skoleforberedende diskursen.

Antallet planer, og de forventningene som ligger i dem, kan ses i sammenheng med barnehagen som samfunnsinvestering, og som et forsøk på å regulere praksis. Det å lage instruksjoner, føringer og overordnet rammeverk med tendenser til målstyring, kan tolkes som politikernes forsøk på å sikre seg at investeringen gir ønsket avkastning. Når det blir så mange planer, rutiner, instruksjoner og forventninger barnehagelærerne må forholde seg til, og som de opplever at de må etterleve for å være sikre på at de gjør jobben sin, er behovet for å lage en egen plan som omfatter alle de andre planene forståelig. Spørsmålet blir om det er en hensiktsmessig måte å drive pedagogikk på, eller om det bidrar til en praksis med ytterligere målstyring, hvor det er politikernes forventninger som er førende, og ikke barnas interesser og behov. Hennem og Østrem (2016, s. 120) tematiserer lojalitet og lydighet, og hvordan det å stille seg kritisk til, og gjøre selvstendige vurderinger av, overordnet planverk bestemt på kommunalt eller nasjonalt plan er en del av profesjonsutøvelsen. De tegner også opp et bilde av forskjellen mellom å utføre oppgaver, og å utøve barnehagelærerprofesjonen.

En diskurs om samarbeid med skolen viser oss hvordan barnehagelærerne, i sin streben etter å innfri forventninger og krav, kan bli for opptatte av å tilfredsstille skolens forventninger om hva barna bør kunne før de begynner på skolen. Det åpnes opp for tilbakemeldinger på hva de burde gjøre mer eller mindre av, og det etterspørres mer dialog med skolen. Dette kan tolkes som en noe selvutslettende praksis, hvor i stedet for å selv, i samspill med barna, ta styringen for hva det siste året skal være, gis definisjonsmakten over til skolen. Slik jeg har tolket og analysert praksisene jeg har fått innblikk i gjennom intervjuene, kan det virke som om noen av barnehagene har oversettelsesproblemer når skoleforberedelse skal omsettes til barnehagepraksis. Jeg ser antydninger til at begrepet «skoleforberedelse» representeres i tråd med gamle, tradisjonelle arbeidsmetoder i skolen. Å skape sammenheng forstås som å gjøre barna klar for skolen, i tråd med det Christensen (2023) har sett i Danmark. Noen av informantene har blikket mer rettet fremover enn andre, og barn øves i ferdigheter som anses som viktige i det videre (skole)livet. Som Stanek (2020) og Christensen (2023) har vist, kan forberedelsen til skolelivet ha utilsiktede konsekvenser. Barn kan oppleve at de ikke strekker til, og ikke mestrer skolens krav, allerede før de har begynt på

skolen. Kanskje hadde barnehagelærerne, og barnehager generelt, hatt godt av å utvide begrepet «skoleforberedelse», og innlemme alle de gode opplevelsene, turene og gruppetilhørigheten inn i forståelsen. Anitas fortelling om et annerledes møte med skolen, kan være et frempek mot et reelt samarbeid hvor skolen har intensjoner om å ta barns erfaringsgrunnlag på alvor.

Pettersvold og Østrem (2022, s. 66) stiller spørsmål ved hva det gjør med det pedagogiske mulighetsrommet, når barnehagelærere må jobbe med grenseobjektene som er bestemt av noen andre enn barnehagelærerne og lærerne som faktisk skal samarbeide om overgangen. De hevder at tankegangen og logikken grenseobjekter baserer seg på er naiv, og viser til at kulturen og konteksten i skolen og barnehagen er så ulike at effektene av å ha en felles bok eller en sang vil være begrenset. Hogsnes (2019, s. 10) derimot mener grenseobjekter kan være til hjelp når barns selv skal konstruere kontinuitet. Tveitereid (2019, s. 123) kommer i samtale med Hogsnes inn på grenseobjekter og grensearbeidere. Her blir barns erfaringer fra barnehagen løftet frem som sentrale å ta tak i når det skal jobbes med å skape kontinuitet og sammenheng mellom institusjonene, og slik jeg tolker det, er dette mer i tråd med det Anita og Ingvild ser som verdifullt med grenseobjekter. Kanskje er kommunenes ønske om å formalisere det og sette det i system med på å forringe den eventuelle verdien av grenseobjektene? Ved å standardisere grenseobjektene forsvinner det pedagogiske mulighetsrommet, og de rommer ikke nødvendigvis de erfaringene som barna selv anser som viktige, og som de ønsker å ta med seg videre fra sitt liv i barnehagen.

Praksisen er ikke bare skoleforberedende i tradisjonell forstand, for informantene er vel så opptatte av å løfte frem barna og det siste året i barnehagen som noe med verdi i seg selv. *En diskurs om et spenn mellom nåtid og framtid* gir innblikk i den balanseøvelsen barnehagelærerne må utøve, når nåtid skal balanseres med framtid. Pettersvold og Østrem (2022) og Thoresen og Aukland (2020) stiller spørsmål ved om ikke forberedelsene til det videre skolelivet burde ligge til det første året på skolen. Hva er det ved det å starte i første klasse som er så utfordrende at barna trenger å forberedes et helt år i forveien? Ved å snu på det og la barna og det siste året i barnehagen være i fred for skolens logikker og disiplinering, ville barna kunne møte skolen med all sin ulikhet og med nysgjerrigheten for skolen intakt første skoledag. Pettersvold og Østrem (2022, s. 71) kommer med et tankekors: «Å forberede femåringer på hvilke mer eller mindre urimelige krav som vil møte dem som seksåringer, er i verste fall å gjøre barn stor urett. I beste fall er det totalt bortkastet tid». Dette kan ses i sammenheng med hva Anita fortalte om skoleforberedelse. Hun stilte spørsmål ved om vi alltid må forberedes, og om barna ikke kunne få være her og nå, uten hele tiden ha blikket rettet

mot det som kommer? Dette er et tydelig uttrykk for den sosialpedagogiske diskursen, hvor barndommen og barnehagens egenverdi settes høyt, og blikket fokuseres mot her og nå.

I den diskursive orden som omhandler barnehagefeltet, er diskusjonen om barnehagen skal være skoleforberedende eller ikke, et viktig og mye omtalt tema, som naturlig nok også opptar informantene. I intervjuene gikk ulike former for begrepet «skolestarter» igjen, og ble brukt av alle informanter, foruten Ingvild. Som Øksnes og Schanke (2023) belyser, så kan det å betegne de eldste barna på denne måten ha blitt en kulturell selvfølgelighet, slik at det ikke tenkes over eller reflekteres over hva som ligger i dette begrepet. Jeg tolker det som at når Ingvild er den eneste av de syv informantene som ikke bruker begrepet, viser det til at hun kan ha et bevisst forhold til begrepet og til hva som ligger i det. For de seks andre kan begrepet «skolestarter» ha blitt så naturalisert og selvfølgelig, at det er for et diskursivt uttrykk å regne. I følge Øksnes og Schanke (2023, s. 13), så er ikke hvilke ord vi bruker uten betydning. Hvordan vi representerer noe er alltid et valg (Johannessen et al., 2018). Når barna representeres som skolestartere et helt år før de begynner på skolen, gjør det noe med barns blikk på seg selv, på barnehagelærerens holdninger og forventninger til barna og det påvirker det pedagogiske innholdet (Christensen, 2023; Øksnes & Schanke, 2023). Det finnes flere ulike måter å representere barnet på som tydeliggjør at det er snakk om barn som går det siste året i barnehagen, foruten at representasjonen «skolestarter» trenger å brukes. Ingvild omtaler de som «de eldste», «5-6-åringene», og hun brukte gruppenavnet deres en del da hun snakket om dem i intervjuet. De representasjonene vi velger å bruke om de eldste barna, sier noe om vår forståelse for, og syn på, barnet, hva som anses som viktig, og det sier noe om det siste året i barnehagen. Ved å ubevisst, eller bevisst, representere barnet som skolestarter, føres diskursen om det siste året i barnehagen som en forberedelse til skolelivet. Ingvilds valg om å bruke andre representasjoner kan ses som motstand mot å reproducere denne diskursen. I en diskursanalytisk sammenheng er å snakke det samme som å handle, og Ingvilds handling kan her ses som et ønske om å utfordre diskursen om skoleforberedelse og de subjektposisjonene denne diskursen gir (Neumann, 2021). Flere subjektposisjoner blir tilgjengelige for både barna og barnehagelærerne, når Ingvild frastår fra å bruke begrepet «skolestarter».

Barnehagelærerens pedagogiske beslutninger påvirkes av barnehagefeltet og praksisfellesskapets rådende diskurser (Blaafalk, Solheim, et al., 2017, s. 37), og vi blir påvirket av våre nære og fjerne kolleger. Praksis oppstår ikke i et vakuum. Hvilke ord og begreper barnehagelærere, politikere, foreldre og andre bruker når de snakker om barnehagen, om barn, og om det siste året, er ikke uten betydning. Det gjenspeiler diskurser, normer og regler i den enkelte barnehage og i samfunnet for

øvrig. I alle tre intervjuene finner jeg representasjoner av både den skoleforberedende diskursen og den sosialpedagogiske diskursen. Disse diskursene med stor D påvirker diskursene med liten d som jeg har funnet i mitt materiale. I NOU 2010:8 (2010, s. 70-86) skrives barnehagens betydning frem i et her-og-nå perspektiv, med fokus på barndommens egenverdi, og at barna skal oppleve det som meningsfullt her og nå. Barnehagens betydning for barns utvikling og læring skrives også frem, og utvalget mener det er viktig å kunne ha med begge perspektivene uten at det trenger å være en motsetning mellom dem. Franck (2021) skriver at tilblivende og værende må balanseres. Noen av informantene språksetter denne balansekunsten, hvor fremtid skal balanseres med nåtid. Andre styres kanskje mer av de ytre forventningene om forberedelse til (skole)livet. I NOU 2010:8 (2010) kom flere anbefalinger for utviklingen av barnehagen, der det blant annet ble foreslått at rammeplanen måtte tydeliggjøre kravet om progresjon i barns læring og utvikling og at det skulle være et krav om likt fokus på formelle og uformelle lærings situasjoner i barnehagen. Ikke alle tilrådninger fra utvalget ble etterlevd i den nye rammeplanen, og blant annet kravet om tydeliggjøring av læringsprogresjon møtte mye motstand. Selv om det ikke ble formalisert og tatt inn i rammeplan, viser det politiske ambisjoner for barnehagen i retning av formell, målbar læring.

7.0 Avslutning

I starten av arbeidet med masteroppgaven virket det som noe uoverkommelig å skulle skrive en oppgave av et så stort omfang. Dette har endret seg underveis, og jeg har måttet gjøre valg om hva som skulle få plass, og ikke. Forskerblikket, illustrert ved dykkemasken, har åpnet opp, gitt meg innsikter i sammenhenger, og muliggjort dypdykk i meningene bak handlingene og ordene. Dermed er det flere interessante tematikker og vinklinger som jeg har måttet la gå uten å utforske de videre. Det hadde vært interessant å se mer på hva rammefaktorene har å si for det pedagogiske innholdet i det siste året i barnehagen, eller undersøkt mer eksplisitt barnehagelærernes tanker og refleksjoner om det valgte pedagogiske innholdet. Barnet representeres en god del i mitt datamateriale, og det hadde vært interessant å se på de ulike representasjonene og hvilke syn på barnet som fremkommer. Hvordan blir barnet representert i en praksis som tenderer mot skoleforberedende i akademisk forstand, og i en praksis med en bredere forståelse av skoleforberedning? Barnets stemme er en stemme jeg selv savner i min oppgave, som jeg skulle ønske jeg hadde hatt mulighet til å gi det rommet den fortjener.

Praksisen informantene har gitt meg et innblikk i, og de fire diskursene jeg har analysert frem, viser et spenn fra tradisjonell skoleforberedende praksis til praksis som fokuserer på å løfte barnet og det siste året i barnehagen frem som noe spesielt med en verdi i seg selv. Tradisjoner er noe som holdes høyt, og det bygges forventninger til dette siste året i barnehagen. Det viser seg også at alle overordnede planer og målsettinger for barnehagen kan føre til en pliktorientert praksis, og man kan undre seg over hvor rommet for barnehagelærerens profesjonelle skjønn og mulighet til å utvikle god, pedagogisk praksis i møte, og samarbeid, med barna blir av. Dette kan ses som et argument for at det bør være noen tydeligere retningslinjer for hvordan praksisen skal være, hva skoleforberedende aktiviteter er, og hva barnehagelærerne skal vektlegge i arbeidet med de eldste barna. I Meld. St. 6 (2019-2020) (s. 10) blir det påpekt at kvalitetsforskjellen mellom ulike barnehager er for stor. Slik jeg forstår statens fremstilling av barnehagekvalitet, handler det om å gjøre barnehagene, og det de tilbyr, likere. I NOU 2010:8 (2010, s. 127) påstås det at å gi et tilbud med større grad av standardisering og målretting, vil kunne sikre et kvalitativt godt opplegg uavhengig av barnehage. Også OECD (2017) peker på at det bør være tydeligere nasjonale føringer for arbeidet med overganger. Så kan det stilles spørsmål ved hvorvidt likhet er det samme som kvalitet, med tanke på at det er unike barnehagelærere, barn og barnegrupper for hvert år i hver enkelt barnehage.

Hogsnes (2019, s. 17) påpeker at fag og politikk ikke alltid spiller på lag. Det er en trend i tiden at alt skal optimaliseres, også barndommen og tiden i barnehagen. Barnehagelærere bør være bevisste på hvem sine interesser som ivaretas gjennom deres arbeid. Ideelt sett skal det ikke være nødvendig å måtte påpeke og påminne barnehagelærere at det er barns interesser og barns beste som skal være styrende for praksis, også når det kommer til det siste året i barnehagen. Med alle de ytre, storpolitiske påvirkningene og målsettingene som tres ned over barnehagen, kan det se ut som det likevel er nødvendig med en påminnelse om at vår lojalitet skal primært ligge hos barna. Det er dette jeg finner mest spennende, og utfordrende, med diskurser. Du ser de ikke uten at du vet at de eksisterer, og når du ikke ser de, er det også utfordrende å gjøre motstand eller bevisste valg om hvilke diskurser du velger å føre. Selv var jeg også blind for diskursene før jeg ble introdusert for begrepet. De ga, som nevnt, tilgang til et kritisk blikk på så vel egen praksis, som på alt som er med på å styre denne praksisen. Dette kritiske blikket tar jeg med meg videre, tilbake til barnehagen, og livet som barnehagelærer. Denne masteroppgaven vil alltid være med meg som en påminner om å stille spørsmål, være kritisk og å vokte over barns beste, barndommen og barnehagens egenverdi.

Litteratur

- Ackesjö, H. (2023). Övergångar: en fråga om tilhørighet. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 87-108). Cappelen Damm Akademisk
- Bjerre, S. & Broström, S. (2008). *Vi arbejder med de kommende skolestartere*. Dafolo.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., 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 *førsteklasse*. Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet.
<https://www.udir.no/contentassets/25a80ad25b344dd5b8d6c4b84fb724f3/delrapport1--evaluering-av-seksarsreformen.pdf>
- Blaafalk, H., Nordbrønd, B. & Aaserud, G. (2017). Det handler om å våge - slik jeg ser det. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 187-208). Fagbokforlaget.
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.419>
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- Børhaug, K., Brennås, H., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K., Moser, T., Myrstad, A. & Steinnes, G. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv: et kunnskapsgrunnlag*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3), 220-231. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-04>
- Christensen, K. S. (2023). Skoleparathed som styrende relation sidste år i børnehaven. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 109-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Dreyer Hansen, A. (2021). Diskursteori i et videnskapsteoretisk perspektiv. I L. Fuglsang, Olsen, P.B. & Rasborg, K. (Red.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 439-466). Samfundslitteratur.
- Foucault, M. (1999). *Diskursenes orden*. Spartacus Forlag.
- Franck, K. (2017). Neoliberalisering av normaliteten og det kompetente barnet. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 151-168). Gyldendal akademisk.
- Franck, K. (2021). Hvem og hva er barnehagen for? Debatter i barnehagefeltet sett i lys av ulike forståelser av barn og barndom. I I. K. Sørenssen, T. Abebe & M. Ursin (Red.), *Barndomsstudier i norsk kontekst : tverrfaglige tilnærminger* (2021. utg., s. 116-139). Gyldendal.
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (3. . utg.). Universitetsforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen : introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma - Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(6), 403-416.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Høyskoleforl.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doctor, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Høgskolen i Sørøst-Norge].
- 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>

- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2020). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen: Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (37). www.norcesearch.no. https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2736721/Implementeringen_av_rammeplan_for_barnehage_n_underveisrapport.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Horsbøl, A. & Raudaskoski, P. (2016). *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse*. Samfundslitteratur.
- Jansen, T. T. (2014). Barnehagen - ved et veiskille. I M. Bjerkestrand & T. Pålerud (Red.), *Barnehagelærer: fag og politikk* (s. 21-46). 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*. Fagbokforlaget.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzel.
- Kolsrud, H. H. (2017). Barnehagelæreren som deltaker i politikktvikling. I H. Blaafoalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelærerem som politisk aktør* (s. 49-66). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *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*. Kunnskapssenteret for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnhage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*. Det kongelige kunnskapsdepartement. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/s
tm201520160019000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/s
tm201520160019000dddpdfs.pdf)

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.

Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse : mening, materialitet, makt* (2. utg.). Fagbokforlaget.

NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>

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

OECD. (2006). *Starting strong II: early childhood education and care* (9264035451). OECD.

OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD.

Olsen, R. (2017). Barnehagelærerprofesjonen i brytningstider. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Fagbokforlaget.

Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6 (1), 80-97. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/2043610615627927>

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2022). Hvis skoleforberedelse ikke fantes. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening* (s. 57-75). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

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

Rambøll. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen*. 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_Rambøll.ashx

Rasborg, K. (2021). Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Vitenskapsteori i samfundsvidenskapene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 403-438).

Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn? : Om overgangen fra barnehage til skole*. Fagbokforlaget.

- Sikt. (2023). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31, 194-209.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2011-03-04>
- Solheim, M. (2017). Til forsvar for mennesket som subjekt. I H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 79-92). Fagbokforlaget.
- Stanek, A. H. (2020). Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehavn til skole. *Psyke & Logos*, 41. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/pl.v41i1.121504>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Norge bruker mest på de minste*.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-bruker-mest-pa-de-minste>
- Sundsdal, E., Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). Selvirkosomhet og selvbestemmelse i barnehagen. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 25-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen : om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm akademisk.
- Trost, J. (2010). *Kvalitative intervjuer* (4. utg.). Studentlitteratur.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet: Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsforbundet. (2020). *Fra inspirasjon til ensretting?: 20 år med OECD på barnehageområdet*.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2020/temanotat_02.2020.pdf
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Øksnes, M. & Schanke, T. (2023). Eldst i barnehagen: i spennet mellom her og nå og fremtid. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 11-24). Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/149122/rapp01-2009-alle-teller-mer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Barnehagelærerens arbeid med de eldste barna i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skrive en masteroppgave som undersøker hvilke diskurser som preger barnehagelærerens arbeid med de eldste barna i barnehagen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven i Barnehagekunnskap er å utforske noen aspekter ved barnehagelærerens profesjon og å besvare problemstillingen “*Hvilke diskurser er med å prege barnehagelærerens arbeid med de eldste barna i barnehagen?*” ved hjelp av forskningsspørsmålet “*Hvordan beskriver og begrunner barnehagelærere arbeidet med de eldste barna i barnehagen?*”. Målet er å belyse noen av de valgene barnehagelærere gjør i sitt arbeid med de eldste barna i barnehagen og undersøke hvorfor de velger som de gjør, samt å se om barnehagelærere har noen opplevelse av ytre faktorer som påvirker arbeidet deres.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Maud Minnes høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De jeg har tatt kontakt med er tilfeldig utvalgt, men med kriterier om at vedkommende skal være barnehagelærere og jobbe direkte med de eldste barna i barnehage. Jeg har valgt å sende denne forespørselen til deg på bakgrunn av kontakt med din leder som har informert meg om at du jobber med de eldste barna i barnehagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju med 1 til 2 andre informanter, som vil vare i ca. 1 time. Det vil være et semistrukturert intervju hvor jeg har noen spørsmål om hvordan du vil beskrive og begrunne ditt arbeid med de eldste barna i barnehagen. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet og gjøre noen notater underveis.

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. Når intervjuene transkriberes vil de samtidig bli anonymisert og navn blir byttet ut med en kode, slik at ditt navn ikke kan knyttes til materialet. Lydopptaket vil være nedlåst og lagret på en enhet uten internett tilkobling, slik at uvedkommende ikke får tak i det. Samtykkeskjemaet vil også oppbevares nedlåst og adskilt fra lydopptak og transkriberte materialet.

Det er kun masterstudent Ronja som vil ha tilgang til å lytte på lydopptaket av intervjuet, mens veiledere vil ha mulighet til å se det anonymiserte, transkriberte intervjuet. I publikasjonen vil du som informant ikke kunne gjenkjennes, og heller ikke ditt arbeidssted.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i juni 2023. Etter prosjektslutt vil samtykkeskjemaet og transkriberte intervju makuleres og lydopptakene slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Maud Minnes 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 Maud Minnes høgskole for barnehagelærerutdanning* ved veileder Marit Semundseth, e-post mse@dmmh.no, telefon 900 45 078
student Ronja Skoglund Fjelnset, e-post ronja.fjelnset@gmail.com, telefon 93854889
- Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba, e-post sak@dmmh.no, telefon 73 80 52 19

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Intervjuguide gruppeintervju barnehagelærere

Innledning

Takk for at dere (informanten) vil delta på intervjuet! Jeg er ute etter din egen oppfatning omkring de temaene vi skal snakke om, her finnes det ikke noe fasitsvar.

Uformell prat:

- Presentere meg selv, og la informantene presentere seg selv
- Si kort om hvorfor jeg skriver masteroppgave om dette temaet
 - Problemstillingen er: *Hvilke diskurser preger barnehagelæreres arbeid med de eldste barna i barnehagen?* Jeg har lagt til forskningsspørsmålet *Hvordan beskriver og begrunner barnehagelærere arbeidet med de eldste barna i barnehagen?* Og det er dette spørsmålet vi skal forsøke å belyse i dette intervjuet.
- Fortelle at intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, og at når jeg starter den starter intervjuet
- Intervjuet vil bli anonymisert i transkriberingen, og verken dere som informanter eller arbeidsstedet deres vil bli gjenkjennbart. Samtykkeskjemaene vil bli oppbevart nedlåst og separat fra resten av datamaterialet. Når prosjektet avsluttes vil dataene slettes.
- Åpne opp for spørsmål rundt det formelle ved intervjuet og personvern.
- Temaene jeg vil vi skal snakke om omhandler deres arbeid med de eldste barna i barnehagen, innholdet dere planlegger og gjennomfører og strukturen for gruppa.
- Intervjuet vil ta ca. 1 time

Intervjustart:

slutt:

Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?

mindre enn 5 år 5 – 10 år Mer enn 10 år

Tema	Spørsmål og støttepunkter	Notater
Struktur	<p>Kan dere starte med å fortelle litt om hvordan dere arbeider med de eldste barna?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har dere egen gruppe? - Beskriv strukturen i <i>førskolegruppa</i> - Hvor ofte, hvor lenge og tidspunkt? - Hvilke ansatte er med? - Hvorfor har dere valgt å organisere det på denne måten? - Har dere <i>alltid</i> organisert dere slik? - Hvorfor, hvorfor ikke? <p>Har gruppa et eget navn?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor akkurat dette navnet? - Hvem har bestemt hva gruppa heter? - Heter det den samme hvert år? 	
Innhold	<p>Beskrive hvordan dere arbeider med de eldste i barnehagen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva gjør dere når dere har <i>førskolegruppe</i>? <ul style="list-style-type: none"> o Hva har dere gjort den siste måneden? Rams gjerne opp noe av det dere har gjort. o Hvorfor har dere gjort akkurat dette? - Hvordan jobber dere med å utforme innholdet i førskolegruppa? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan planlegger dere innholdet? o Hvem er med på å forme innholdet? o Hvilken rolle har dere i utformingen av dette innholdet? o Hvorfor er det slik dere planlegger og bestemmer innholdet? 	
Styring, påvirkning og selvbestemmelse	<ul style="list-style-type: none"> - Hva ønsker dere å oppnå med arbeidet med førskolegruppa? <ul style="list-style-type: none"> o Har dere noen personlige mål for arbeidet som ikke nødvendigvis er skriftliggjorte i barnehagens planer? - Hvilket rom opplever dere at dere har for selvbestemmelse i arbeidet med de eldste? - Opplever dere at det er noe som er med på å påvirke innholdet i førskolegruppa? <ul style="list-style-type: none"> o Eventuelt hva? o Styring utenfra, barns medvirkning, styrer, retningslinjer fra kommunen, foreldre, skolene, noe annet? o Lar dere dere påvirke? - Har dere opplevd at dere (styrer, dere som har ansvar) er uenige om innholdet? <ul style="list-style-type: none"> o Hva skjer da? o Er det rom for uenigheter? o Hvem får siste ord? 	
Avslutning	<p>Er det noe dere vil tilføye til det vi har snakket om?</p> <p>Hvordan har dere opplevd intervjuet?</p>	

