



Barnehagen som skoleforberedende institusjon

En dokumentanalyse av et utvalg årsplaner

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap

Randi Nordlien

Juni 2015

SAMMENDRAG

Mål

Denne oppgaven belyser ulike forståelser av barnehagen som skoleforberedende institusjon gjennom analyse av årsplaner. Formålet med studien har vært å peke på hvilke forståelser som finnes av barnehagen som skoleforberedende institusjon, og på den måten forsøke å bidra til en mer nyansert forståelse. Jeg har forsøkt å si noe om hva salgs syn på barn og barndom disse forståelsene av skoleforberedelse speiler, og hvilke følger de kan ha for barn. Biestas* ref begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering har vært en viktig del av teorigrunnlag og brukt i analysen av årsplaner. Den samfunnsmessige konteksten er av betydning for analyse og fortolkninger.

Metodologi

Det vitenskapsteoretiske perspektivet for denne studien har utgangspunkt i hermeneutikken, og innebærer systematisk arbeid med fortolkninger. Det er fortolknigene som skaper kunnskap og mening. Forholdet mellom språk og virkelighet står sentralt, og diskursbegrepet knyttes til hvilke fortolkninger av skoleforberedelse som er mulig å gjøre. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og metoden er dokumentanalyse. Årsplaner er hentet fra barnehagers hjemmesider og analysert, og fortolkninger er gjort. Biesta tre begreper som betegner dimensjoner ved utdanning ble til kategorier i analysen.

Resultater

Dokumentanalysen av et utvalg årsplaner viser at kvalifisering dominerer i forståelsen av skoleforberedelse, sosialisering dreier seg om å forberede barna på nye praksiser, kulturer og tradisjoner og subjektiveringsdimensjonen er liten. Det er noen sammenhenger mellom Biestas tre dimensjoner ved utdanning. I forståelsen av barnehagen som skoleforberedende institusjon kan det se ut til at et kompleks mandat reduseres. Forståelsene av barnehagen som skoleforberedende institusjon er drøftet i lys av teoretiske begreper og den samfunnsmessige konteksten. Jeg har pekt på at forståelsene har betydning for hvordan barn opplever det å være barn i barnehagen. Forståelsene som er blitt til gjennom fortolkninger, og det ser ut til at det er en konflikt mellom kvalifisering og subjektivering som dimensjon ved barnehagen som utdanning

ABSTRACT

The purpose

This thesis highlights different understandings of how the kindergarten can prepare children for school, through an analysis of kindergarten's plans for their work with this subject. The purpose of the study is to point out which understandings of the kindergarten that exist, and in that way make a contribution to a more nuanced understanding. I have tried to say something about what perspective on children and childhood these understandings do express, and possible consequences for children. Biesta's terms to describe functions of education; qualification, socialisation and subjectification have been an important part of the theoretical foundation and have been used in the analysis of plans and documents from kindergartens. The social context is significant to the analysis and interpretations.

Methodology

The starting point for the scientific perspective for this study is in the hermeneutics, and entails systematic work with interpretations. It is the interpretations that create knowledge and meaning. The relations between language and reality are central. Discourse as a term strongly connected to which interpretations of preparing children for school it is possible to make. I have chosen a quality approach for this study, and the method is the analysing of documents. The plans and documents are found on kindergarten's websites, and they are analysed and interpretations are done. Biesta's three terms that describes purposes or functions of education, became categories in the analysis.

Results

The documentary analysis of a selection of plans shows that qualification is dominant in the understanding of school preparations. Socialisation is understood as preparing children for new practices, cultures and traditions. The dimension of subjectification is modest. There are some connections between Biesta's three dimensions of education. In the understanding of kindergarten as an institution preparing children for school, it seems to be a reduction of a complex mandate. The understanding of the kindergarten's preparation of children for school, is discussed in the light of theoretical terms and the social context. I have explained how the understandings are significant to how children experience being children in the kindergarten. The understandings came through interpretations, and it seems to be a conflict between qualification and subjectification as dimensions of the kindergarten as education.

Forord

Mye kunne vært skrevet om hva dette masterstudiet har ført med seg. Det er både godt og vemodig at det nærmer seg slutten. Godt fordi en har klart å gjennomføre og vemodig fordi en ikke lenger skal være en del av studentgruppa og møtes til samlinger. Jeg har følt meg privilegert som har fått muligheten til denne faglige fordypningen som det har vært å studere og skrive masteroppgave. Det har vært mange høydepunkt og Høgskolen har latt oss få møte så mange dyktige, reflekterte og nyanserte lærere. Vi har blitt utfordra Modulene vi har vært igjennom har ført til nye forståelse for tema jeg allerede var opptatt av og ny kunnskap på nye områder. Den nye kunnskapen har gitt mot til å ta del i debatten om barnehage. Bevisstheten om at barnehagelæreren står i et spenningsfelt som hele tiden utfordrer, og ført til at jeg ser betydningen barnehagelæreren har i debatten om hva barnehage skal være for barn.

Tema for oppgaven har vært med meg lenge, og det har vært veldig spennende å undersøke tema gjennom en masteroppgave. Arbeidet med masteroppgaven har vært både krevende og givende. Når jeg synes det har vært vanskelig å finne tid og muligheter til å prioritere arbeid med oppgaven har et utsagn fra et barn i barnehagen vært med meg:

”Jeg er min egen superhelt jeg, Randi!”

I all beskjedenhet tenker jeg at man trenger noen superheltegenskaper for å sjonglere full stilling i barnehage, mann og barn og studier. Tror for eksempel at superhelter sover ganske lite. Så trenger også alle superhelter hjelp: Mannen som har holdt fortet når jeg har forsvunnet på samling, jentene våre som har vært tålmodige og far som har stilt om som sjåfør og kokk. Og takk til Berit som hele veien har etterspurt framdrift i arbeidet og bidratt med refleksjoner. Det har vært avgjørende for at jeg kom i mål.

En god veileder er av stor betydning, og jeg har vært heldig. Mari Pettersvold har bidratt med støtte og utfordring, og ikke minst hadde troen på meg når jeg ikke har hatt den selv. Mye av kommunikasjon har foregått på mail, og konstruktive tilbakemeldinger har kommet raskt. Takk til Nord-Fron biblioteket. Det er gull verdt med et slikt bibliotek når man er fjernstudent.

Vinstra, 18. juni 2015

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
1.2 Kort om forskningstemaet	4
1.3 Egen forskningsinteresse	4
1.4 Forskningsspørsmål	5
1.5 Formålet med studien	6
1.6 Årsplan som tekst	6
1.7 Oppgavens oppbygging	7
1.8 Presentasjon av tema for studien	7
1.8.1 Skoleforberedelse som begrep	7
1.8.2 Sammenheng	9
1.8.3 Barns kunnskap	10
1.8.4 Skoleklar	10
1.8.5 Utbredelse/omfang av skoleforberedende tiltak	11
1.8.6 Førskolegrupper	12
1.8.7 Medvirkning og samarbeid	13
1.8.8 Perspektiver på barnehagen som skoleforberedende institusjon	13
1.9 Kontekst	14
1.9.1 Politisk kontekst	15
1.9.2 Læremiddeltilbydere og forlag	16
2 Teorikapittel	18
2.1 Barn og barndom	18
2.2 Utdanning	21
2.2.1 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering	22
2.2.2 Utdanningens risiko og utålmodighet	24
2.3 Danning	25
2.3.1 Selvdanning	26
2.3.2 Danning til demokrati	26
3 Metodekapittel	28
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	28
3.1.1 Hva er vitenskap og forskning?	28
3.1.2 Ontologi og epistemologi	28

3.1.3	Hermeneutikk, førforståelse og den hermeneutiske sirkel	29
3.1.4	Poststrukturalisme	31
3.2	Metode	32
3.2.1	Studiens design.....	32
3.2.2	Utvalg	32
3.2.3	Dokumentanalyse	33
3.2.4	Forholdet mellom virkelighet og språk	34
3.2.5	Diskurser	35
3.3	Reliabilitet og validitet	37
3.4	Forskningsetiske betraktninger.....	38
4	Presentasjon av materialet.....	40
4.1.1	Om planer/rutiner	41
4.1.2	Omfang av skoleforberedelse.....	42
4.1.3	Om gruppe.....	42
4.1.4	”Spor” av kommunale planer i årsplaner	42
4.1.5	Informasjon	42
4.1.6	Vannby kommune	43
4.1.7	Fiskeby kommune	44
4.1.8	Treby kommune	45
4.1.9	Blomsterby kommune	47
4.1.10	Fjellby kommune.....	47
5	Analysekapittel	49
5.1	Forskningsspørsmål og analyse	49
5.2	Fortolkning	50
5.3	Skoleforberedelse som kvalifisering	50
5.3.1	Øving.....	50
5.3.2	Skoleklar.....	51
5.3.3	Rom for barns aktive deltakelse	53
5.3.4	Kontinuitet.....	53
5.4	Skoleforberedelse som sosialisering.....	54
5.4.1	Forberede barn på nye kulturer, praksiser og tradisjoner	54
5.4.2	Samarbeid.....	55
5.4.3	Førskolegrupper	55

5.4.4	Identitet.....	56
5.5	Skoleforberedelse som subjektivering.....	56
5.5.1	Å tre fram som subjekt.....	57
5.5.2	Lekefellesskapets betydning for subjektivering.....	57
5.6	Oppsummering av analyse.....	58
6	Drøfting av funn.....	59
6.1	Forholdet mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering	59
6.1.1	Kvalifisering.....	60
6.1.2	Sosialisering	65
6.1.3	Subjektivering	67
6.1.4	Redusering av et kompleks mandat.....	68
6.1.5	Kontinuitet.....	70
7	Oppsummerende konklusjoner og refleksjoner	72
7.1	Oppsummerende konklusjoner	72
7.2	Refleksjon rundt egen forskerrolle og studiens betydning	76
8	Litteraturliste.....	78

1. Innledning

1.2 Kort om forskningstemaet

Mitt forskningstema er barnehagen som skoleforberedende institusjon. Temaet er aktuelt ut fra de mange krav og forventninger som rettes mot barnehage fra ulike hold, og da spesielt mot funksjonen barnehagen forventes å ha som skoleforberedende.

Barnehagen skal gjøre barna klare for å starte på skolen, og hva denne skoleforberedelsen innebærer er det mange ulike oppfatninger om. Med ny Rammeplan i 2006 (2011) kom krav om at planer for overgangen fra barnehage til skole skal være nedfelt i barnehagers årsplan (s. 59). Videre står det at det må legges til rette for at barna opplever at det er sammenheng mellom barnehage og skole. Hvilket innhold og omfang disse planene er gitt varierer. Overgang barnehage – skole og tydeliggjøring av skoleforberedelse har vært tema i mange styringsdokument. Klarest formulert er det i St.mld.nr 24 *Framtidens barnehage* (2013) som gir rammeplangruppa følgende mandat: ”Rammeplangruppa vil få i oppdrag å vurdere om og eventuelt hvordan rammeplan kan legge føringer for det pedagogiske tilbudet til de yngste og de eldste barnehagebarna, herunder skoleforberedende aktiviteter på barnehagens premisser” (s. 79). Dette er en oppfølging av NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst* (2010) der utvalget mente at det må sikres at alle barn møter det samme innholdet i skoleforberedende aktiviteter (s. 138). Undersøkelsen ”Alle teller mer” utført av Østrem et al. (2009) viser kommuner tillegger arbeidet med samarbeid og sammenheng mellom skole og barnehage stor vekt (s. 103). Dette kan tolkes som fokus på skoleforberedelse. I tillegg vises det til fylkesmennenes skolefaglige blick (Østrem et al. 2009, s. 85).

1.3 Egen forskningsinteresse

Mitt valg av tema for masteroppgaven tar utgangspunkt i at jeg gjennom de siste årene har blitt veldig opptatt av hva barnehage skal være for barn. Det opplevde økte fokuset på læring, debatten om barnehage nasjonalt og kravene til meg som barnehagelærer og styrer lokalt, har ført til at spørsmålet om hva barnehage skal være for eldste barna har blitt ett stort og viktig spørsmål.

Det er mange aktører som stiller mange ulike krav. Kravene synes noen ganger å være uforenelige, både fordi de spriker i mange retninger og fordi ikke alle kravene tolkes til å være i tråd med min fortolkning av barnehagens mandat. Noen av kravene som stilles utfordrer meg som barnehagelærer mer enn andre, og jeg identifiserer både utfordringer og dilemmaer. Skoleforberedelse ble etter hvert et begrep jeg ble veldig nysgjerrig på, og ikke minst hvem som

definerer det og gir det innhold. I tråd med nasjonale føringer har det også lokalt vært jobba med overgang mellom barnehage og skole. Rutiner er kommet på plass, også for møtearenaer for pedagoger i barnehagen og lærere i skolen. Arenaer blir brukt til blant annet å sette ord på forventninger. Ofte har jeg opplevd at politiske signal og forventninger fra lokal skole til mitt arbeid har vært vanskelig å omsette i praksis. Det har utfordret både faglig og etisk. Debatten går om obligatorisk og gratis kjernetid for de eldste. Innføres det blir neste spørsmål hva kjer-netiden skal fylles med av innhold, og hva resten av barnehagedagen skal ha av innhold.

I debatten trer ulike forståelser av barnehagen fram. Barnehagen som treningsarena for alt som ennå ikke mestres blir i min forståelse en motsetning til barnehagen som ”et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap” (2011, s. 7) slik formålsparagrafen forplikter til. Dersom det er slik at skoleforberedelse i barnehage innebærer en forenkling eller redusering av et kompleks mandat så er det interessant å se på hva det betyr for barn. Dette er bakgrunnen for at jeg er nysgjerrig på hvordan begrepet skoleforberedelse defineres av barnehagene.

1.4 Forskningsspørsmål

Mitt overordna forskningsspørsmål er:

Hvilke forståelser av barnehagen som skoleforberedende institusjon kommer til uttrykk i et utvalg årsplaner for barnehager, og hvilke følger kan dette ha for barna?

Følgende underspørsmål som søker å belyse hovedtemaet:

Hvilke begreper brukes til å beskrive barnehagen som skoleforberedende og hvilke forståelser uttrykker begrepene?

Hva slags syn på barn og barndom speiler disse forståelsene?

Mitt utgangspunkt for masteroppgaven er å beskrive en situasjon ut fra fortolkninger, og peke på mulige betydninger av disse forståelsene for synet på barn og barndom. Begrepene som brukes til å beskrive barnehagen kan peke mot både en vid og en snever forståelse av skoleforberedelse. Dersom det er mulig ønsker jeg å peke på hva slags ideologi som ligger bak forståelsene. Forskningsspørsmålene har til hensikt å synliggjøre ulike forståelser av begrepet skoleforberedelse, og peke på variasjoner og nyanser i forståelsen av begrepet. Med utgangspunkt i synet på barn som speiles i forståelsen av barnehagen som skoleforberedende ønsker jeg å drøfte hvilke følger det kan ha for barn.

1.5 Formålet med studien

Bakgrunnen for dette prosjektet er å undersøke begrepet skoleforberedelse slik det blir brukt i barnehagers plandokument. Nyeng (2012, s. 18) skriver noe om at ny kunnskap kan gjøre oss i stand til å stille enda bedre og nyanserte spørsmål. Formålet med studien er å bidra til en mer nyansert forståelse av begrepet skoleforberedelse, og peke på konsekvenser av de ulike forståelsene for synet på barn og barndom.

1.6 Årsplan som tekst

Fairclough (2003, s. 12) peker på at forfatterskap kan være kollektivt uten at det er oppgitt (s. 12). Det kan tenkes å være slik med årsplaner. Min kjennskap til arbeid med årsplan tilsier at flere medvirker på ulike måter til den ferdige teksta. I følge Barnehageloven (2006) skal årsplanen fastsettes av barnehagens samarbeidsutvalg (s. 28). Rammeplan (2011, s. 55) vektlegger at en av årsplanens funksjoner er at den skal et utgangspunkt for at foreldrene kan påvirke innholdet i barnehagen. Videre slås det fast at det er styreren som har det faglige ansvaret for innholdet.

Ellingsen og Johannessen (2010, s. 55) peker i sin analyse av barnehagers årsplaner når de ser på barnehagenes skriftliggjøring av barns medvirkning, på at "Tekstene viser imidlertid ikke til hvordan ord og begreper er forstått og hvilke konsekvenser denne forståelsen får i praksis". Dersom skoleforberedelse ikke er konkretisert i barnehagers årsplaner gir det lite mening å analysere dem i med mine forskningsspørsmål. Overgang til skole har hatt stort fokus politisk, så min erfaring er at dette er noe mange barnehager setter ord på i sine årsplaner. Rammeplan (2011, s. 53) krever også en plan for overgang. Ellingsen og Johannessen (2010) ser også i sin studie at ord og uttrykk fra styringsdokument gjenbrukes, repeteres eller omskrives i årsplaner. På bakgrunn at dette mener Ellingsen og Johannessen (2010, s. 55) at det er grunn til å tro at sentrale styringsdokument har stor innflytelse på begreper som brukes i årsplaner. Det er interessant i forbindelse med analysen min også, å se hvordan styringsdokument påvirker årsplantekster.

Dersom årsplaner ses på som en form for dokumentasjon så blir det slik Plum ifølge Sommer (2015) peker på interessant. Plum har analysert og sett hvordan læreplaner og dokumentasjon ikke bare beskriver det som allerede eksisterer, men både reduserer og skaper den pedagogiske virkelighet i sitt bilde ifølge Sommer (2015, s. 318) Det er klar at en plan kan ikke fullt ut romme kompleksiteten i det som skjer i praksis, i møte mellom barn og pedagoger. Men poenget her slik jeg forstår det er at krav om dokumentasjon påvirker hvordan barn og peda-

goger samhandler, som reduserer kompleksiteten og peker på riktige måter å snakke om praksis på (Sommer 2015, s. 318) Satt på spissen er det opplagt lettere å dokumentere arbeidet med skoleforberedelse i en årsplan ved å vise til et pedagogisk materiell for å jobbe med skriftspråkstimulering, enn å vise til de 16 ulike innfallsvinklene som brukes i ei gruppe med 16 barn for at de alle på hver sin måte skal bli fortrolige med bokstaver.

1.7 Oppgavens oppbygging

Temaet for studien blir presentert ved å vise til aktuell forskning på området samt undersøkelser som er gjort av de strukturelle siden ved skoleforberedelse. Jeg forsøker så å beskrive den samfunnsmessige konteksten som en ramme for studien og årsplaner. I teorikapittelet gjør jeg rede for teoretiske begreper som er relevante for tema og problemstilling. I metodekapittelet gjør jeg rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet, og valg som er gjort med tanke på studiens design, utvalg og metode. Jeg presenterer materialet i et eget kapittel før jeg analyserer. Drøftingen tar så utgangspunkt i de forståelser som er blitt til i analysen, og drøftingen gjøres i lys av samfunnsmessig kontekst og teoretiske perspektiver. Oppgaven avsluttes med en oppsummerende konklusjon.

1.8 Presentasjon av tema for studien

Jeg presenterer temaet dels ved å vise til undersøkelser som er gjort av de mer strukturelle sidene ved skoleforberedelse, dels ved å presentere aktuell forskning for temaet i denne oppgaven. Mye av det som presenteres her kan også sies å inngå i en beskrivelse av den konteksten årsplaner er utformet i, men jeg vil i et eget avsnitt peke på hva som preger den samfunnsmessige konteksten.

1.8.1 Skoleforberedelse som begrep

Begrepet skoleforberedelse brukes ikke i Rammeplanen, men i formålsparagrafen (2011, s. 14) slås det fast at ”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.” Gjennom ny Rammeplan i 2006 ble sammenhengen mellom fagområder i barnehagen og fag i skolen enda tydeligere ved at fagområdene endret navn og innhold slik at de tilsvarer fagene i skolen. Basisfagene som norsk, matematikk og engelsk har vært sterkt vektlagt i skolen. Rammeplanen (2011) vektlegger videre sammenheng (s. 53). Skoleforberedelse kan med dette som bakteppe handle om læring i forhold til fagområder/fag.

I Rambøll Managements rapport (2010, s. 26) pekes det på at det eksisterer ulik forståelse av begrepet skoleforberedende aktiviteter, og at denne forståelsen påvirker hvilke aktiviteter som

blir gjennomført, målsettinger og innhold. Begrepsforståelsen Rambøll(2010) har lagt til grunn er ”aktiviteter særskilt rettet mot de eldste barna i barnehagen, og at dette kan innebære både formelle og mer uformelle læringsaktiviteter” (RambøllManagement (2010, s. 26) Denne forståelsen er formidlet til respondentene i spørreundersøkelsen. Det er flere måter å se på dette på. Einar Jahr, professor emeritus, uttalte følgende på Barnehagekonferansen på Sundvolden 1.11.12: ”Skoleforberedende er ikke noe ekstra du gjør, men en naturlig konsekvens av det arbeidet som gjøres kontinuerlig”. Det er forskjell på å se på skoleforberedelse som det som skjer gjennom hele barnehageløpet kontra det som skjer det siste året. Det er også forskjell på å se hele innholdet i barnehagen som skoleforberedende, kontra det som skjer i førskoleår.

I Rambølls (2010, s. 26) rapport vises det til at det eksisterer en ganske vid forståelse av skoleforberedelse:

Kartleggingen antyder at flertallet av barnehagene forstår at skoleforberedende aktiviteter både skal føre til at barna tilegner seg generelle kompetanser, som språkkompetanse, sosial kompetanse, motorisk kompetanse og førmatematisk kompetanse, men også til en rekke konkrete ferdigheter, som å kunne kle på seg selv og mestre dosituasjonen (2010, s. 26).

Intervjuene som inngår som en del av Rambølls(2010, s. 27) materiale viser også at det er en bred forståelse av begrepet skoleforberedende aktiviteter, og at skoleforberedelse handler om utvikling av sosiale, språklige, praktiske og faglige ferdigheter. Organisering av skoleforberedende aktiviteter blir i følge Rambøll (2010, s. 27) ikke definert innenfor visse rammer og tidspunkt på dagen, men det ser ut til at skoleforberedelse ligger til grunn i barnehagens hverdag. Videre viser Rambølls (2010, s. 17) rapport at arbeidet med språk og TRAS er sentralt i samarbeid med skolen.

Skoleforberedelse som begrep kan også forstås ut fra det pedagogiske arbeidet som utføres ved å se hva barnehagelærere vektlegger i arbeidet med de eldste i barnehagen. Smedsrud (2013) har undersøkt førskolelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med 5-åringene, og peker på at begrepet skoleforberedende kan virke noe utydelig. Han presenterer den skoleforberedende tradisjonen som forberedelse av personlige egenskaper og ferdigheter som er viktig for barnet i skolen (Smedsrud 2103, s. 53). Smedsrud (2013) ser også på skoleforberedelse i forbindelse med barnehagepolitiske føringer. I følge Smedsrud (2013, s 58) skiller den skoleforberedende tradisjonen seg fra den sosialpedagogiske i forhold til kunnskapspregede, da konkret kunnskap i fag står sterkt i den skoleforberedende tradisjonen. Dette

fokuset på kunnskap for konsekvenser for hvordan førskolelæreren posisjonerer seg. I følge Smedsruds (2013) resonnement vil førskolelæreren ta initiativ til læring og styre læringsaktiviteter, og lærings situasjoner må struktureres. Smedsrud (2013) oppsummerer det slik:

De kjennetegn ved skoleforberedende posisjoneringer som her er skissert, betegner voksenrollen som relativt styrende og synlig. Bildet av førskolelæreren som utad nokså aktiv blir tydeligere gjennom forventninger til dokumentasjon og konkret læring. Pedagogens *intensjoner* kan være at barna skal lære noe konkret som de vil få utbytte av på skolen, og pedagogens *handlinger* kan være styrende eller veiledende, og synlige utad (Smedsrud 2013, s. 59).

Smedsrud (2013) peker her på hvordan forståelsen av skoleforberedelse påvirker voksenrollen. Hvordan voksenrollen utøves vil også påvirke hvordan det oppleves å være barn.

1.8.2 Sammenheng

Temaet for Hilde Dæhnes Hogsnes (2014a) sitt pågående doktorgradsarbeid er barnehagens betydning for barns overgang fra barnehage til skole. Hun ser blant annet på hvordan skoleforberedende aktiviteter er begrunnet og hvilken forståelse av sammenheng som ligger til grunn for disse aktivitetene. Hogsnes (2014b, s. 58) er opptatt av hvordan barn kan oppleve sammenhenger i overganger, og hun peker på at SFO i større grad må inkluderes i samarbeidet om overgang. Hogsnes (2010, s. 68) knytter koloniseringsbegrepet til barnehagen, og gjør rede for hvordan en koloniseres gjennom diskurser. Videre skriver Hogsnes (2010): ”Når barnehager ses som forberedelse til skolegang, kan det synes som skolens tradisjonelle syn på læring blir dominerende innenfor læringsdiskursen. Dette vil føre til en kolonisering av barnehagen som læringsarena for små barn” (Hogsnes 2010, s. 68). Dette er et interessant utgangspunkt for å studere årsplaner i barnehagen. Kan en se en slik kolonisering?

Jeg har gjennom innledninga knytta planer for overgang fra barnehage til skole, og sammenheng som begrep som en del av barnehagens arbeid med skoleforberedelse. Hogsnes og Moser (2014, s. 1) viser til undersøkelser som er gjort som viser at ulike tiltak for å jobbe med barns opplevelse sammenheng, kan ses på i lys av fire former for kontinuitet mellom barnehage og skole. De fire former er fysisk, sosialt, filosofisk og kommunikasjonsmessig, og Hogsnes og Moser (2014, s. 1) sier at det er særlig utfordrende å sikre kommunikasjonsmessig kontinuitet. I Hogsnes og Moser (2014) casestudie ser de på hvordan ulike tiltak prioriteres. De peker på at barnehage, skole og sfo har ulike historier, tradisjoner og mandat, og at dette kan bidra til sammenheng forstås på noe ulike måter.

De fire former for kontinuitet kan relevante når jeg skal se på hvilke forståelser som finnes av barnehagen som skoleforberedende institusjon. Hogsnes og Moser (2014, s. 20) konkluderer med at undersøkelsen bidratt til å synliggjøre hvordan ulike former for kontinuitet virker sammen og forutsetter hverandre. Det kan være interessant å se om noe av det samme er tilfelle med skoleforeberedelse. Er det noen forståelser som virker sammen og er bygger på hverandre, finnes det motsetninger? Videre ser Hogsnes og Moser (2014, s. 20) at det er en stor bredde og variasjon i tiltak i forbindelse med sammenheng og overgang

1.8.3 Barns kunnskap

Semundseth (2013, s. 21) har undersøkt hva barn selv forteller om egen kunnskap i overgang, og stiller spørsmål ved hvordan barnas kunnskaper og ferdigheter kan utnyttes som ressurs i skolen. Med andre ord på peker hun på hvordan resultatet av barnehagens skoleforberedelse skal brukes. Semundseth (2013, s. 21) begrunnelse for at dette er viktig er at drivkraften til barnas videre læring ligger i at kunnskapen deres blir sett og anerkjent. Materialet hennes gjør også at Semundseth (2013, s. 21) stiller spørsmål ved om krav om økt læring og fokus på språkstimulering i barnehagen ikke har gått på bekostning av de sosialpedagogiske verdier. Dette spørsmålet stiller Semundseth (2013, s. 21) med bakgrunn i at barna i undersøkelse med en gang nevner kunnskap relatert til vennskap og sosiale ferdigheter, til motorikk og fysiske ferdigheter når der blir bedt om å sette ord på hva de tror de må kunne ved skolestart.

1.8.4 Skoleklar

Broström (2007, s. 29) er inne på begrepsforvirring rundt ”skoleparat”, og at det er forskjell på å være klar til å lære og det å være skoleklar Klar til å lære bety i følge Broström (2007, s. 29) at en utviklingsmessig er klar til å beskjefte seg med visse problem og utfordringer, og skoleklar, betyr å inneha visse ferdigheter som det er forventa at barnet har med. Broström (2007, s. 30) setter disse definisjonen i sammenheng med Kagans ord døråpner og dørvakt, der det å være klar til å lære er en døråpner, mens det å være skoleklar fungerer som en dørvakt.

Er det en slik usikkerhet knyttet til skoleforeberedelse? Broström (2007, s. 34-35) viser til prosjekter i ulike barnehager der det tas utgangspunkt i barns interesser, og at aktiviteter spenner seg fra skapende aktiviteter til oppgaveark og ”snæver og mekanisk formidling af viden og instruksjon fra voksne til børn”.

Er det denne variasjon i forståelsen av skoleberedelse en vil se i norske barnehagers plandokument? Begrepet er ikke et entydig begrep som gis likt innhold av alle. Broström (2009, s.

28) skriver i forbindelse med demokrati at dersom barnehagen skal lære barna å tenke kritisk og demokratisk så er det en oppgave utover å skoleforberede barna. Spørsmålet blir altså hvordan gjøre begge deler. Broström (2012, s. 14) kaller det for et dobbelt perspektiv der barnehagen blir både en dannelses- og kunnskapsbarnehage. Utfordringen beskriver Broström (2012, s. 17) på denne måten:

Men spørsmålet er, hvordan kan børnehaven utvikle en pædagogik, der bygger på anerkendelse, deltagelse, dialog, og hvordan kan pædagogerne fastholde det overordnede perspektiv: fremtiden menneske i fremtidens samfund, et aktivt politisk subjekt der sammen med andre føler sig forpligtet til at deltage i samfundsforandrende handlinger? (2012, s. 17)

Broström (2003, s. 148) slår fast at det å starte på skolen er en stor utfordring for barnehagebarnet. Aukland (2010, s. 298) peker på at overgang er en kritisk fase, men at den ikke bør traumatiseres da overganger er en del av livet og de fleste barn takler også dramatiske overganger uten store problem. Broström (2003, s. 150) har gjort en undersøkelse på bakgrunn av at lærere forteller om barn som endrer seg i overgangen, fra å være selvstendige, aktive, undersøkende og velfungerende til å bli mindre aktive, avventende og preget av usikkerhet.

I sin undersøkelse peker Broström (2013, s. 157-158) på tiltak som kan forebygge dette. Han peker på betydningen av at lærer følger barna og styrke bruken av barnas "spor", det vil si at kjente og nære gjenstander for barna følger med dem. Videre peker Broström (2003, s. 158) på gjenkjennelighet både i betydningen av likehet i fysisk utforming og i metoder barna blir presentert for. Det siste punktet Broström (2003, s. 158) trekker fram er det å jobbe med barnas metakognisjon slik at de blir vant til å snakke og tenke over det de gjør. Broströms konklusjoner her gir igjen noen bidrag til hvordan skoleforberedelse og skoleklar kan defineres og jobbes med.

1.8.5 Utbredelse/omfang av skoleforberedende tiltak

FoU-Rapport (2015, s. 28) viser at 96 % av barnehagene har skoleforberedende tiltak for 5-åringer. Skoleforberedende tiltak er et av sju ulike tiltak som det undersøkes omfanget av under temaet overgang fra barnehage til skole. I undersøkelsen som ligger til grunn for rapporten er det styrere som er spurt. Omfanget av rutiner/planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnholdet er også undersøkt. I 2014 har 75 % av barnehagene etablert slike rutiner. FoU-Rapporten (2015, s. 29) viser også at for 88 % av barnehagene er det etablert rutiner på kommunalt nivå. Det er dette tiltaket som har hatt størst endring over tid, fra 35 % i 2004 til 88 % i 2014. I rapporten (2015, s. 30) blir det også gjort en sammenligning av utbredelsen av

skoleforberedende tiltak over tid, og det viser seg at andelen barnehager med skoleforberedende tiltak har økt fra 72 % i 2004 til 96 % i 2014.

FoU-Rapport 2015:1 tar for strukturelle sider ved skoleforberedelse mens Rambøll Management i 2009/10 kartla det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Rapporten fra Rambøll (2010, s. 19) viser at rammeplan ligger til grunn for arbeidet med slike aktiviteter. De kommunale føringene som er gitt omhandler at det skal være egne planer for dette arbeidet med overordna mål for aktivitetene samt bruk av kartleggingsverktøy viser Rambøllrapporten (2010, s. 16).

1.8.6 Førskolegrupper

Østrem et al. (2009, s. 172) er i evaluering av innføring av Rammeplan for barnehager innom temaet førskolegrupper. De peker på at førskolegrupper eksisterer i mange barnehager, og at det er interessant å sammenligne arbeidsformer som brukes i ulike aldersgrupper. Rapporten (2009, s. 154) har også et eget avsnitt om læring der barnehagelærere setter ord på hvordan de opplever "læringstrykk" både fra skole og rammeplan. Videre peker Østrem et al. (2009, s. 175-176) på at det kan se ut til at det er to fagområder som prioriteres høyt; "Antall, rom og form" og "Kommunikasjon, språk og tekst" (s. 175-76). Men variasjon viser seg også her da barn i andre barnehager forteller om førskolegruppe ute og naturfaglige aktiviteter i følge Østrem et al. (2009, s. 173).

I følge Østrem et al. (2009, s. 173) forteller barn om førskolegrupper med entusiasme, men også om liten grad av medvirkning og de peker på at det er grunn til å problematisere at skoleforberedelse er voksenledet aktivitet Som Østrem et al. (2009) viser også rapporten fra Rambøll Management (2010) at førskolegrupper er utbredt, hele 96 % av barnehagene har slike grupper og 83 % av barnehagene har 5-åringene som målgruppe. Det er vanlig at slike grupper har et omfang på en til fem timer i uka og at arbeidet er retta mot sosiale og faglige aktiviteter i følge Rambøll:Management (2010, s. 28). Av aktiviteter som gjennomføres i førskolegrupper vektlegger flertallet av barnehagene, i Rambøll Managements (2010, s. 30) undersøkelse, at både stimulering av skolerelaterte ferdigheter, egne turer og aktiviteter som stimulerer grunnleggende ferdigheter.

Fagområdene "Kommunikasjon, språk og tekst" og "Antall, rom og form" blir vektlagt og det pekes i Rambøllrapporten (2010, s. 31-33) på at det har sammenheng med at disse fagområdene oppfattes som viktige for skoleforberedelse og videre viser det seg et sterkt fokus på sosial kompetanse. Når det gjelder språk så har språk og språkstimulering har større fokus enn

bokstaver og lesing, og skriftlek og skriving ifølge Rambøll Management (2010, s. 33). I Rambøllrapporten (2010, s. 37) slås det fast at innholdet i skoleforberedelse verken er ensidig prosess- eller resultatorientert. Dette på bakgrunn av spørsmål der informantene har tatt stilling resultatorientert målsettinger versus prosessorienterte målsettinger .

I intervjuene til Rambøll Management (2010, s. 27) trekkes det ikke fram at aktiviteter gjøres i førskolegruppen, dvs innenfor visse tidspunkt og rammer. Spørreundersøkelsen viser at førskolegruppen er samlet i 1-5 timer, og at ”førskolegrupper for de eldste barna er en hyppig brukt måte å organisere (deler av) de skoleforberedende aktivitetene” ifølge RambøllManagement (2010, s. 28).

1.8.7 Medvirkning og samarbeid

Rambøllrapporten (2010, s. 46-49) viser at barna i stor grad er involvert i planlegging og i noe mindre grad i evaluering. Barnehageeier er oppgitt til å være involvert i meget liten eller liten grad i halvparten av barnehagene (Rambøll Management 2010, s. 49). Skolens grad av involvering avhenger av størrelse på kommune og samarbeidet påvirkes av om barnehagen sender barn til få eller mange skoler. Jo mindre kommune, jo mer involvering og samarbeidet er bedre når barnehagen sender fra seg barn til få skoler (Rambøll Management 2010, s. 9).

Østrem et al. (2009, s. 104) peker på at arbeidet med å skape gode sammenhenger er svært ulikt i kommunene. Etablering av gode rutiner for overgang er ikke det samme som å skape en god sammenheng. Videre peker Østrem et al. (2009, s. 173-174) at barna indirekte forteller om liten valgfrihet samt at de vektlegger de voksenledete aktivitetene når de forteller om førskolegrupper. Graden av voksenstyring har betydning for hvordan barn opplever å delta.

1.8.8 Perspektiver på barnehagen som skoleforberedende institusjon

Tidligere forskning har hatt fokus på ulike sider ved skoleforberedelse. Mens min interesse i denne oppgaven er hvordan skoleforberedelse kommer til uttrykk i planer utarbeidet av barnehager og kommuner. Skoleforberedelse har som mål å gjøre barna klare for den hverdagen som møter dem i skolen. Barnehagen er den første frivillige delen av utdanningssystemet, og det er helt legitimt at det rettes forventninger til barnehagens arbeid. Barnehagepedagogiske tradisjoner i Norge framstilles gjerne ved den sosialpedagogiske tradisjonen og ved en skoleforberedende tradisjonen. Det innebærer selvfølgelig en forenkling å fremstille det på denne måten, men det kan likevel være hensiktsmessig for å peke på noen forskjeller. Den sosialpedagogiske tradisjonene er kjennetegnet ved et helhetlig læringssyn, medvirkning og delta-

kelse, leken er viktig og barndommen har egenverdi som livsfase. Den skoleforberedende tradisjonen vektlegger fagkunnskap og ferdigheter som senere er nyttig, i større grad. Læring er viktig for senere skolegang og mestring. Som Smedsrud (2013) pekte på legger de ulike tradisjonene premisser for ulike voksenroller.

Moser og Röthle (2007, s. 200) sier noe om hvordan den nye rammeplan i 2006, utvider den sosialpedagogiske tradisjonen mot den skoleforberedende tradisjonen. De peker på at det skoleforberedende perspektivet er tydeligere markert, men betegner det ikke som et brudd (Moser og Röthel 2007, s. 200). De viser til ulike tolkninger som spenner seg fra at endringen er nødvendig til at den truer den sosialpedagogiske tradisjonen (2007, s. 200). Moser og Röthle (2007, s. 200) viser særlig til den bekymring som er for at praksis skal dreie seg om omfattende individuell kartlegging av barns ferdigheter til tross for at det ikke er resultatmål for barns læring, men prosessmål.

1.9 Kontekst

Jeg vil forsøke å peke på hva som preger den samfunnsmessige konteksten som årsplaner er utformet i. Ikke lokalt, men nasjonalt. I min studie inngår ingen undersøkelse av hvordan årsplaner og andre planer blitt til. Jeg har derfor ingen kunnskap om hvem som har utformet dem, hvordan har samarbeidet vært og hva som konkret har påvirket dem av personer, situasjoner, debatter osv. Intensjonene til de som har skrevet årsplanene er ukjent for meg, og jeg vet ikke hva som har påvirket dem. Men jeg antar at det for det meste er barnehagelærere som har skrevet årsplanene etter drøftinger i for eksempel ledergruppe og personalmøter. Overordna planer er det grunn til å tro at andre enn barnehagelærere har bidratt til å utarbeide. Det kan være personer i ulike stillinger i barnehage/skoleadministrasjon i kommunen og sannsynligvis også folk fra skole.

Men det er ingen tvil om at det rettes oppmerksomhet mot barnehagen, og særlig ser det ut til å gjelde 5-åringene. Det er mange aktører med interesser i feltet. Agderprosjektet (2014, s. 2) er et prosjekt som starta opp høsten 2014, og som har som mål å frambringe ny kunnskap om hva som er viktig innhold for førskolebarna i barnehagen. Prosjektet skal gi 5-åringene mer tid med voksne i barnehagen og følgende kompetanseområder er definert som viktige å stimulere før skolestart: tallforståelse, språk, selvregulering og sosiale ferdigheter ifølge Agderprosjektet (2014, s. 2). Prosjektets først år skal brukes til å utvikle et førskoleopplegg og rekruttere barnehager, andre året skal brukes til å videreutdanne pedagoger og det tredje året skal fokusgruppen i gang med aktiviteter, mens det fjerde året skal sammenligningsgruppen motta

videreutdanning og materiell til førskoleopplegg (2014, s. 4-5). Agderprosjektet er på denne måten en del av konteksten, som framhever betydningen av eget førskoleopplegg og at det faktisk kreves videreutdanning for å kunne jobbe godt med 5-åringene.

Nordiske Impulsers barnehagekonferanse i mai 2015 har tittelen ”5-åringen mellom lekende læring og undervisning”. Tittlene på foredragene kan være beskrivende for konteksten årsplaner nå utformes i: ”Nå er 5-åringene i alvorlig klemme! , Leken som hovedvei i overgangen mellom barnehage og skole, Trenger 5-åringene sin egen Rammeplan?, Kongeåret i barnehage og barndom , Når ”skolepanikken” tar oss og Underviser barnehagelærere?” er noen av tittlene og som synliggjør at det ikke er gitt hva som skal være innholdet i det siste året i barnehagen. Hvem er det barnehagelærerne lytter til og lar seg påvirke av når årsplaner skal skrives? Konteksten beskrives særlig ut i fra et politisk perspektiv og ved å peke på hvordan forlag og læremiddeltilbydere har betydning for kontekst.

1.9.1 Politisk kontekst

I politisk kontekst inngår styringsdokument og politisk debatt om barnehage, og da særlig om 5-åringen og skoleforberedelse. Styringsdokumenter er selvfølgelig en viktig del av konteksten. I ulike styringsdokument kommer det til uttrykk hva samfunnet vil med barnehage. Tiltakene som foreslås i NOU2010:8 *Med forskertrang og lekelyst* kan forstås som økt fokus på skoleforberedelse. Tiltakene sier noe om både hva skoleforberedende aktiviteter skal legges vekt på og hva innholdet i aktivitetene skal være (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 138). Mer generelle tiltak handler om forslag om mål for det enkelte barns basiskompetanse og om at barnet selv skal sette mål for egen læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 137). Videre omfatter NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst* tiltak som går på krav om progresjon og likt fokus på formelle og uformelle læringssituasjoner (2010, s. 138).

Noen av tiltakene som ble foreslått i NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst* er fulgt opp. Det ble i 2013 satt ned en gruppe som skulle komme med nytt forslag til Rammeplan. Arbeid med revidering av rammeplan ble utsatt etter at rammeplangruppa hadde levert sitt tredje tekstforslag til revidert rammeplan del 1 og 2 for barnehagen i februar 2014. Begrunnelsen i følge Utdanningsdirektoratet (2014) var ønske om å samkjøre arbeidet med gjennomgang av barnehageloven. I følge Utdanningsdirektoratet var ikke del 3 av rammeplanen en del av revideringen som rammeplangruppa jobba med. Årsaken til dette var at innholdet i denne delen henger sammen med planlagte endringer i barnehageloven. Mens flere av tiltakene nevnt over ikke er fulgt opp av rammeplangruppa. I forslaget fra arbeidsgruppa (2014) foreslås det ikke

mål for utvikling av basiskompetanse og det er heller ikke gjort tydelig hva som skal være innholdet i de skoleforberedende aktivitetene.

Det er vanskelig å konkludere på om og hvordan ulike rapporter, veiledere og andre styringsdokument påvirker, men det kan se ut til at den del av det som er beskrevet er fulgt opp. NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst* foreslår at kommuner skal pålegges å lage en overordnet plan for sammenheng (2010, s. 141). Veilederen *Fra eldst til yngst* (2008, s. 24) betoner kommunens overordna ansvar for å koordinere dette arbeidet (2008, s. 24). Videre at samarbeidet kan konkretiseres i overordnede planer. Undersøkelser som er gjort viser at disse anbefalingene/oppfordringene er tatt på alvor av kommunene. Ifølge Fou-Rapport 2015 (s. 29) har 75 % av alle barnehager etablert rutiner for å sikre sammenheng og progresjon, mens 88 % av barnehagene har etablert rutiner på kommunalt nivå.

I stortingsmelding 41: *Kvalitet i barnehagen* (2009, s. 9) satte opp tre mål for kvalitet i barnehagesektoren. Det første målet er å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager. Det andre å styrke barnehagen som læringsarena og det tredje at alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap. I meldinga blir det lagt særlig vekt læring som tiltak for sosial utjevning.

5-åringene er tema mange steder, selvfølgelig også politisk. Venstrepolitiker Hans Antonsen utspill (referert på barnehage.no), ligger noe tilbake i tid, men viser hvor aktuell 5-åringen er og hvordan ulike begreper gis ulikt innhold: "Antonsen vil at siste året i barnehagen skal være mer pedagogisk spisset og brukes til aktiv skoleforberedelse og evnekartlegging av barna, og at det derfor er viktig at samtlige barn får barnehageplass" Lyngmo (2013, 12. april). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen var høsten 2014 i flere debatter der tema var læring og skolestart. I Dagsnytt Atten 04.08.14 han, der tema er prosjekt Oslobarnehagen og felles barnehagestandard, uttaler han at det er et mål at rammeplan skal gi mer læring, men ikke læringsmål på samme måte som i skole. Innholdet skal tydeliggjøres og det skal strammes inn i fht skolestart, og at det kreves en lovendring for at barna skal lære mer. Noe skal være felles og noe skal være opp til hver barnehage.

1.9.2 Læremiddeltilbydere og forlag

Det er andre aktører som også har interesse av skoleforberedelse, for eksempel ulike forlag. 5-åringene, foreldrene deres og barnehagelærerne er målgruppe for en del pedagogisk materiell. Østrem et al. (2009, s. 198) peker på at fagområdet "Kommunikasjon, språk og tekst" i større grad enn andre fagområder er læremiddelstyrt. I handel finnes boka av Fjeld (2013)"Klart jeg

kan! Førskoleboka. Lær tall, bokstaver og masse annet gøy før du begynner på skolen". Go-boken har en egen serie med bøker under overskriften "Lær å lese før skolestart. Forlag (2012) har et aktivitetshefte som heter "Trampoline" som av forlaget beskrives slik:

Trampoline er et **lekent, pedagogisk og praktisk** verktøy, rettet mot 5-åringene i barnehagen. Med utgangspunkt i "Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver" bidrar Trampoline til å skape et godt bindeledd mellom barnehage og skole. (omtale på nettsted)

I forordet til veiledningsheftet står det at "Trampoline vil gi barna en felles kunnskapsmessig plattform innen de ulike temaer de vil møte i skolen." En av barnehagene i utvalget bruker dette materialet. Broström (2012, s. 3) har pekt på faren ved at markedet oversvømmes av materiell, og dermed kan fritta pedagogen for ansvar.

"Snart førsteklassing" er helt nytt hefte utarbeidet av Lunde og Størksen (2014, s. 5) og har sitt utgangspunkt i prosjektet "Skoleklar" som omtales under neste avsnitt. Heftet kan brukes i førskolegrupper for å stimulere sosial kompetanse før skolestart. Det hører også med følelseskort til heftet. Læremiddel påvirker på flere måter. Wegge (2010) er forfatter av ei bok som henvender seg til førsteklasse foreldre: "Skolestartboka. Håndbok for førsteklasseforeldre". Bokas første kapittel handler om skolestarteren og det blir blant annet gjort rede for hvordan barnehage forbereder skolestarten: "Barnehagemetodikken har endret seg i takt med skolen læreplaner. I dag forbereder barnehagen femåringene på skolestart ved å trene barna på skrive-, lese- og regneferdigheter. Måten dette gjøres på, vil variere fra barnehage til barnehage." (Wegge 2010, s. 13)

Dette er bare noen eksempler på læremiddel og bøker som på ulike måter påvirker foreldre og barnehager. Noen barnehager tar i bruk læremiddel og bruker dem slik veiledningshefter legger opp til, andre barnehager bruker dem kanskje som inspirasjon eller idebank, mens noen barnehager ikke bruker ferdiglagde læremiddel i det hele tatt. Noe av det som er presentert er retta mot foreldre, og det kan tenkes at bøker og lignende blir en del av foreldres grunnlag til å stille krav til innholdet i barnehagen.

2 Teorikapittel

Teorikapittelet har til hensikt å belyse teoretiske begreper som er relevante for problemstillingen. Jeg gjør først rede for barn og barndom som er sentrale begrep for forskningsspørsmålene. Dimensjoner ved utdanning og dannelse presenterer jeg før metodekapittelet.

2.1 Barn og barndom

Deler av problemstillingen handler om å se hva ulike forståelser av skoleforberedelse betyr for synet på barn og barndom. Synet på barn endres seg. Den siste store endringen som påvirker hvordan vi ser barn, kom i 2014 da barns rettigheter ble en del av Grunnloven (2014).

Barn betraktes ikke kun som et medlem av familien, men som subjekt med egne rettigheter. I barnehagen inngår barnet i et fellesskap med andre barn. Det er ulike tanker og ideer om hva barndom som livsfase innebærer. Til ulike perioder knyttes det ulike verdier til barndom.

Samfunnets utvikling påvirker barndom. Kunnskapssamfunnet vi er en del av betrakter barndom som en periode som kan utnyttes til læring i større grad enn tidligere. I denne forståelsen av barndom blir barnet et lærende barn, og barnehagen ramme rundt barnet og barndom. Forventninger knyttes til barnehagen på bakgrunn av dette. Barndom har betydning langt utover her og nå. Det har vært en stor utbygging av barnehager, og denne satsningen på barnehage skal gi resultater i form av skoleprestasjoner.

Sommer i følge Bae (2014) peker på skifte i synet på barn, og at barn ses som subjekter helt fra fødsel og ikke bare objekter som skal formes. Bae (2014) legger følgende i å være subjekt: "Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser". Videre framhever Bae (2014) at barn må møtes som medmennesker og ikke ut fra et mangelperspektiv.

Østrem (2012) beskriver anerkjennelse av barn som subjekt på denne måten:

Anerkjennelse innebærer å forholde seg til den andre som et autentisk subjekt, med ideoende menneskeverd og et grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap. Anerkjennelse forutsetter et gjensidig subjekt-subjekt-forhold der subjektene tilkjenner den andres perspektiver gyldighet, selv om perspektivene kan komme i konflikt med hverandre (2012, s. 40).

Østrem (2012, s. 40) er særlig opptatt av at barn har en utsatt subjektposisjon på grunn av det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne, og det derfor er viktig å være bevisst konfliktmotivet. Østrem (2012, s. 40) peker på betydningen av at det å anerkjenne barn som subjekt må ha en etisk begrunnelse. Men det mener Østrem (2012, s. 40) at begrunnelsen for å

møte barn som subjekt ikke må være at det lærer mer på bakgrunn av økt innflytelse, men begrunnelsen må være at barn skal anerkjennes som subjekt fordi det knytter seg grunnleggende verdier til det å være menneske.

I følge Østrem (2012, s. 69) fordrer barns subjektposisjon at det er noe annet enn barnet som er i sentrum. Hun peker på at gjennom et engasjement for et saksområde så blir det mulig å ivareta det enkelte barns perspektiv. I analysen av årsplaner kan dette være et perspektiv for å se om forståelsen som blir til rommer et innhold som gir disse mulighetene som Østrem (2012) peker på. Ved å peke på den politiske konteksten knytter Østrem (2012, s. 93) forståelsen av barn som subjekt til barns medborgerskap. Dette medborgerskapet for barn handler ifølge Østrem (2012, s. 95) om å høre til, men også deltakelse ved at ulike perspektiver møtes og brynes mot hverandre

I formålet til barnehagen er følgende formulering som eksplisitt omtaler barndom:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Rammeplan, s. 7).

Det å anerkjenne barndommen som egenverdi med betydning her og nå fører med seg at barnehage ikke bare har betydning som forberedelse til det som kommer etter på. Rasmussen (2009, s. 28) sier det slik: ”Det vil sige, at barn i stigende grad betragtes som individer i egen ret med et liv her og nu, snarere end de ses som ”råstof for fremtiden”. Selv om barndommens skal anerkjennes som egen livsfase også i barnehagen, betyr ikke det at man kan se bort fra det er knyttet forventninger til effekten av barnehage.

Kampmann (2004, s. 127) drøfter konsekvenser av synet om det kompetente barn. Han identifiserer det kompetente barn som en del av retorikken om barn og barndom. Jeg kommer nærmere inn på Kampmanns forståelse av det kompetente barn etter hvert. Kampmann (2004, s. 127) peker på at samfunnet har interesse i barn og barndom, der fokuset er rettet både mot barn som gruppe og sosial kategori. Dette kaller Kampmann (2004, s. 128) sosialisering av barndommen. Videre viser Kampmann (2004, s. 129) til to samtidige tendenser og dermed uklarheter i synet på barn og barndom. Han bruker begrepene ”institutionalization of individualization” og ”individualization of institutionalization”.

Der det første begrepet viser til at barnas individualiseringsprosess foregår i institusjoner, og det andre begrepet forstås som et individualiseringsfokus på institusjonen, der det individuelle

barnets handlinger og ansvar blir sentralt i forståelsen av barn ifølge Kampmann (2004, s.144). I følge Kampmann (2004, s. 129) kan det tolkes slik at barn både gis frihet og respekt på en annen måte enn før, men det kan også være en ny måte å kontrollere og håndtere barns liv på. Sünker i følge Kampmann (2004, s. 129) forstår denne individualisering ikke bare som en mulighet, men at det også fører med seg krav og uunngåelige forhold. Fokuset på individualisering betyr i følge Kampmann (2004, s. 144) ikke at det kollektive og sosiale ikke blir tillagt vekt, men barnehagen har med denne forståelsen blitt en ramme rundt barnets individuelle lære- og utviklingsprosess som har blitt spissa og redefinert i løpet av de ti siste årene.

Kampmann (2004, s. 139) er opptatt av hvordan fokuset på barns perspektiver har gjort det mulig for barn å bli synlige på en annen måte enn tidligere. Vi er i følge Kampmann (2004, s. 140) ikke lenger bare opptatt av hva barn gjør, men også av hva de tenker, føler og reflekterer over. Pedagogisk arbeid tar utgangspunkt i hvert enkelt barn der barna er, og videre peker Kampmann på (2004, s. 140) vektlegginga av lek. Kampmann (2004, s. 140) sier noe om hva det kompetente barnet gjør:

It is the competent child who is able to develop autonomy and selfregulation who is written up during the 1990s. Children's needs are not, as in the 1970s, a professional term whose content can be determined beforehand by pedagogical expertise, but rather something children are expected to express and formulate on their own behalf (2004, s. 140).

Kampmann peker her på hva betydningen av det kompetente barn har både for barnet selv, og konsekvenser for pedagogisk arbeid. Både muligheter for barn og krav til barn blir tydelige, og dette gir grunnlag for planlegging av pedagogisk arbeid. Kampmann (2004) er opptatt av hva dette synet fører med seg for barn. Barn blir i følge Kampmann (2004, s. 140-141) i denne forståelsen ansvarlige for sine handlinger, det blir forventet at de skal uttrykke følelser, ønsker og interesser samt løse sine egne konflikter. Barn blir hele tiden oppfordret til å bidra i evaluering og delta med sine refleksjoner Videre peker Kampmann (2004, s. 140) på at det er en sterk tro på at selv helt små barn kan administrere tiden sin selv med hensyn til hvem de vil leke med og ikke.

Dette synet på barn og barndom som Kampmann (2004, s. 145) gjør rede for fører også med seg et spesifikt syn på normalitet:

In other words, a basis seems to be established for a new form of normalization practice, where individualization and focus on the individual child are not only a release

and an extension of the individual's room to manoeuvre but also constitute the foundation for demands made on the child with accompanying assessment and evaluation criteria (2004, s. 145).

Det normale i følge Kampmann (2004, s. 145) blir at barna er ansvarlige for egne læringsprosesser samt at de skal ta initiativ, opptre rasjonelt på en måte som er "unchildish". Ikke bare skal barna kontrollere seg selv, men de skal i følge Kampmann (2004, s. 145) gjøre dette uten at det eksplisitt er uttrykt overfor dem. Det "problematisk" med denne forståelsen av det kompetente barnet er i følge Kampmann (2004, s. 147) for det første at denne forståelsen er at den er speiler et barndoms ideal som reflekterer verdier mer enn vitenskapelig kategori basert på forskning. Kampmann (2004, s. 147) peker også på at de barna som ikke er kompetente dermed ikke er normale i denne forståelsen. Dette er også en fare i følge Kampmann (2004, s. 146) at de barna som ikke klarer gjøre valg og handlinger som ligger i forståelsen av det kompetente barnet, blir marginalisert. Kampmann (2004, s. 147) beskriver sammenhengen mellom barns rettigheter, den nye barndomssosiologien og pedagogiske initiativ slik:

Children now, through the CRC, through the new childhood sociology, through pedagogical initiatives, through a growing "negotiation culture" in the family etc., are more and more respected as beings and not just becomings, as individuals with rights who should be listened to and with whom decisions should be made (s. 147) .

Men som han påpeker så fører ikke dette synet på barn og barndom med seg kun en frigjøring av barn og barndom. Det fører også med seg at det enda tidligere blir rettet mange krav mot barn (Kampmann 2004, s. 147). Dette er perspektiver på barn og barndom som er relevante i både analyse og drøfting. I analyse av årsplaner vil det være mulig å gjøre fortolkninger som peker på både mer frigjøring og kontroll.

2.2 Utdanning

Utdanning er et aktuelt begrep da barnehagen er en første, frivillig del av utdanningsløpet for barn. Skoleforberedelse er en del av utdanning i barnehagen. Skoleforberedelse skal gjøre barna klare for livet på skolen og utdanninga som fortsetter der. Barnehagens mandat (2011) i følge formålet er: "Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (Rammeplan, s. 7) I følge Biesta (2009a, s. 40) er utdanning aldri nøytral. Kommunikasjon trekker Biesta (2014, s. 28) fram som vesentlig ved utdanning, og bygger det på at utdanning er en dialogisk prosess. Han presiserer samtidig betydningen av en lærer som skal bringe noe inn, ikke bare være medlære eller tilrettelegger (Biesta 2014, s. 28).

Videre er Biesta (2014, s. 119) opptatt av utdanning og frigjøring. Det må være mulighet til å forstå utdanning ikke som et forløp som starter med ulikhet som skal føre til likhet, men utdanning med utgangspunkt i at alle mennesker har grunnleggende lik intelligens (Biesta 2014, s. 119). Biesta (2014, s. 124) gjør rede for en forståelse av frigjøring, der frigjøring ikke er resultatet av et spesielt utdanningsforløp og hevder at til grunn for frigjøring ligger en forståelse av intelligensens likeverd, der frigjøring blir mulig ved å bruke sin egen intelligens. Når det gjelder diskurs om læring og utdanning, peker Biesta (2014) på hva som skjer når en bestemt diskurs for råde grunnen og legger beslag på tanker og talemåter:

Det er ikke så mye det at diskursen har kraft til å endre alt, men snarere at folk begynner å tilpasse sine gjøre- og talemåter til slike ideer. Dette skaper igjen mer ensretting eller, sett fra motsatt side, mindre mangfold i pedagogisk tenking og praksis (Biesta 2014, s. 151).

2.2.1 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Biesta (2015, s. 108) peker på at utdanning aldri fungerer i relasjon til et enkelt formål, men alle virker på en rekke forskjellige områder, og han skiller mellom tre ulike områder. Biesta (2015, s. 108-109) identifiserer tre ulike områder som er kvalifikasjoner, sosialisering og subjektivering.

Kvalifikasjoner handler om å tilegne seg viten, ferdigheter og forutsetninger som er nødvendig i det moderne samfunn (Biesta 2015, s. 108) I følge Biesta (2009a, s. 40) er kvalifisering uten tvil hovedfunksjonen ved utdanning, og en viktig begrunnelse for statlige utdanningssystem. Dette er delvis knyttet til økonomiske argumenter da utdanning spiller en viktig rolle i forhold til økonomisk utvikling og veks (Biesta 2009a, s. 40) Kunnskaper og ferdigheter er viktige ikke bare i forhold til arbeidslivet, men også i forhold til kultur og politikk (Biesta 2009a, s. 40)

Sosialisering betegner Biesta(2009a) som måten en kommer inn i eksisterende kulturer, praksiser og tradisjoner. Denne sosialisering beskriver Biesta slik (2009a):

But even if socialisation is not the explicit aim of educational programmes and practices, it will still function in the way as, for example, has been shown by research on the hidden curriculum. Through its socialising function education inserts individuals into existing ways of doing and being and, through this, plays an important role in the continuation of culture and tradition – both with regard to its desirable and its undesirable aspects (Biesta 2009a, s. 40).

Sosialiseringen kan altså være skjult og ikke uttrykt, men likevel spille en stor rolle. Verdier og normer er eksempler Biesta (2009a, s. 40) trekker fram som gjerne er satt ord på. Sosialisering hevder Biesta (2015, s. 109) plasserer barnet innenfor bestemte tradisjoner og gir identitet.

Videre påvirker utdanning personen på en måte som Biesta (2009) kaller subjektivering. Biesta (2009) er inne på at subjektivering kan være det motsatte av sosialisering, og at det handler om uavhengighet fra andre (s. 40). Biesta (2014) er klar på at sosialisering og subjektivering ikke er det samme, og beskriver forholdet mellom sosialisering og subjektivering slik:

Sosialisering dreier seg om hvordan vi innlemmes i eksisterende ordener, hvordan vi identifiserer oss med slike ordener og slik får en identitet. Subjektivering dreier seg derimot alltid om hvordan vi kan eksistere utenfor slike ordener, så å si..... kan vi si at subjektivering dreier seg om menneskets frihet - og dette utløser selvfølgelig enda flere spørsmål om hvordan vi skal forstå menneskets frihet (Biesta 2014, s. 157)

Subjektivering forstås altså som frigjøring og frihet, og kan være orientert mot væremåter og handlemåter som ikke bare aksepterer, men også orienterer seg mot endringer som gjør ulike handlemåter og væremåter mulige (Biesta 2014, s. 88). Subjektivering har ifølge Biesta (2015, s.109) med hvordan barnet eksisterer uavhengig av tradisjonene som subjekter. I subjektivering legger Biesta (2015, s. 108-109) hvordan utdanningen påvirker hvordan vi kan eksistere som individuelle subjekter som handler og tar ansvar og hvordan vi kan se på eksisterende tradisjoner med et kritisk perspektiv. Biesta (2014, s. 26) presiserer at en orientering mot barnet som subjekt ikke er det eneste som betyr noe i utdanning. Gjennom utdanning har barn mulighet til å bli autonome og reflekterende, og tre fram som subjekt.

Videre stiller Biesta (2009a, s. 40) spørsmålet om all utdanning bidrar til subjektivering. I følge Biesta (2009a, s. 40) kan det argumenteres for at utdanning i gitte tilfeller bare er kvalifiserende og sosialiserende, mens det også kan argumenteres for at utdanning alltid vil påvirke individet og dermed være subjektiverende.

Utdanning vil ifølge Biesta (2015, s. 109) alltid fungere innenfor de tre områdene, og det spesielle med utdanning er at det er muligheter for spenning mellom disse tre områder. Biesta (2015) beskriver mulig konflikt på denne måten: "Hvis man gjør en målrettet innsats inden for et af de tre domæner, vil det før eller siden kunne have uheldige konsekvenser eller komme i konflikt med målsætningerne inden for et af de andre domæner" (Biesta 2015, s. 109). Det tre områder er avhengig av hverandre og påvirker hverandre. Biesta (2009a, s. 41) skriver at når

god utdanning skal beskrives må inneholde en beskrivelse av både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Forholdet mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering beskriver Biesta(2009a) slik:

When we engage in qualification, we always also impact socialization and on subjectification. Similarly, when we engage in socialization, we always do so in relation to particular content – and hence link up with the qualification function – and will have an impact on subjectification. And when we engage in education that puts subjectification first, we will usually still do so in relation to particular curricular content and this will always also have a socialising effect (Biesta 2009a, s. 41).

Biestas poeng er altså at de tre områdene virker på hverandre, uansett hva man setter først. Det interessante ifølge Biesta (2014, s. 41) er skjæringspunktet mellom de tre områdene. Overlapping er begrepet Biesta bruker om dette skjæringspunktet. Overlappingen åpner ifølge Biesta (2014, s. 157) for både synergieffekter og konflikter mellom de tre dimensjonene ved utdanning . Videre peker Biesta (2014) på at det er nødvendig å gjøre vurderinger av hva som er pedagogisk ønskelig innenfor de tre dimensjonene, og vurdere hvordan dimensjonene bør veies opp mot hverandre. Slike vurderinger må ifølge Biesta (2014, s. 158) gjøres i konkrete situasjoner og kan ikke generaliseres. Spenninger må håndteres og synergieffekter må kunne utnyttes.

2.2.2 Utdanningens risiko og utålmodighet

All utdanning innebærer risiko, hevder Biesta (2014, s. 23). Risikoen konkretiseres slik:

Risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker. Risikoen er der fordi elever ikke betraktes som objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter (Biesta 2014, s. 23).

Her er Biesta inne på flere forhold både ved utdanning og syn på barn. Han retter fokus på hvordan utdanning innebærer møter mennesker, og at noe skjer i dette møtet som kanskje ikke er planlagt og forutsigbart (Biesta 2014, s. 24). Samfunnet vil noe med utdanning, samtidig så ligger det et paradoks der da utdanning innebærer møte mellom mennesker og hva som kommer ut at dette nødvendigvis ikke kan bestemmes på forhånd. Biesta (2014, s. 23) mener at lærere ofte får beskjed om å fjerne risiko spesielt gjennom kravet om ”effektiv produksjon av forhåndsdefinerte læringsresultater i noen få fag. Utdanningens mål i følge Biesta (2014, s. 24) er å gjøre læreren unnværlig, og orientere utdanning ”mot frihet og uavhengighet for den som utdannes. Dialog blir et sentralt begrep i følge Biesta (2014, s. 15), der dialog handler om å opptre på en måte som gjør at alle som deltar opplever rettferdighet. Biesta (2014, s. 28) presiserer at han ikke mener at utdanning er en prosess der mennesker lærer gjennom samspill

og dialog, men at det også krever en lærer som ikke bare er en tilrettelegger. Læreren må også bringer noe inn i utdanningssituasjonen som ikke var der før.

Når Biesta (2014, s. 26) peker på utdanningens svakhet som dimensjon, så er det ikke for å sette ord på et problem som skal løses, men hva denne svakheten betyr for utdanning. Svakheten innebærer i Biestas resonnement at det ikke finnes en perfekt balanse mellom det som går inn og det som kommer ut. Denne svakheten må ifølge Biesta (2014, s. 26) ikke betraktes som en defekt, men en forutsetning .

Biesta(2014,s. 27) knytter svakheten til de tre dimensjonene ved utdanning og peker på at svakheten står på spill i alle tre dimensjonene. Hvordan vi ser på denne svakheten har sammenheng med hva vi mener utdanning skal handle om. Biesta (2014) peker at det betyr noe om vi ser på utdanning kun som reproduksjon av det vi allerede vet, eller om utdanning også handler om hvordan nye begynnelse. Dette fordi at utdanning må handle både om å bringe verden til barn, men også hjelpe barn til å involvere seg i verden. Biesta(2014) peker på hvordan språket om læring kan ta kelegge dimensjoner ved utdanning som gjør utdanning pedagogisk, og oppsummerer det slik:

Spesielt har jeg framhevet hvordan vi mister spørsmål om innhold, formål og relasjoner av syne når vi begynner å snakke om utdanning med utgangspunkt i det individualistiske og individualiserende læringsprosessspråket (Biesta 2014, s. 100)

Biestas perspektiver her er interessante å ha med i analysen av hvordan skoleforberedelse kommer til uttrykk i barnehagers årsplaner.

Biesta (2015, s. 119) skriver om samfunnets utålmodighet over for skolen. Han peker på at samfunnet ikke har evne til å gi rom til pedagogiske prosessers kompleksitet. Resonnementet om utålmodighet bygger han på krav om ”at fylde så meget verden som mulig ind i barnet eller eleven” (Biesta 2015, s. 118). Det skal ifølge Biesta (2015, s. 118) gjøres så raskt og billig som mulig, og overvåkes og måles. Denne utålmodigheten ser han også i måten barna skal tilpasses systemets krav og motstand blir sett på som innlæringsvanskelighet. Dette kan ifølge Biesta (2015) like gjerne være et uttrykk for barnets subjektivitet. Redusering av kompleksitet har sin pris, og Biesta (2014, s. 24) knytter det til spørsmålet om hva vi vil utdanningen skal virke for.

2.3 Danning

Jeg velger å presentere dannelsbegrepet ved å gjøre rede for to dimensjoner ved begrepet; selvdanning og danning til demokrati.

2.3.1 Selvdanning

Klafki (2001, s. 69) var blant anna opptatt av personlig danning, og så danning som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dette plasserer jeg i kategorien selvdanning, men det kan også høre inn under danning til demokrati. Klafkis (2001, s. 69) beskrivelse av solidaritetsevne gjør at jeg tenker at det også handler om danning til demokrati. Selvbestemmelsesevnen handler om kunne bestemme over sine individuelle livsvilkår og meninger. Medbestemmelsesevnen dreier seg om å kunne ha mulighet til og ta ansvar for utforming av felles samfunnsmessige forhold. Solidaritetsevnen går ut på innsatsen for grupper av mennesker som på grunn av samfunnsmessige forhold ikke har de samme selv- og medbestemmelsesmulighetene. Klafki (2001) mente videre at danning skulle gjelde for alle uansett sosialt opphav og at danning skulle handle om tilegnelse av fellesmenneskelige problemstillinger fra et kritisk ståsted. Danning skulle omfatte alle grunndimensjoner av personlige interesser og evner (Klafki 2001, s. 70-71). Klafkis utgangspunkt i følge Glaser (2013, s. 137) var at han mente at det trengtes en kritisk pedagogikk som kunne sette mennesket i stand til å forholde seg reflekterende til samfunnsforholda.

2.3.2 Danning til demokrati

I Rammeplan for barnehagen (2011) beskrives danning som en forutsetning for demokrati. Seland (2013, s. 165) peker på barna kan yte motstand både åpent og indirekte, og at det som kan se ut som motstand for oss voksne ikke trenger å være det. Seland (2013, s. 170) knytter sammen begrepene danning, medvirkning og demokrati gjennom tanken om dialog. Den kritiske dialogen ses på som grunnleggende i demokratiet. Seland (2013) bringer inn begrepet deliberativt eller diskuterende demokrati i denne sammenhengen.

Ut fra dette tenker jeg meg at barns motstandshandlinger kan forstås som verdibaserte kritiske innspill i barnehagens ”politiske” diskusjon, da disse handlingene ofte er et uttrykk for hva barn opplever som mer og mindre meningsfylte for dem å gjøre her og nå, og derfor kan fungere som innspill i forhold til fordeling av makt og ressurser (Seland 2013, s. 171)

Hvordan denne motstanden blir møtt er opptil personalet. Seland (2013, s. 171) peker på at det er personalet som har definisjonsmakt. Denne definisjonsmakten avgjør både når barn blir hørt og hvilke uttrykk som blir ansett for å være innspill i en dialog. Dersom barnehagen skal være en arena for danning har personalet et stort ansvar for at alle barn blir hørt (Seland 2013, s. 171) Hvordan barna blir møtt har betydning for hvordan barnas danning til demokrati. Seland (2013) oppsummerer det slik:

Å våge og evne å yte motstand er en svært viktig egenskap i et demokrati, men den motstanden som foregår på sosialt aksepterte måter, vil bli tatt mer på alvor og nå lenger enn den som beveger seg ut over grensene for det vi tåler.... Barnehagen som diskuterende demokrati, et sted for å lære demokratisk ånd ved å *gjøre* demokrati, krever en praksis bygget på respekt for enkeltindividet, toleranse for ulike måter å uttrykke seg på og anerkjennelse av barns ønsker og behov (Seland 2013, s. 172).

Motstand må betraktes som barns forsøk på å uttale sin mening og skape mening, ikke betraktes som upraktiske forstyrrelser av planer. Dette handler om hvordan vi ser på barn som subjekt på og hvordan vi prøver å forstå barns intensjoner. Forståelsen av subjektet er også Biesta (2009b) opptatt av. Biesta (2009b, s. 123) spør hva et demokratisk subjekt er, og peker på tre ulike syn som bygger på sammenhengen mellom utdanning og demokrati. Med utgangspunkt i Kant legger han fram et individualistisk syn på det demokratiske menneske, der utdanninga skal produsere det demokratiske menneske. I Biestas (2009b, s. 123) sin forståelse av Dewey ligger en mer sosial oppfattelse av det demokratiske mennesket, og det er gjennom å delta i demokrati mennesket blir et demokratisk menneske. Den tredje forståelsen han viser bygger på Arendt, og er en politisk oppfattelse av det demokratiske mennesket. Jeg velger som Biesta å gå litt nærmere inn på denne forståelsen. Arendt knytter subjektivitet til handling, og avhengigheten av at andre reagerer på egne handlinger. Handling er ikke mulig uten andre mennesker og pluralitet og ens egen subjektivitet er kun mulig i sammenhenger der andre også kan være subjekt ifølge Biesta(2009b, s. 126):

Arendt plasserer på radikal vis subjektivitet *i* handlingen hverken før eller etter, Man er et subjekt i de situationer, hvor ens initiativer opfølges af andre på en sådan måde, at andres mulighet for at bringe deres initiativer til verden ikke bliver ødelagt. I følge Biesta (2009b, s. 128).

I følge Biesta (2009b, s. 128) blir ikke spørsmålet lenger om hvordan vi skal forberede barn til deltakelse i demokrati, men hvordan barn kan være subjekter og handle. Videre spør Biesta (2009b) om det i hele tatt er mulig med demokratisk subjektivitet i skolen og hva det i tilfelle vil kreve. Et aspekt Biesta (2009b, s. 132) trekker fram er muligheten til å reflektere både i situasjoner hvor handling var mulig og ikke minst i situasjoner der det ikke var mulig. Videre peker han på at ansvaret for demokratisk dannelse ikke kun hører hjemme i skolen, men det er et samfunnsansvar.

3 Metodekapittel

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for metodologiske betraktninger. Først presenterer jeg begreper og tilnærminger fra vitenskapsteori som jeg mener kan være aktuelle for den studien jeg gjennomfører. Først vil jeg beskrive noen kjennetegn ved vitenskapsteori som jeg mener er relevante for studien og hvordan jeg bringer fram kunnskap gjennom mine fortolkninger. Deretter kommer jeg inn på perspektiver og retninger jeg mener kan være relevante, og som jeg støtter meg på. Videre gjør jeg rede for valg og refleksjoner knyttet til metode for studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

3.1.1 Hva er vitenskap og forskning?

Det er flere måter å definere vitenskap på. Nyeng (2012, s. 10) definerer vitenskap på følgende måte: "Vitenskap er systematiske undersøkelser av fysiske og sosiale fenomener som baserer seg på en organisert skepsis hvor resultater gjøres tilgjengelig for en kritisk offentlighet, og som går ut på å produsere kunnskap som er menneskenes felleseise". Nyeng (2012, s. 9) trekker her fram systematikk og kritisk tenking som en del av vitenskap og forskning, og legger til grunn at forskning er systematisk produksjon av kunnskap. Han vektlegger også at resultat fra forskning gjøres tilgjengelig for andre, også i den hensikt at resultatene kan etterprøves. Coe (2012, s. 10-11) trekker fram følgende kjennetegn på forskning: kritisk, systematisk, transparent, ført bevis for, teoretisk og original. Kvernbekk (2002, s. 29) skriver at det er vitenskapens oppgave å lage representasjoner av de fenomener det forskes på. Videre at ingen fenomener er utstyrt med merkelapper slik at forskeren ser hva som er den beste måten å representere dem på. Kvernbekk (2002, s. 64) påpeker at samme fenomen kan presenteres på flere måte, og at det fører til at virkeligheten ikke lenger er entydig. Nyeng (2012) trekker i sin definisjon fram noen kjennetegn på vitenskap mens Kvernbekk (2002, s. 29) sier noe om at vitenskapens oppgave og går inn på forholdet mellom representasjon og det som skal representeres. Hvordan man tenker at man best kan representere fenomen er vel avhengig av forskerens syn på både virkelighet og kunnskap.

3.1.2 Ontologi og epistemologi

Creswell (2013, s. 20) skriver at ontologi handler om hvilken forståelse forskeren har av verden. Nyeng (2012, s. 37) beskriver ontologi som "teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut og er bygget opp". Waring (2012, s. 16) skriver at det er ulike posisjoner som spenner seg fra realisme til konstruktivisme. Realisme beskrives ved at den objektive virkelighet eksisterer uavhengig av menneskers oppfattelse av den. Konstruktivisme beskrives som at flere

virkeligheter er konstruert av mennesker. Det gir selvfølgelig helt ulike utgangspunkt forskning. Jeg er ikke opptatt av å finne en definisjon av skoleforberedelse, men heller peke på mulige forståelser og hvordan disse forståelsene er konstruert. Epistemologi definerer Nyeng (2012, s. 37) som læren om kunnskap. Creswell (2013, s. 20-21) trekker fram at viktige spørsmål her er hva som teller som kunnskap, hvordan rettferdiggjøre kunnskap og argumentere for kunnskap. Waring (2012, s. 16) er også inne på spennet mellom ytterlighetene positivisme og fortolkning. Innenfor positivismen er det 1:1 forhold mellom virkeligheten og kunnskapen om den. Mens innenfor fortolkning så er ikke slik direkte kunnskap mulig. Kunnskapen i følge Waring (2012) er mulig å konstruere gjennom fortolkning (s. 16). Epistemologi handler altså om forholdet mellom representasjon og det som skal presenteres slik Kvernbekk (2002) var inne på. Min studie går ut på å analysere årsplaner for å få kunnskap om forståelsen av begrepet skoleforberedelse, og jeg vil derfor fortolke for å finne kunnskap.

3.1.3 Hermeneutikk, førforståelse og den hermeneutiske sirkel

Hermeneutikk beskrives av Nyeng (2012, s. 45) som fortolkningslære, og det går ut på at meningsfenomener må fortolkes. I denne forståelsen blir forskning i følge Nyeng (2012) systematisk arbeid med fortolkninger. Videre skriver Nyeng (2012, s. 48) at ”deltakerens selvforståelse *konstituerer* de sosiale fenomenene”. Virkeligheten er dermed ikke objektiv, men det er tolkninger som skaper virkeligheten. Meningsfylt materiale beskriver Bondevik og Bostad (2003, s. 289-290) som objektene for hermeneutikken. Den meningsbærende størrelsen er konkret og kan observeres, mens selve meningen er usynlig og abstrakt. Derfor trengs fortolkning. I et skriv vi fikk fra skolen etter innskriving for noen år tilbake, ble det tydelig hvordan virkeligheten kan tre fram på ulike måter for oss. Læreren som hadde barna på innskriving beskriver en situasjon der det blir lest høyt og et fremmedspråklig barn uroa og forstyrra. Forklaringen læreren har er at far til barnet forstyrra ved å være tilstede, og ved at han prata under høytlesing. Dette er lærerens forståelse av virkeligheten og sann for ham. Fagarbeideren som var med fra barnehagen fortolka situasjonen på en annen måte. Hun mente at far oversatte fra norsk til barnets morsmål under høytlesinga. Her eksisterer i alle fall to kjente fortolkninger av virkeligheten.

Bondevik og Bostad (2003, s. 294) beskriver dette som ulike forståelseshorisonter som fører til at mening og forståelse blir ulike fra person til person (s. 294). Forståelseshorisont blir beskrevet som sum av fordommer, og er gjerne ubevisst og ofte i bruk ifølge Bondevik og Bostad (s. 294). Videre peker Bondevik og Bostad (2003) på at et nøytralt utgangspunkt er umulig. Hermeneutikken bygger på et menneskesyn som Nyeng (2012) kaller situert og relasjonelt

menneskesyn. I dette legger Nyeng (2012, s. 49-50) at mennesket preget av kollektive forhold. Mennesket gjør selvfortolkninger ut fra de sammenhenger det er en del av. Dette gjelder da også forskeren. Det er flere hendelser, debatter, situasjoner og mennesker som er med på å prege min forståelse av begrepet skoleforberedelse, og ikke minst er det alt dette som har ført til min interesse for dette temaet. Med Bondevik og Bostad (2003, s. 293) sine begreper er dette en del av min førforståelse, som de beskriver som en forventning eller vag oppfatning av noe samtidig som det er en nødvendig forutsetning for at vi kan forstå. Andre komponenter kan være språk, trosretning, kulturelle forhold og sosiale normer. Spørsmålet blir når denne førforståelsen blir noe mer enn en vag oppfatning og hvordan dette påvirker forskning.

Den hermeneutiske sirkel er et sentralt begrep som forklarer forholdet mellom helhet og del når noe skal fortolkes. Bondevik og Bostad (2003) definerer den hermeneutiske sirkel slik:

.. betegner det forhold at forståelsen av noe består av en stadig bevegelse eller en slags gjensidig tilpasning mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og vår egen førforståelse, eller mellom det vi skal fortolke, og sammenhengen det skal fortolkes i. (s. 294-295)

Dette betyr at det som skal fortolkes enten det er handlinger eller tekst må tolkes ut fra sammenhenger handlinger eller tekster er en del av. Det er gjensidig påvirkning mellom forsker, det som det forskes på og sammenhenger både forsker og det som det forskes på er en del av. Bondevik og Bostad (2003, s. 301) kommer via kritisk hermeneutikk inn på at det må finnes kriterier for å skille gode og dårlige fortolkninger. For å kunne skille gode og dårlige fortolkninger må en gå veien om å avdekke ideologiske betingelser som preger våre forestillinger og oppfatninger slik Bondevik og Bostad (s. 302) gjør rede for. I følge Bondevik og Bostad (2003, s. 302) blir det da viktig med både kritisk selvrefleksjon og sivilisasjonskritikk. I eksemplet over som beskriver forstyrning og oversettelse som to ulike forståelser, så blir det vanskelig å si hva som er en god og dårlig fortolkning.

Bondevik og Bostad (2003, s. 295) skriver videre om ulike begreper for mening. De bruker begrepene intendert mening, konvensjonell mening og mottakers mening. Det vil være utfordringer knyttet til å finne meningen når man ikke kjenner den som har skrevet. Bondevik og Bostad (2003, s. 296) spør om det er mulig å avklare en forfatters indendterte mening og peker på at utfordringene er større jo større avstand i tid, sosial bakgrunn og kultur det er. Årsplaner er av vår tid så man kjenner samfunnskonteksten de er skrevet i, men samtidig ikke de lokale forholdene. Bondevik og Bostad (2003, s. 289) beskriver sammenhengen mellom fenomenologi og hermeneutikk ved at fenomenologien har vært en viktig premissleverandør

for hermeneutikken . Jeg går ikke nærmere inn på fenomenologi. Jeg anerkjenner at kunnskap kan framskaffes på den måten som fenomenologer beskriver det, gjennom levd erfaring, men det er ikke så aktuelt for den studien jeg planlegger.

3.1.4 Poststrukturalisme

Innenfor poststrukturalisme vektlegges språket også mening. Utviklingen av poststrukturalisme er i følge Grbich (2013) en reaksjon på strukturalisme. Videre defineres poststrukturalisme av Grbich (2013, s. 8) som dekonstruksjon av diskurser som er blitt etablert for å kontrollere hvordan mennesker tenker . Diskurs er synlig i både i tenking, tale og tekst. Poststrukturalismen er altså opptatt av hvordan språk skaper og strukturer virkelighet, og at språk ikke kan skilles fra virkeligheten. Diskursanalyse og dekonstruksjon er i følge Grbich (2013, s. 9) ulike metoder innenfor poststrukturalisme som begge er egna til å analysere tekster med.

Dette er perspektiver som gir mening for den studien jeg har tenkt å utføre. Jeg er opptatt av å få tak i forståelsen av begrepet skoleforberedelse slik det er beskrevet i årsplaner. Ordene vi bruker er med på å skape virkeligheten, og jeg er opptatt av forholdet mellom språk og virkelighet. Språket kan ikke gjengi virkeligheten i 1:1 forhold, og språket er med på å påvirke virkeligheten. Hvordan vi snakker og skriver om skoleforberedelse avgjør hva som får oppmerksomhet og hva som er viktig. Knytter vi begrepet lek eller læring til skoleforberedelse, eller førskolegrupper eller turgrupper? I et maktperspektiv kan en se på hvem som legger føringer for hva begrepet skoleforberedelse inneholder. Er det politiker som snakker om systematisk opplæring eller er det barnehagelæreren som snakker om danning. Hvem er i posisjon til å gi begrepene innhold? Hvem bruker sin posisjon?

Foucault blir av Creswell (2013, s. 27) plassert innenfor de postmoderne perspektivene .

Foucault (1999) var opptatt av forholdet mellom diskurser og makt, og beskriver hvordan diskurser virker i et samfunn:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgås den tunge og skremmende materialitet (Foucault 1999, s. 9.)

I min studie kan diskursbegrepet være interessant til å belyse konteksten rundt begrepet skoleforberedelse. Hva er med på å legge premisser for hvordan begrepet skal forstås? Hvilke prosedyrer er med på å kontrollere hvordan begrepet tolkes og får innhold? Foucault (1999, s. 9-13) beskriver tre utelukkelsesprosedyrer som kan tre i kraft når en forsøker å gå inn i diskursen. Disse prosedyrene er forbudet, skillet mellom fornuft og galskap og vilje til sannhet . Jeg

tenker at det er særlig viljen til sannhet som er spennende i denne sammenheng. Hva er sannheten om skoleforberedelse, og hvordan stenger eventuelt denne sannheten for andre forståelser? Hva er den dominerende diskursen om skoleforberedelse og hva skjer når en går inn i den? Vil en da møte utelukkelsesprosedyrene som Foucault skriver om.

3.2 Metode

3.2.1 Studiens design

Studien har et kvalitativt forskningsdesign. Et kvalitativt forskningsdesign er hensiktsmessig i denne sammenheng. Som Nyeng (2012, s. 71) skriver er kvalitativ metode egnet når en ønsker å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomen. Et annet kjennetegn Nyeng (2012, s. 71) trekker fram er at man behandler rikholdige kilder som gir muligheter for tolkning. Tema for oppgaven er barnehagen som skoleforberedende institusjon. Forskningsspørsmålene er relativt åpne for å kunne være oppmerksom på flere mulige forståelser. Hovedformålet med studien er å finne ut hvilke forståelser som finnes av barnehagen som skoleforberedende institusjon. Nyeng (2012) forklarer hvordan kunnskap skapes med kvalitative metoder: ”Kvalitative metoder er framfor alt knyttet til induksjon, ikke til verifikasjon av allmenne påstander, men til begrepsdannelse – til å finne mangfold i data, å avdekke summen av de kvaliteter som samlet sett gjør et sosialt fenomen til det det er”(Nyeng 2012, s. 72-73). Forståelser kan komme til uttrykk på mange måter og jeg velger å ta utgangspunkt i barnehagers årsplaner, og gjøre en dokumentanalyse fordi jeg ønsker å se hvordan språk skaper forståelser.

3.2.2 Utvalg

Datainnsamlingen dreier seg om å få tilgang på dokumenter som omhandler overgang barnehage-skole og samarbeid knyttet til overgang. Årsplaner og andre dokumenter fra barnehager eller kommuner er aktuelle. Det ble krevende å finne et utvalg som ga meg noe å jobbe med. Det er i denne sammenheng ikke spesielt interessant å analysere årsplaner som så vidt berører temaet eller har et avsnitt fra Rammepplan for barnehage eller andre styringsdokument. Nyeng (2012, s. 73) skriver at en best mulig framstilling innenfor kvalitativ metode er detaljrik, nyansert og forståelsesskapende. Utvalget mitt må bestå av dokumenter der sentrale føringer er tolket og det er reflektert og gjort vurderinger i forhold til innholdet i disse dokumentene. Det må være dokumenter som brukes aktivt og har betydning for pedagogisk praksis. Jeg har gjort et strategisk utvalg av dokumenter som omhandler temaet grundig.

Nyeng (2012, s. 121) skriver om utvalg i kvalitativ forskning at kvaliteten på utvalget bestemmes av andre forhold enn tilfeldig og representativitet som er kravene i kvantitativ. Videre

skriver Nyeng (2012) om utvalgsproblemene også er ulike i kvantitativ og kvalitativ forskning. Utvalgsproblemene setter Nyeng (2012, s. 122) i sammenheng med generalisering, og peker på at i kvalitativ forskning så må man i steder for generalisering snakke om overførbarhet mellom lignende fenomen.

Jeg tok kontakt med barnehageansvarlig hos Fylkesmannen i fem fylker. Denne henvendelsen førte ikke fram. Tanken var at barnehageansvarlig hos Fylkesmannen sitter med kunnskap om hvilke kommuner som har jobba godt dette temaet, og at de derfor kunne formidle kontakt med kommuner og barnehager. Jeg fikk ikke respons på min henvendelse. Utvalget er derfor ikke så strategisk som ønska, men noe mer tilfeldig. Årsplanene som er en del av utvalget er funnet ved søk på internett. Jeg valgte meg ut fire tilfeldige fylker, og leita meg fram til fire kommuner med rundt 10 000 innbyggere, da jeg tenkte at kommuner av en slik størrelse at passe mange barnehager til at jeg kunne få oversikt og så velge ut noen barnehager. Den femte kommunen er en bykommune, valgt for å få litt variasjon i kommunestørrelse, uten at det er gjort til et stort poeng i min studie. Videre utvalg av kommuner ble gjort på bakgrunn av hvordan barnehager var presentert på kommunenes hjemmeside.

Når materialet måtte skaffes på annen måte, ble det viktig for meg å velge barnehager som har hjemmeside og som aktivt bruker denne til å informere om sin virksomhet. Det vil si at jeg valgte barnehager som jevnlig oppdaterer sine hjemmesider. Årsplan for inneværende barnehageår måtte være tilgjengelig på hjemmesiden. Videre ønska jeg i utvalget at det både var barnehager med overordna planer og uten slike. Jeg valgte ut to til fem barnehager og årsplaner fra hver kommune. Årsplanene ble ikke lest før de ble valgt. Det er ikke ønskelig med et utvalg som er ”tilpasset” min førforståelse. Derfor ble det viktig å velge tekster uten å lese dem først.

Når jeg hadde funnet fram til materialet sendte jeg en mail til barnehagene med orientering om at deres årsplan var en del av materialet for min masteroppgave, og hvordan årsplanen var tenkt brukt (vedlegg). Jeg ga også barnehagene mulighet til å ta kontakt for ytterligere informasjon eller dersom de hadde motforestillinger mot at årsplanen deres ble brukt på denne måten. Jeg fikk tilbakemelding fra to barnehager. Begge syntes det var helt ok, og sendte mer informasjon om tema fra sine barnehager.

3.2.3 Dokumentanalyse

Metoden jeg har valgt er dokumentanalyse, og det er primært årsplaner jeg skal analysere.

Duedahl og Hviid Jacobsen (2010, s. 11) innleder boken med ”Dokumenter har potensialet til

at ændre verden” Det er nettopp derfor jeg har valgt dokumentanalyse, for å se hvilken kraft og makt som ligger i det skrevne ord. Duedahl og Hviid Jacobsen (2010, s. 43) peker på at dokumenter er ”handlingsorienterede i kraft av de ord, som forfattere har placert på dem, og som har til hensikt at præge læseren ved at skape et særlig syn på et problem”. Årsplan er barnehagens mest sentrale dokument, og i dette dokumentet blir det gjort rede for bevisste valg og prioriteringer. I årsplaner er føringer og mandat fortolka av fagpersonene som jobber i barnehagen.

Brænder, Kølvraa og Bagge Laustsen (2014, s. 16) skriver om samfunnsvitenskapelig tekstanalyse og mener det kan være et verktøy som gjør det mulig å komme dit at en kan lese en tekst ikke bare subjektivt og overfladisk. Mens Fairclough (2003, s. 14) poengterer at ”There is no such thing as an ”objective” analysis of text”. Dokumentanalyse gir meg den nødvendige avstanden til tema som jeg mener jeg trenger for å kunne være åpen for å se flere perspektiver og forståelser. I følge Brænder et al. (2014, s. 17) vil både begreper, diskurser og ideologier ha abstrakt karakter, men når en studerer tekster, og er opptatt av språkets mening og makt, så må man alltid ta utgangspunkt i konkrete tekster.

Tekster er påvirkende. Styringsdokument påvirker de som skal skrive årsplaner, og årsplaner påvirker. Jeg er i min studie opptatt av hva forståelser jeg kan identifisere i tekster har å bety for synet på barn og barndom. Brænder et al. (2014, s. 164) peker på at tekster har et samfunnsmessig liv og at noen tekster påvirker mer enn andre. Hva slags påvirkning årsplaner har på praksis ligger utenfor denne studien.

3.2.4 Forholdet mellom virkelighet og språk

Jeg er videre opptatt av språkets betydning, og mener også av den grunn av dokumentanalyse er egnet til å belyse forskningsspørsmålene. Språk er med på å skape forståelse, mening og betydning for mennesker, og det er ikke uvesentlig hvilke ord som brukes. Derfor er jeg ute etter hva som skrives og hvordan. Hva skrives det ikke om? Nordtømme (2010) skriver om språk og teories makt:

Hvordan vi snakker om læring, har betydning for hva som får oppmerksomhet. Språket er med på å kaste lys over hva vi er opptatt av innenfor læring i barnehagen, og hva som er viktig. Det begrepsapparatet barnehagelærere velger å bruke, styrer oppfatningen av læring (Nordtømme (2010, s. 18).

I denne sammenheng er det begrepsapparatet som brukes i forbindelse med skoleforberedelse som er interessant. Derfor er jeg nysgjerrig på hvilke begreper som blir brukt når barnehager skriver om skoleforberedelse. Forholdet mellom språk og makt er også tematisert under avsnittet om vitenskapsteori. Analysen handler om å finne forståelser som er uttrykt både eksplisitt og implisitt. Med det mener jeg at like viktig som ordene som står der er de ordene som ikke står. Hvilke ord brukes og hvilke begreper brukes ikke? Forståelsen av skoleforberedelse mener jeg kan leses ut av den delen av årsplanen som omhandler overgang, men det kan også mer indirekte leses ut av andre avsnitt. Det er også aktuelt å analysere andre dokumenter som barnehager/skoler har i forbindelse med overgang da det kanskje er særlig der forståelsen av skoleforberedelse kommer til uttrykk. Når jeg gjør søk i årsplaner på nett henvises det ofte til egne retningslinjer i kommunen, egen plan for førskolegruppa og lignende.

Brænder et al. (2014) er opptatte av at mening skapes i språket, og at det er gjennom språket verden tilskrives mening, og den sosiale virkning på språket og på språkets virkning på vår oppfattelse av den sosiale verden. For min studie blir det derfor interessant å se hvordan forholdet mellom språk og virkelighet er, i betydningen hvilke begreper som brukes til å beskrive skoleforberedelse.

3.2.5 Diskurser

Diskursanalyse er mitt utgangspunkt for å analysere materialet. Jeg er på jakt etter å finne hva som er den dominerende tenkingen om barnehagen som en skoleforberedende institusjon. I en slik diskursanalyse gjelder det ikke bare å identifisere den dominerende tenkingen, men også å peke på hva som gjør at det er akkurat dette som er den/de dominerende diskursen/e om skoleforberedelse. Bondevik og Bostad (2003, s. 302) skrev om gode og dårlige fortolkninger, og at en må gå veien om å avdekke ideologiske betingelser som preger våre forestillinger og oppfatninger. Det er dette jeg mener en dokument- og diskursanalyse med utgangspunkt i årsplaner kan være med på å avdekke. Diskurs blir av Brænder et al. (2014, s. 204) definert slik: "En diskurs består af et net eller en struktur, om man vil, av betydningsbærende elementer. Diskurser er meningsrammer, som har en vis permanens". I denne sammenheng er det interessant å analysere årsplaner med tanke på å finne de strukturene og meningsrammene for skoleforberedelse. En del av formålet med denne studien er, om mulig å utfordre en dominerende diskurs av skoleforberedelse ved å identifisere flere mulige forståelser og peke på betydningen disse forståelsene har for synet på barn og barndom.

Brænder et al. (2014) peker på at den forståelse av virkeligheten som formidles gjennom en bestemt diskurs er veldig selektiv. Dette er viktig å ha med seg også i analyse av årsplaner. I min studie ser jeg kun på diskursen/e som formidles gjennom teksten, og ikke hvilken diskurs som framtrer i praksis. Dette er også Brænder et al. (2014, s. 22) inne på som en begrensning ved tekstanalyse, da det i følge ham er slik at diskursive struktureringer foregår i alle former for menneskelige handlinger. Samtidig fastslår Brænder et al. (2014, s. 22) at "Omvendt setter netop tekster mer varige aftryk på den sproglige innramming af virkeligheden". Diskursen funksjon slik Brænder et al. (2014) framstiller det er mellom annet å gjøre verden meningsfull for oss. Samtidig påpeker han at en diskurs skaper en bestemt mening og perspektiv og gjennom det utelukker eller utestenger andre meninger og perspektiver (Brænder et al. 2014, s. 21). Det kan også være slik at flere diskurser eksisterer i en og samme tekst. Dette kan gjelde årsplaner også ved at flere forståelser av skoleforberedelse kommer til uttrykk. Brænder et al. (2014, s. 25) peker på at en tekst kan inneholde eller trekke veksler på flere forskjellige diskurser. Hammer (2012, s. 228) kom i sitt analysearbeid fram til tydelig fremtredende diskurser og mindre fremtredende diskurser, identifisert i undersøkelse av førskolelæreres tilnærming til fagområdet natur, miljø og teknikk. Dette kan også være en mulig måte å tilnærme seg skoleforberedelse på ved analyse. Hvilke forståelser av skoleforberedelse er tydelige og hvilke er mindre tydelige?

Brænder et al. (2014, s. 21) vektlegger det sosiale også i forhold til diskurser, og peker på at en mening kun er en mening om den aksepteres i et sosialt rom. Videre peker han på hva diskurser gjør og ikke gjør:

Det betyr også, at det egentlig ikke er korrekt, når vi taler om, at *diskurser* undertrykker, legitimerer, ekskluderer eller privilegerer visse meninger. Sandheden er selvfølgelig, at diskurser ikke gør noget som helst. Kun mennesker taler og agerer i verden. Når vi siger, at en diskurs udelukker en bestemt slags mening, menes det altså, at en vis slags udsagn ikke accepteres af den andre aktører i det sociale rum; at den talende kun møder forvirring, misforståelse eller måske endog aggression (Brænder et al. 2014, s. 21-22).

En diskurs i en tekst gjør heller ingen ting, men teksten er skapt av mennesker og fortolket av mennesker. Det kan være slik at noen beskrivelser av barnehagen som skoleforberedende ikke er mulig å gjøre i en årsplan, rett og slett fordi det vil føre til forvirring eller misforståelse. Samtidig er det slik at dersom en ikke er ening eller fortrolig med den rådende diskurs så må en ta ordet og forsøke å påvirke, og sette en annen diskurs på kartet. Det kan kun mennesker, slik Brænder skriver, ved å snakke og agere.

Ved å analysere årsplaner vil jeg se etter ulike forståelser av begrepet skoleforberedelse. Det som er nedfelt i en årsplan er ikke nødvendigvis det samme som det som skjer i hverdagen med barna, men det er det som er planlagt. Det er umulig å se bort fra den konteksten barnehagelæreren skriver årsplan i. Det er mange som ønsker å prege barnehagen, både lokalt og nasjonalt. Noen kommuner har en sterk barnehagemyndighet som legger føringer, noen barnehager opplever at skolen legger premisser for innhold i barnehagen, debatten om barnehage i medier vil på ulike måter påvirke den enkelte barnehagelærer. Derfor mener jeg diskursbegrepet er relevant i analysen. Formålet med analysen blir å finne fram til hva som er dominerende tenking om skoleforberedelse. Brænder et al. (2014, s. 166) er inne på forholdet mellom diskurs og ideologi, og beskriver diskurs som en meningsramme som består av flere ord og begreper. Diskurser er gjerne i flertall, og det kan være kamp mellom dem. Ideologi, skriver Brænder et al. (2014), er en betegnelse for et nivå der en meningsramme analyseres som dominerende.

Brænder et al. (2014, s. 208) peker på at diskurser både kan være i konflikt og i sameksistens. Dersom det er ulike forståelser av skoleforberedelse som kommer til uttrykk, er det aktuelt i analysen å se om disse kan være i konflikt eller sameksistere. Brænder et al. (2014) er også inne på at dette er et analytisk spørsmål. I følge Brænder et al. (2014, s. 208) er diskurser i konflikt når de radikalt utfordrer hverandre og gjensidig utelukker hverandre. Hegemoniske diskurser er diskurser som dominerer et felt (Brænder et al. 2014, s. 209) og at det finnes spor av maktutøvelse, gjerne utydelig (s. 210). Sameksisterende diskurser deler ifølge Brænder et al. (2014, s. 210) samme tid og rom, men relateres ikke til hverandre og handler om ulike ting.

I følge den hermeneutiske sirkel slik Bondevik og Bostad (2003, s. 294-295) skriver om forholdet mellom helhet og del, blir det også viktig å skape forståelse av konteksten disse dokumentene er utformet i. Det som inngår i denne konteksten er styringsdokument, debatter nasjonalt og lokalt. Andre aktører med interesse av skoleforberedelse kan være forlag. I tillegg dumper undersøkelser fra for eksempel Trygg Trafikk inn, som forutsetter førskolegrupper og spør etter innhold og hva som vektlegges. Det er grunn til å tro at det også påvirker forståelsen av barnehagen som skoleforberedende institusjon.

3.3 Reliabilitet og validitet

I følge Nyeng (2012, s. 105) handler reliabilitet om dataene som presenteres er til å stole på. I en dokumentanalyse med årsplaner som materiale, og fortolkninger av disse tekstene som data blir det vesentlig at fortolkningene er gjort så gjennomsiktige som mulig. Men det mener jeg

at presentasjonen av materiale i oppgaven må kunne gjøre det mulig for leseren av oppgaven og se hvordan jeg har konstruert fortolkninger. Tekstene er ikke utformet med tanke på den analyse jeg har foretatt. Et annet undersøkelsesopplegg kunne skaffa helt andre data, for eksempel kunne en bedt et gitt antall barnehagelærere gjøre rede for hvilken forståelse de har av barnehagen som skoleforberedende institusjon. For deretter å analysere deres framstilling. Det kan da tenkes at teksten de har levert fra seg er påvirket av formålet med analysen.

Validitet handler i følge Grønmo (2004, s. 217) datamaterialets gyldighet for problemstillingen som belyses. Validiteten er god når datainnsamling resulterer i data som er relevante for problemstillingen. Videre peker Grønmo (2004, s. 218) på at det er flere forhold som påvirker hvor godt datamaterialet egner seg til å belyse problemstillingen. Årsplan som tekst har vært egnet til å belyse problemstillingen. Ved fortolkning av tekstene har jeg vært bevisst både mulighetene for å skape ny forståelse og kunnskap, samt de begrensninger dokumentanalyse innebærer.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

Temaet for denne studien har vært med meg lenge og jeg har i perioder tenkt at det var uaktuelt som tema for masteroppgaven. Det er et tema jeg både kan og mener mye om samtidig som jeg er veldig nysgjerrig. Dermed er jeg ikke helt nøytral, men kunnskap er også en forutsetning for å kunne tilnærme seg et tema. Repstad (2009, s. 310) skriver at nærhet gir innsikt og blikk for viktige nyanser og samtidig peker han på at det er viktig å trekke seg tilbake for på den måten å få bedre oversikt (s. 310). Når jeg nå likevel velger dette temaet så har jeg gått mange runder på hva jeg vil med denne studien. Målet er ikke å skape en normativ forståelse av hva som er bra skoleforberedelse i barnehagen, men å få fram ulike forståelser og kanskje identifiserer hva som er dominerende tenking, for om mulig å peke på hvor disse forståelsene kommer fra. Dokumentanalyse er valgt som metode av flere grunner. I et forskningsetisk perspektiv ble det den eneste mulige metoden for å skape nødvendig avstand til temaet.

Nyeng (2012, s. 200) skriver om utfordringer knyttet til fordommer og forforståelse både når en forsker på det kjente og ukjente. Han peker på at i møte med det fremmede kan vår forståelse være preget av forenklinger, mens i møte med det kjente kan vi ende med å se bare det som bekrefter og dermed gå glipp av overraskelser. Jeg er bevisst at det også ved en dokumentanalyse er en risiko for at mitt perspektiv påvirker tolkingen av tekstene slik at jeg kan ende opp med et ensidig resultat. Dermed kan sentrale tolkninger ikke bli sett fordi de ikke er innenfor det jeg er opptatt av. Men jeg er veldig bevisst de perspektivene jeg har med meg

som mine. Han peker på at i møte med det fremmede kan vår forståelse være preget av for-
enklinger, mens i møte med det kjente kan vi ende med å se bare det som bekrefter og dermed
gå glipp av overraskelser. Jeg er bevisst at det også ved en dokumentanalyse er en risiko for at
mitt perspektiv påvirker tolkingen av tekstene slik at jeg kan ende opp med et ensidig resultat.
Dermed kan sentrale tolkninger ikke bli sett fordi de ikke er innenfor det jeg er opptatt av.
Men jeg er veldig bevisst de perspektivene jeg har med meg som mine. Repstad (2009, s. 310)
peker på at dialog med teori kan beskytte forskeren mot egen, ukontrollert subjektivitet. Det
blir derfor viktig å søke etter teori og forskning som kan utvide min forståelse av temaet.

Kravet om at kunnskapen skal være etterprøvbart utfordrer på en annen måte i kvalitativ forsk-
ning enn i kvantitativ. Til grunn ligger, slik Dalen (2011, s. 91) beskriver, at mennesker konst-
ruerer sin virkelighet og gir mening til egne erfaringer. I min studie blir kunnskap konstruert
ved fortolkninger. Det blir da viktig å vise hvordan man har gått veien fra materiale til analyse
og til fortolkning. Det må være transparent, og jeg må være åpen og ærlig på valg som er gjort
og hvordan jeg har kommet fram til de fortolkningene jeg presenterer. Både materiale og for-
tolkninger må skapes. Det ser jeg på som et forskningsetisk spørsmål og knytter det til punkt
30 "Etterprøving og etterbruk av forskningsmaterialet" i *Forskningsetiske retningslinjer for
samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006). I utgangspunktet er årsplaner og andre
dokumenter som er innsamlet materiale i denne sammenheng, lett tilgjengelig. I arbeidet med
å fortolke materiale blir det viktig å gjøre veien fra materiale til analyse og fortolkning lett å
følge. Analysen skal ikke bare trekke fram og vise det som passer i min førforståelse, men va-
riasjon i materialet må vises, også det som ikke stemmer med egen forståelse.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (2006) stil-
ler krav om rundt hensynet til personer, og det er spesielt punkt 8 "Krav om å informere den
som utforskes", jeg går inn på her. Mange årsplaner ligger tilgjengelig på nett, og skal være
godkjent av barnehagens samarbeidsutvalg. Barnehagene og menneskene som har utformet
årsplanene blir relativt fjerne informanter, og anonymisert i oppgaven. Men de skal selvfølgelig
behandles med respekt. Dette blir spesielt viktig i analysen av årsplanene. Det viktig å
være bevisst de utfordringene som oppstår når skal fortolke og finne mening i tekster andre
har skrevet. Målet må være å gjøre analyse og fortolkninger som andre kan følge slik at for-
ståelsene jeg skaper av materialet ikke bare er gjenkjennelig for meg.

4 Presentasjon av materialet

Formålet med analysen er finne fram til sentrale begreper som brukes til å beskrive barnehagen som skoleforberedende. Brænder et al. (2014, s. 187) beskriver en analytisk ramme for å analysere begreper gjennom syv skritt. Det første skrittet er å finne fram til de sentrale begrepene. Disse begrepene er gjerne brukt i problemstillingen i følge Brænder et al. (s. 188) Brænder et al (2014, s. 188) peker på at et begrep kan fungere som et nodalpunkt i en tekst, det vil si at begrepet organiserer hele teksten. Videre er han i denne fasen opptatt av hvilken funksjon begrepene har i forhold til andre begrep. Han bruker i denne sammenheng begrepene; ”kernebegrep” og ”klyngebegrep”. Der kjernebegrepet organiserer andre begrepers betydning, mens et klyngebegrep inngår som et element i et nett av begreper som er gjensidig bestemmende. De øvrige fasene Brænder et al. (2014, s. 188-190) beskriver i analysen er å bestemme ladning av begrepet, begrepsdimensjoner, bruddflater, testkriterier, applikasjonsradius og bakenforliggende interesser.

Thagaard (2013, s. 59) påpeker at dokumenter i en dokumentanalyse skiller seg fra data en forsker har samlet inn i felten, ved at dokumentene er skrevet for en annen formål enn det forskeren bruker dem til. Årsplanene som utgjør mitt utvalg i denne studien er ikke skrevet med tanke på å bli analysert i en skoleforberedelse. Årsplaner skal være et arbeidsredskap for personalet i barnehagen slik at virksomheten styres i en bevisst og uttalt retning (Rammeplan s. 55). Thagaard (2013, s. 59) peker også på betydningen av kontekst i forbindelse med dokumentanalyse.

Ved å presentere materialet besvares følgende forskningsspørsmål:

Hvilke begreper brukes til å beskrive barnehagen som skoleforberedende og hvilke forståelser uttrykker begrepene?

Materialet består av 17 årsplaner fra fem kommuner. Årsplanene er i all hovedsak fra kommunale barnehager, med unntak av to; en fra Treby kommune og en fra Fjellby kommune. Rapporter vist til i presentasjon av temaet, viser at det ikke er vesentlige forskjeller mellom private og kommunale barnehager når det gjelder strukturelle forhold som skoleforberedende tiltak, rutiner på kommunalt nivå og rutiner/planer for å sikre progresjon. Fire av kommunene i utvalget har rutiner/planer på kommunalt nivå, hos den femte kommune har jeg ikke funnet slike planer. Dette er i samsvar med undersøkelser det er vist til i innledningen.

Før jeg beskriver materialet kommune for kommune, sier jeg noe generelt om planene. I presentasjonen av planene viser jeg både til mål og innhold/aktiviteter som er beskrevet. Kommunene og barnehagene presenteres med fiktive navn. For at det skal være lett å holde rede på hvilke barnehager som hører til i hvilken kommune, er strukturen bygd opp etter hovedkategori (kommune) og underkategori som er navn på barnehager. Hovedkategori kan være blomst og underkategori er da blomsternavn. Navn på kommune antyder ikke geografisk tilhørighet, altså det er ikke slik at Fiskeby er en kystkommune.

Vannby kommune:				
Hav barnehage	Elv barnehage	Bekk barnehage		
Fiskeby kommune:				
Laksen barnehage	Torsken barnehage	Seien barnehage		
Treby kommune:				
Bjørk barnehage	Eik barnehage	Lønn barnehage	Osp barnehage	
Blomsterby kommune:				
Ballblom barnehage	Hvitveisen barnehage			
Fjellby kommune:				
Berg barnehage	Knausen barnehage	Toppen barnehage	Dalen barnehage	Nut barnehage

4.1.1 Om planer/rutiner

Årsplanene varierer i omfang, innhold og layout. Antall sider varierer fra 15 til 37 sider. Bruk av bilder er også ulikt i planene. Noen av årsplanene har mest tekst, mens andre barnehager har latt bildene beskrive innholdet.

Noe av teksten i årsplaner beskriver overordna mål og intensjoner for arbeidet med skoleforberedelse, men andre teler av teksten beskriver konkret hva som gjøres av tiltak. Noen planer har i tillegg satt opp læringsmål for barna. De overordna planene og rutine beskriver innholdet i skoleforberedelse med ulik konkretiseringsgrad. Tiltak og aktiviteter er retta både mot barn, foreldre og fagpersoner.

I noen av kommunene kan det se ut til at det er utarbeidet en felles mal for årsplan for alle barnehager, da årsplanene har samme oppbygging, temaer, overskrifter og til dels lik tekst. De

fleste av årsplanene i materialet definerer både mål og mer konkret arbeid/tiltak i forbindelse med skoleforberedelse. Noen få av planene er mer knappe og overordna, det gjelder også andre tema. Det vises til Rammeplan (2011), og de fleste temaer utdypes ikke noe videre.

Kommunale dokumenter varierer også i omfang og innhold, fra ei kort brosjyre til mer omfattende plan. Rutiner og planer innledes gjerne med å beskrive målet for planen, og fortsetter med beskrivelse av tiltak. Noen planer definerer også mål for arbeidet med barna. Altså variasjon fra rutineplan til pedagogisk opplegg. Barnehager i en kommune viser i sin årsplan til brosjyren "God skolestart" utarbeidet av Fatland (2006), som en del av sitt informasjonsarbeid.

Mål og formål brukes noe om hverandre i de overordna kommunale planene. Mål beskrives om tidligere nevnt både i forhold til samarbeid og i forhold til konkret arbeid med barna. Fiskeby kommune har ikke overordna planer.

4.1.2 Omfang av skoleforberedelse

De alle fleste barnehagene i denne studien samler barna som går siste året i barnehagen ukentlig, på tvers av de avdelingene de går i. Hva de samles til varierer noe, men fra turer, samlinger og førskoleøkter er noen eksempler. Omfanget varierer fra en gang i uka til tre ganger. En av barnehagene prioriterer alltid førskolegruppa ved eventuelt fravær i personalet. Av et utvalg på 17 er det tre årsplaner som ikke omtaler eller tidfester skoleforberedelse. En barnehage skiller seg ut ved å ha førskoleklubb tre dager i uken, kl. 10-13.

4.1.3 Om gruppe

Ulike begreper brukes om 5-åringene som går siste året i barnehagen før skolestart. Førskolegruppe, klubb, skolestartere, skolestartergruppe er brukt av flere barnehager. Gruppa barna samles i på tvers av avdeling er gjerne, i tillegg navngitt med begrep fra naturen som for et dyrenavn. Tre årsplaner omtaler ikke grupper for de eldste.

4.1.4 "Spor" av kommunale planer i årsplaner

I barnehagers årsplaner blir det vist til kommunale planer, både som en forpliktelse og vist til for å få mer informasjon.

4.1.5 Informasjon

I materialet fra alle kommunene er det tematisert hvordan informasjon skal overføres. Det brukes litt ulike begreper, for eksempel overgangsskjema, kartleggings skjema eller informasjon om skolestarteren. I Treby kommune blir det vist til at å sikre god informasjonsflyt er et mål. Informasjonen blir overført i samtaler mellom barnehage og skole. Vannby og Fjellby

kommune blir foreldrenes rolle og deltakelse beskrevet. I Vannby fylles skjema som brukes ut i samarbeid med foreldre og i Fjellby gjør pedagogisk leder avtale med foreldrene om hvilke opplysninger som skal gis videre. Jeg har kun tilgang til skjema fra en kommune. Dermed gir det lite mening å gå inn på hva som beskrives i skjemaene.

4.1.6 Vannby kommune

Målet i den overordna planen i Vannby er beskrevet med følgende begrep: ”skape forutsigbarhet, trygghet og positive forventninger hos skolestarteren og de foresatte”. I informasjonsflyeren er det i tillegg vektlagt formålet med samarbeidet er å sikre en god skolestart. Dette oppnås ved at barna opplever sammenheng mellom barnehage og skole. I planen er barnehagens ansvar definert på følgende måte:

Sørge for at skolestarteren får et skoleforberedende tilbud i barnehagen. Tilbudet skal være i samsvar med lovverk og forventninger gitt av skolen. Gjennomføre foreldremøte for skolestarterforeldrene i januar i den enkelte barnehage. Møtet skal inneholde en gjennomgang av: Presentasjon av skolene, gjennomgang av kartleggings skjema, gjennomgang av tilbudet skolestarteren får i barnehagen, gjennomgå og levere ut skriv om forventninger til skolestarteren, kort gjennomgang av skolens rutiner og informasjon om søknadsfrist for skolefritidsordningen.

Forventninger til skolestarteren er utformet som ei liste med nitten kulepunkt, under overskriften ”Dette kan skolestarteren trene på....”. Punktene omhandler alt fra å vaske hender, spille brettspill, lytte, godta at voksne bestemmer, leke med ball, skrive navnet sitt, vise hensyn til andre til å kunne skille mellom fantasi og virkelighet.

I Hav beskrives opplegget for gruppa med skolestartere gjennom hva de gjør og hva de da trener på og hvorfor. Ved opprop finner de ut hvor mange de er og trener tallbegrep og mengde. Andre eksempler er å sette opp lavvo, og ved det samarbeid og lage en god plass. Samling gir mulighet til å øve på å fortelle i stor gruppe, lytte, ta i mot beskjed og utføre den. Ulike leker for å trene på å delta i voksenstyrte aktiviteter, samt trening på samarbeid, språk, matematikk, naturfag og motorikk.

Elv barnehage ønsker de ”at barna skal være stolte av seg selv og barnehagen sin. Samtidig skal de glede seg og ha positive forventninger til å begynne på skolen.”

I Elv barnehage jobbes det i skolestartergruppa med ”sosiale, faglige og praktiske ferdigheter”. Arbeidet med overgang er beskrevet etter ”mal” fra *Rammeplan, der arbeid med fagområdene blir presentert, med formulering som at ”barnehagen skal bidra til at barnet” og ”for å arbeide i retning av disse målene må personalet”. Dette er noen av kulepunktene: ”er forberedt til skolestart”, ”har kjekke, skoleforberedende aktiviteter sammen med jevnaldrende”, ”har erfart aldersadekvate finmotoriske aktiviteter”, ”har erfart aldersadekvate konsentrasjonsoppgaver”, ”samarbeider med andre barn for å nå felles mål” og ”får øvd seg på å ta imot beskjed som blir gitt i gruppe”. Personalet må for at disse målene skal nås gi fellesskapsopplevleser, lese forsettelsesbok sammen med barna, gi barna finmotoriske oppgaver, gi barna skoleforberedende aktiviteter som oppgaveark, brettspill, begreps trening, lytting og lignende. Noe blir eksplisitt beskrevet som skoleforberedende, mens andre ”forhold” ved overgang som å gi fellesskapsopplevelser ikke er definert inn under skoleforberedelse.

I årsplanen til Bekk barnehage slås det fast at barnehagene i kommunen ”har ett spesielt ansvar for å følge opp skolestarterne”. Barnehagen er derfor ansvarlig for at barna som går siste året skal ha et skoleforberedende tilbud. På foreldremøte informeres om opplegget og skolens rutiner. Det blir delt ut et skriv om hva elever og foreldre bør øve sammen på.

4.1.7 Fiskeby kommune

Denne kommunen har ingen overordna rutiner eller planer tilgjengelig på nett, og det vises heller ikke til slike i årsplanene. Årsplanene i denne kommunen har sammenfallende layout, men ulike temaer de vektlegger. I Laksen barnehage skal barna få en positiv forventning til å begynne på skolen og hovedmålet defineres slik:

Hovedmålet for førskolegruppa er å lære å ta imot en beskjed og gjennomføre den. Det å kunne lytte, konsentrere seg og gjenfortelle deler av en handling og hendelse blir også viktig. Barna skal få en positiv forventning til å begynne på skolen.

Trampoline blir brukt med 5-åringene og de er innom temaer som mønster, former, måling, stavelser, rim og bokstaver. Hva de oppnår med å bruke Trampoline beskrives slik: ”Trampoline vil gi barna en felles kunnskapsmessig plattform innen ulike temaer de vil møte i skolen.” Skrivedans er den del av opplegget for førskolegruppa. Besøk på skolen inngår med ulike skolefag som norsk, matte og engelsk samt friminutt og lunsj med egen matpakke. Barna bruker også tid på å forberede seg til Skolestarterkonserten på våren. Mot slutten av barnehageåret gjennomføres ei friluftstuke. Avsnittet om førskolegruppa avsluttes slik:

Det vil også bli lagt opp til praktiske oppgaver med mye lek og moro. Arbeidsmetodene vil ta hensyn til at barna fortsatt går i barnehagen og er på ulike ståsteder i utviklingen. Dette vil være grunnlaget for videre læring.

I Torsken barnehage beskrives hovedmålene som ”selvstendige barn, skoleforberedende aktiviteter som å bruke blyant, og løse enkle oppgaver med bokstaver og tall, ta imot og utføre en beskjed og gjenfortelle fortellinger de har hørt og deler av handlingene”.

I Torsken barnehage har de fokus på fysisk aktivitet og helse. I januar/februar og mars/april har de skoleforberedende aktiviteter som ”trene på blyantgrepet og å skrive navnet sitt”. Trafikk går igjen som tema gjennom året og på våren er det øving til skolestartkonserten. Under overskriftene ”kommunikasjon”, ”antall, rom og form” og ”sosiale ferdigheter” er det lista opp kulepunkt som ”forstå og bruke preposisjoner”, ”kunne telle til ti” og ”kunne samarbeide, vente på tur, dele med andre, lytte til andre”.

Seien barnehage slår i sin årsplan fast at ”å være eldst i barnehagen er noe barna ser frem til!”. Det siste året i barnehagen skal være spennende og begivenhetsrikt. I de ukentlige førskoleøkene har de aktiviteter med fokus på læringsmålene. I øktene jobbes det med å øve på å rekke opp hånda, utføre pålagte oppgaver, gjenfortelle, rydde og lære ulike skolebegrep. Videre legger de vekt på å skape fellesskap og samhold i hele førskolegruppa. Læringsmålene er definert under tre overskrifter som er nesten identiske med Torsken barnehage: ”kommunikasjon, språk og tekst”, ”antall, rom og form” og ”sosiale ferdigheter”. Kulepunktene er læringsmålene. Det er et eget avsnitt med aktivitetsplan som inneholder aktivitetsdag, Luciamarkering, fysiske aktiviteter i hall, leker, øving til konsert, førskoledager og avslutningstur.

4.1.8 Treby kommune

Målsettinger i overordna dokument i denne kommunen er satt opp i forhold til ni områder som beskriver basisferdigheter barna skal ha kjennskap til. Dokumentet omtales om et hefte som alle foreldre får. Målsettinger skal følges, og det foreslås metoder som kan brukes. ”Alle barnehager skal gjennom arbeidet med de eldste barna oppfylle målsettingene innenfor områdene”.

Den kommunale planen for skoleforberedende aktiviteter inneholder ”ni områder som beskriver det basisferdigheter barna i barnehagen skal ha kjennskap til før skolestart. (Jfr. Rammeplanen)” Barnehagen står fritt til hvordan de gjennomfører dette i forhold til tidsbruk og organisering, men det ”skal være forpliktende for den enkelte barnehage, og det skal gi skolen og

foreldrene informasjon om hva barna skal ha vært igjennom før skolestart”. De ni områdene presenteres ved en overskrift som beskriver området, forpliktende mål og valgfrie metoder. Basisferdighetene er som følger: ”ABC-hva er det?”, ”0123456789”, ”Tid”, ”Trafikk”, ”Jeg vil – jeg kan”, ”Du og jeg og vi...”, ”Det er sant at jeg fant...”, ”Jeg husker...” og ”Se, jeg kan tegne!”.

I Bjørk barnehage er målet å sikre gode og trygge overganger, sikre sammenheng mellom skole og barnehage, sikre god informasjonsflyt og lik praksis i kommunen. Målet i Osp barnehage er å sikre barnas overgang. I Bjørk barnehage beskrives et eget opplegg for de eldste og det presiseres at det jobbes etter kommunes plan innenfor ni forskjellige områder. Opplegget er organisert i åtte temauker, og basert på ”turopplegg med naturen som læringsarena med tanke på fysisk aktivitet, trafikk, opplevelser og kulturformidling”. I barnehagen vil de ha opplegg som de kaller klubb og der vil barna møte tema som tegne seg selv, stavelser, forlyd og rimord. Om våren besøkes skoler og de får ”oppleve litt av skolehverdagen der”.

Eik barnehage beskrives opplegget som er utarbeidet i kommunen på følgende måte:

Dette er et opplegg utarbeidet av pedagogiske ledere i kommunale og private barnehager i NN kommune. Opplegget vil sikre at alle skolestartere har en tilnærmet lik grunnballast til skolestart.

Videre skrives det kort noe om hvordan de stimulerer barna innenfor disse ni områdene. De ni områdene er nevnt.

Lønn barnehage ønsker å bidra til at barna opplever likhetstrekk mellom barnehage og skole, videre at barna får ta avskjed med barnehagen på en god måte og gleder seg til å begynne på skolen. Lønn viser også til heftet, og de har tradisjon i denne barnehagen på å danne ”klubb” der overgang har fokus. De planlegger overnatting og vil invitere lærerne i første klasse på besøk i barnehagen.

I Osp barnehage tar de også utgangspunkt i den kommunale planen som beskriver basisferdighetene barna skal ha kjennskap til før skolestart. Planen er sentral i førskoleklubben samtidig som de sju fagområdene er i fokus og det jobbes med ett og ett fagområde.

4.1.9 Blomsterby kommune

I den overordna planen vises det til kommuneplanens samfunnsdel og ”livslang læring” og ”gode overganger vil øke læringsutbytte for alle” blir nevnt som overordna mål. Det blir videre lagt vekt på å videreføre barns kompetanse fra hjem og barnehage i skolen. I årsplanene er målet for overgang å ”sikre et sammenhengende tjenestetilbud”.

De to årsplanene fra denne kommunen er like både i form og innhold. Det vises til kommuneplanens samfunnsdel, og at målene i denne planen er forpliktende for barnehagens innhold og satsningsområder. Begge barnehagene legger vekt på god informasjon ved brosjyren ”God skolestart”, overgangssamtaler og felles tur for førskolebarn i flere barnehager.

4.1.10 Fjellby kommune

I retningslinjene for overgang i denne kommunen brukes følgende formuleringer: ”fremje samarbeid mellom barnehagen, skulen og dei føresette”, ”styrkje samanheng”, ”heilskapeleg opplæringsløp”, ”kunnskap og erfaring frå barnehagen skal vere plattform for arbeidet i skulen”. I de kommunale retningslinjene er det nedfelt tiltak der mange av tiltakene handler om samarbeid mellom fagpersoner. I retningslinjene er det også beskrevet hvilke områder det skal jobbes med siste året i barnehagen. Det er beskrevet fem områder med tilhørende kulepunkt med 37 ferdigheter. Områdene er: ”Å vere størst i barnehagen inneber:”, ”Språk og kommunikasjon”, ”Konsentrasjon”, ”Tal, rom og form” og ”Sosial kompetanse”. Kulepunktene er for det meste formulert som ”å kunne...” og ”å øve på...”. Øve på å skrive navnet sitt og rett skrive- og leseretning er eksempler. I planen er også grunnleggende ferdigheter og kompetansemål etter 2.klasse tatt med.

I Knausen barnehage er hovedmålet å skape et godt og inkluderende miljø for de som skal starte på skolen. Målene som Toppen barnehage har i sin årsplan er identiske med målene i de kommunale retningslinjene. I Dalen barnehage er målene at barna skal være sammen for å bli kjent. Barnehagen ønsker at barna skal oppleve noe sammen og få nye utfordringer. I Nut barnehage skal det å være eldst være spesielt, og det blir skrevet på denne måten: ”...skal få utforske og utfordre seg sjølve på nye ting, og bli mest mogleg sjølvstendige til dei byrjer på skulen”.

I Berg barnehage i vises det til strategiplanen der det ulike område som har fokus fra år til år, mens overgang barnehage/skole har fokus hvert år. Skrivedans brukt som en forberedelse til å bruke skriftspråket for de eldste. I årsplanen er det ikke noe eget avsnitt om overgang eller skolestartergruppe. Barnehagen ønsker glade barn som utvikler seg på mange områder, og for

å få til dette skriver de blant anna: ” At aktivitetar og opplevingar for borna har progresjon etter alder, der ein samarbeider med skulen siste året for gjensidig forståing og forventningar”. Natur og miljøspørsmål blir gjennomgående vektlagt.

I Knausen barnehage har de klubb der de legger opp til aktiviteter og oppgaver som er i tråd med kommunale retningslinjer. Det vises til planen dersom man ønske å lese mer.

Toppen barnehage er en del av et oppvekstsenter. Barnehagebarn og elever er sammen i ulike sammenhenger, og glede ved felles aktivitet er vektlagt. Samarbeidet med skolen blir beskrevet i form av en liste over ulike aktiviteter som for eksempel turdag, juletreffest, innskrivingsdag og naturfagsprosjekt. Aktiviteter i førskolegruppa er knyttet til bokstaver, former, sortering, ikt og skrivedans. Skrivedans blir beskrevet noe nærmere og blant anna ved hva barna lærer; rette, flytende skrivebevegelser og bedre konsentrasjonsevne.

I Dalen barnehage har de fokus på: samarbeid, konsentrasjon, ta imot og utføre beskjeder, lytte og kommunisere, grov- og finmotorikk, trafikk og lage dikt. På våren legger de opp til besøk i ei klasse på skolen og besøk på utelekeplassen.

Nut barnehage har turdager med varierte aktiviteter etter årstid. De bruker også en hall til ulike fysiske aktiviteter. Barnehagen legger vekt på både formelle og uformelle besøk til skolen og utelekeplassen. De eldste barna har oppdrag med kamera og konsentrasjons- og språktraining der blant anna verktøyet Språksprell blir brukt. Barna jobber også med oppgaveløsning med arbeidsark der de skal tegne, farge, klippe og/eller lime. Det vises også til de kommunale retningslinjene.

5 Analysekapittel

Analysekapittelet starter med å presentere forskningsspørsmålene som er utgangspunktet for analysen, og videre noe om hvordan fortolkninger gjøres. Analysekategoriene er Biestas begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

5.1 Forskningsspørsmål og analyse

I analysen vil følgende forskningsspørsmål bli belyst:

Hva slags syn på barn og barndom speiler forståelsene?

Det er forskningsspørsmålene som gir grunnlaget for analysen. Analysen søker å finne forståelser av barnehagen som skoleforberedende institusjon og hvilke begreper som brukes til å beskrive barnehagen som skoleforberedende. I planene er det som er skrevet om overgang barnehage – skole, førskolegruppe og skolestartere definert til å handle om skoleforberedelse. I analysekapittelet forsøker jeg å fortolke disse begrepene og peke på hvilket syn på barn og barndom disse forståelsene av barnehagen som skoleforberedende institusjon speiler. Materialet viser en variasjon fra ikke å tematisere skoleforberedelse i planer til egne opplegg beregnet på barna som går siste året i barnehagen. Opplegg og aktiviteter som beskrives er mangfoldige. Mine funn slik de presenteres her er konstruksjoner jeg har gjort på bakgrunn av min gjennomgang og tolkning av materialet.

I analysen vil jeg gjøre rede for hvilke diskurser jeg mener trer fram når jeg tolker materialet. Biestas begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering er brukt både som begreper til å analysere materialet med for å få øye på dimensjoner ved skoleforberedelse som en del av utdanning. Det er interessant å se om skoleforberedelse forstås som kvalifisering, sosialisering og/eller subjektivering. Innenfor disse dimensjonene vil jeg peke på fremtredende og mindre fremtredende diskurser. Arbeidet med analysering av materialet gjorde meg opptatt av å finne ulike forståelser, sammenhenger, likheter og forskjeller. Kategorisering ble en del av dette arbeidet. Det er viktig at kategoriene ikke er definert på forhånd og dermed førende for hva jeg ser etter. Årsplanene ble gjennomlest flere ganger før jeg kom fram til kategoriene.

Thagaard (2013) kaller dette temasentrerte tilnærminger, som innebærer at informasjonen studeres om hvert tema for alle deltakere (s. 181). I dette tilfelle årsplaner. Videre påpeker Thagaard (2013) at slik temasentrert analyse ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, da utsnitt av tekster tas ut fra sin opprinnelige sammenheng og studeres (s. 181). Dette poenget gir mening i forhold til min dokumentanalyse av årsplaner. Jeg er opptatt av hvilke forståelser av skoleforberedelse som finnes i årsplaner som beskriver mange andre tema og områder. Derfor blir

det viktig å se det som skrives om skoleforberedelse i forhold til den konteksten årsplanen er utformet i.

5.2 Fortolkning

I drøftinga Thagaard (2013) er opptatt av grunnlaget for tolkninger må gjøres på en slik måte at de framhever meningen i teksten (s. 167). Videre at tolkningsprosessen preges både av inntrykk forskeren får fra data, men også fra teoretiske perspektiver, gjerne fra litteratur som er lest (Thagaard 2013, s. 167). Tolkninger skriver Thagaard (2014) handler om å sette fenomener som blir studert inn i en større sammenheng, og bringe inn noe nytt i forhold til temaene vi analyserer (s. 168). Det er dette jeg ønsker å gjøre når jeg tolker og drøfter. I analyseprosessen slår Thagaard (2013) fast at det som regel jobbes både induktivt og deduktivt. Induktivt ved at det jobbes fra data til begreper eller utvikling av teori, og deduktivt ved at det knyttes begreper fra andre teoretiske bidrag til den aktuelle teksten som analyseres (Thagaard 2013, s. 187) Fordypning i følge Thagaard (2013) kan gi inspirasjon til videre analyse og tolkning.(s. 187). Slik har det også vært i dette arbeidet. Veien har gått fra materialet til begreper, og via lesing av teori til materialet igjen. Fortolkningene jeg gjør er skapt av meg med mine kunnskaper, erfaringer og forståelser i møte med materialet. Disse fortolkningene gjør ikke krav på å være objektive, men er preget av mitt blikk og min forforståelse. Når jeg gjør rede for diskursene som trer fram vil jeg samtidig peke på hva slags syn på barn og barndom disse forståelsene speiler.

5.3 Skoleforberedelse som kvalifisering

Jeg vil i dette avsnittet peke på fortolkninger jeg gjør av materialet som beskriver trekk ved diskursen om skoleforberedelse som kvalifisering. Biestas (2015, s. 108) definisjon av kvalifisering omhandler det å tilegne seg kunnskap og ferdigheter.

5.3.1 Øving

Skoleforberedelse definert som øving og trening kommer sterkt til uttrykk i flere av årsplanene, både når det gjelder mål og innhold/aktiviteter. Spesielt de overordna planene fra Treby og Fjellby kommune gir klare føringer for områder det skal jobbes med. Fjellby kommune lister opp 37 ferdigheter innenfor fem områder. Formuleringene som er brukt viser at det er mye som skal øves og trenes på. Vannby kommune har et eget skriv som omtaler hva skolestarteren skal øve på. I barnehagene i Fiskeby kommune vektlegger Laksen barnehage det å ta i mot en beskjed og gjenfortelle. Torsken har list opp en rekke ferdigheter under overskriftene ”kommunikasjon, språk og tekst”, ”antall, rom og form” og ”sosiale ferdigheter”. Seien barnehage har tilsvarende overskrifter med kulepunkt som defineres som læringsmål. Treby

kommune har en kommunal plan for skoleforberedende aktiviteter som beskriver basisferdigheter barna skal ha kjennskap til før skolestart. Dette er noen eksempler fra materialet som peker på øving av akademiske ferdigheter som en viktig del av forståelsen av skoleforberedelse.

Disse fortolkningene mener jeg peker på en diskurs om skoleforberedelse som vektlegger akademiske ferdigheter som å telle og skrive navnet sitt.

Å se på skoleforberedelse som øving er en framtrødende diskurs. Med det mener jeg at den kommer til uttrykk i de fleste årsplaner. Øving og lek kan være dikotomier, og lek er eksplisitt nevnt kun i en årsplan under tema skoleforberedelse. I årsplan fra Hav barnehage er ulike leker nevnt i planen for de eldste, og begrunnelsen er blant anna å trene på å delta i voksenstyrte aktiviteter samt trening på samarbeid, språk, motorikk, naturfag og motorikk. Leken har i denne forståelsen ikke egenverdi, men brukt for å nå andre mål. Laksen knytter lek til praktiske oppgaver med mye lek og moro. Leken har muligens også en plass i barnehagens friluftskule. Vektlegging av natur og turer kan tyde på at leken er gitt rom der, men samtidig så er det fokus på læring som kan være et uttrykk for læring gjennom lek. Bjørk barnehage har tur-opplegg, og de skriver ”vi bruker naturen som læringsarena med tanke på fysisk aktivitet, trafikk, opplevelser og kulturformidling.”

Det kan se ut til at lek ikke har plass innenfor den dominerende tenkinga om skoleforberedelse. Skoleforberedelse blir gjort meningsfylt gjennom fokus på øving og trening for å være godt forberedt på det som skal skje i skolen. Skoleforberedelse som øving utelukker leken. Leken har altså ikke noe med skoleforberedelse å gjøre. Skoleforberedelse som øving peker på en forståelse av barn som ”human becomings”. Og barndom blir i liten grad en livsfase med egenverdi, men heller ei fase som forberedelse til livet i skolen. Leken er en viktig del av barns barndom. Sannheten om skoleforberedelse er øving, og det kan se ut til at den stenger for en forståelse av lek som en del av skoleforberedelse.

5.3.2 Skoleklar

I presentasjon av forskningstema var jeg inne på forskjellen mellom å være klar for å lære og skoleklar, slik Broström (2007) definerer det. I mitt materiale mener jeg å se en klar forståelse av at skoleforberedelse skal føre til at barn er skoleklare og innehar visse ferdigheter som kreves ved skolestart. Dette er ikke en motsetning til å være klar for å lære, men det er forståelsen av å inneha visse ferdigheter som dominerer. Skoleklar handler om kvalifisering gjennom fokuset på kunnskaper og ferdigheter som barna må tilegne seg før skolestart.

Ved det fokuset som rettes mot det barn må mestre ved skolestart viser flere av barnehagene at de er opptatt av at barna skal ha med seg av kunnskap og ferdigheter fra barnehagen. Når det vises til at arbeid med ”Trampoline” vil gi barna en felles kunnskapsmessig plattform innenfor temaer de møter i skolen, så tolker jeg det som uttrykk for at det er viktig at barna kan det samme når de starter i skolen. Det å ta i bruk ferdig produsert materiell, som heftet ”Trampoline”, kan ses på som et uttrykk for ikke å ha tid til pedagogiske prosessers kompleksitet og en tro på at samme opplegg gir samme læring hos alle. Temaene som dette heftet tar opp blir i måten heftet legger opp til jobba med på en ensidig måte, men ”garanterer” at alle barna har samme kunnskap. ”Lik grunnballast” blir brukt av en annen barnehage.

Denne tankegangen om å være forberedt til skolestart kommer til uttrykk ved formuleringer som ”forventninger gitt av skolen”, ”øve på før skolestart”. Dette kan være en beskrivelse på barnehagens plass i utdanningssystemet og uttrykk for forventninger knyttet til det. Ved å være den første del av utdanningssystemet skal barnehagen bidra til barns opplæring, slik at den kan bygges videre på i skolen. Men ikke bare skal barnehagen bidra, her er den dominerende forståelsen at barna skal ha samme kunnskaper ved skolestart.

Laksen barnehage i Fiskeby kommune visere denne tro ved bruken av ”Trampoline” for å sikre en felles kunnskapsmessig plattform, Torsken og Seien barnehage gjennom definerte læringsmål. Tanken om at kunnskap bygges på tidligere kunnskap har et litt annet uttrykk i Fjellby kommunes strategiplan, der kunnskap og erfaringer fra barnehage skal være grunnlag for arbeidet i skolen. Dette peker på at det barna har lært er grunnlag, noe som står i kontrast til tanken om at det forhånd defineres mål for alle barn.

Ved å fokusere på at barn skal ha lik grunnballast eller felles kunnskapsmessig plattform ses barn på som ”human becomings”. Det kan se ut til at fokuset ikke er på å møte hvert barn der det er med utfordringer tilpasset den enkelte. Laksen barnehagen skriver i annet avsnitt at metodene de bruker tar hensyn til at barna er på ulike ststeder i utviklingen. Dette utsagnet kan tolkes som at de møter barna der de er, mens resultatet av de ulike metodene er at barna har en felles kunnskapsmessig plattform. I Treby kommunes omtale av hefte som beskriver basisferdigheter blir det også lagt vekt på at arbeidet gjør at både foreldre og skolen vet hva barna har vært gjennom før skolestart.

Det er en sterk tro på at gjennomføring av bestemte opplegg fører til samme kompetanse og ferdigheter hos alle barn ved skolestart.

5.3.3 Rom for barns aktive deltakelse

Når skoleforberedelse beskrives ble det interessant å se hvilken forståelse av barnet som ligger til grunn. Alt pedagogisk arbeid med barn bygger på en antakelse av hva et barn er, noen ganger bevisst og andre ganger ikke fullt så bevisst. I materialet er det flere formuleringer som peker på en forståelse av barn som ressurs for framtida, og som dermed skal formes på en bestemt måte. Gjennom formuleringer som ”kunne sitte i ro” og ”kunne ta i mot en beskjed” blir det tydelig hva som forventes av barnet. Det er ingen formuleringer i materialet som peker på vektlegging av barns bidrag, eller som på andre måter peker på at barn som aktører i eget liv. Når det skrives om skoleforberedelse er det få uttrykk for at barn ses på som subjekt med intensjoner og følelser som voksne forsøker å forstå. Det kan se ut til at mangelperspektivet er tillagt stor vekt da det gjennomgående er fokus på hva barn må lære av kunnskaper og ferdigheter. I Elv barnehage brukes begrepet ”gi” når personalets oppgaver beskrives. Det er altså personalet som skal gi barna oppgaver, aktiviteter o.l. Det peker på at noe skal gis fra en til en, det er ikke noe som skapes i lag, dermed blir barnas eventuelle bidrag i disse prosessene usynlige.

Det å ”ta i mot en beskjed” blir vektlagt av mange av barnehagene. En av barnehagene har dette som hovedmål for førskolegruppa. Det er et krav at barnet lærer seg å lytte og ta i mot en beskjed og gjøre det som er forventet. Det står ingen ting i årsplanene om hvordan barn skal oppleve å bli lytta til. Denne forståelsen ser ut til å gi lite rom for barnas egne innspill og bidrag, også i læringsprosesser. Barns opplevelse av mestring tematiseres heller ikke.

Forståelsen av barn som subjekt knytter jeg til formuleringer som vektlegger barnas egen aktivitet, slik som i Nut barnehage: ”her får barna, spikke, sage, hamre..” Videre har de ukas fotograf der barna tar bilder, legger inn bilder på datamaskin, skriver ut og lager plakater. Dette peker på at barns egne bidrag og aktivitet er viktig. Ved å se hva barn tar bilder av og forteller kan barns perspektiver bli synlige for personalet. Gjenfortelling er av to av barnehagene i Vannby kommune, nevnt som viktig ferdighet. Gjenfortelling gir rom for at barna får være aktive, men det er antagelig noe bestemt som skal gjenfortelles; ei historie, fra en tur. I materialet er det få uttrykk for dette synet på barn. Barn som objekt er den dominerende forståelsen av barn knyttet til skoleforberedelse, og en framtreddende diskurs ved skoleforberedelse.

5.3.4 Kontinuitet

Alle planene, spesielt når mål/formål beskrives, vektlegger betydningen av kontinuitet. Dette uttrykkes ved begreper som sammenheng, livslang læring, videreføre barns kompetanse og helhetlig opplæringsløp. Jeg knytter dette til kvalifisering da det ser ut til at det er kunnskaper

og ferdigheter som er vektlagt. Ett uttrykk for denne kontinuiteten tolker jeg ut fra følgende formulering i overordna plan i Fjellby kommune: ”Kunnskap og erfaring frå barnehagen skal vere plattform for arbeidet i skulen”. Det kan se ut til at kontinuitet er en premiss for arbeid med overgang. Informasjonsoverføring fra barnehage til skole er et uttrykk for behovet for kontinuitet. Det er lagt vekt på overføring av informasjon om enkelt barn, og det kan være et uttrykk for fokus på resultatorientering, det vil si hva som skal komme ut av skoleforberedelse.

5.4 Skoleforberedelse som sosialisering

I dette avsnittet vil jeg vise mine fortolkninger av materialet som beskriver trekk ved diskursen om skoleforberedelse som sosialisering. I følge Biesta (2015, s. 108) handler sosialisering om hvordan vi kommer inn i eksisterende kulturer, praksiser og tradisjoner.

5.4.1 Forberede barn på nye kulturer, praksiser og tradisjoner

Ett fremtredende trekk ved diskursen om skoleforberedelse som sosialisering er vektleggingen av å forberede barna på nye kulturer, praksiser og tradisjoner de vil møte i skolen. Øve på ”å godta at voksne bestemmer” tolker jeg som et uttrykk for dette. Det rettes ulike forventninger til barn i barnehage og elever i skole. Ved å øve på dette i barnehagen eller hjemme forberedes barna på den praksis som er vanlig i skolen, som naturlig innebærer å godta at voksne bestemmer. Barna vil i mye mindre grad kunne påvirke sin egen hverdag i skolen med hensyn til valg av aktiviteter, lek osv. I Hav barnehage vektlegges også det å delta i voksenstyrte aktiviteter. Min tolkning er at voksenstyrte aktiviteter er noe barna vil oppleve mer av i skolen enn i barnehagen, og at det derfor må trenes på.

Innholdet i førskoleøktene i Seien barnehage kan også tolkes som sosialisering inn i nye kulturer og praksiser. I øktene jobbes det med ulike skolebegrep, de øver på å rekke opp hånda og de utfører pålagte oppgaver. Disse tolkningene peker på en forståelse av barndom som forberedelse. Sosialiseringen inn i nye praksiser starter før barna begynner på skolen. I Bjørk barnehage har de skolebesøk på våren slik at barna får oppleve skolehverdagen. Dette er også et uttrykk for skoleforberedelse som sosialisering, men mer en forsmak enn en gjennomgående forberedelse. Jeg tolker det som en fremtredende del av sosialisering som skoleforberedelse er å forberede barna på nye praksiser. Diskursen om barnehagen som forberedelse setter fokus på forskjellene og det som er nytt for barna. Det som eventuelt er likt blir tillagt liten vekt.

5.4.2 Samarbeid

Samarbeid kan være et naturlig fokus når en beskriver skoleforberedelse som sosialisering. Det å kunne samarbeide er viktig i aller deler av livet og samfunnet. Det finnes få uttrykk for at samarbeid er viktig i forbindelse med skoleforberedelse slik jeg tolker materialet. I beskrivelsen av opplegget i Hav barnehage blir samarbeid nevnt og beskrevet i flere sammenhenger. Samarbeid blir beskrevet både som begrunnelse for det de gjør og som et mål. Elv barnehage vektlegger også det sosiale. Samarbeid er beskrevet som ”samarbeid med andre barn for å nå felles mål” og formulert som et mål. Fellesskapsopplevelser skal bidra til å nå målene. På bakgrunn av dette er min tolkning at samarbeid ikke er en vesentlig del av diskursen om skoleforberedelse som sosialisering. Samarbeid ser ikke ut til å være en del av den framtrepende tenking om skoleforberedelse. For å identifisere en diskurs er det like vesentlig å se på hvilke begreper som blir brukt som å se på hvilke begreper som er fraværende i beskrivelsene av barnehagen som skoleforberedende institusjon. Det kan se ut til at det er andre forhold ved skoleforberedelse som dominerer, jf avsnittet om skoleforberedelse om kvalifisering. Jeg kommer tilbake til forholdet, eller overlappingen, mellom kvalifisering og sosialisering i drøftingen.

5.4.3 Førskolegrupper

I nesten alle planene i materialet er det beskrevet egne grupper for barna som går siste året i barnehagen. Innhold og omfang av gruppene varierer, men det er mulig å se på denne måten å definere barnehagen som skoleforberedelse og som sosialisering. I førskolegruppene er barna i lag med bare jevnaldrende, mens de andre deler av dagen/uka i større grad velger hvem de leker med. På skolen vil grupper med bare jevnaldrende dominere. Det vil kun være i friminutter og ved spesielle aktiviteter at barna er i lag på tvers av alder. Førskolegrupper kan være etablert med ulike begrunnelser. Planene beskriver ikke disse begrunnelsene. Jeg tolker førskolegrupper som en del av skoleforberedelse som sosialisering. I gruppene blir de vant til å være sammen med bare jevnaldrende og avhengig av innhold vil det være mulig at det bygges et fellesskap rundt det å være eldst i barnehagen, og stå på terskelen til noe nytt. Det nye som er skolen, skal barna kanskje inn i sammen om de skal til samme skole eller i mindre grupper om de skal til ulikeskoler. Noen av barnehagene, som for eksempel Knausen barnehage, legger vekt på barna skal oppleve noe sammen. Seien barnehage legger vekt på å skape fellesskap og samhold. I Dalen barnehagen er et av målene at barna skal være sammen for å bli kjent. Førskolegrupper tolker jeg som en del av diskursen om skoleforberedelse som sosialisering. I denne diskursen utelukker ikke forberedelse verdien av det som skjer her og nå. Samhold og fellesskap er ikke beskrevet kun som et middel for å nå et mål. Barndom forstås på bakgrunn av dette både som verdifullt her og nå, og som forberedelse.

5.4.4 Identitet

Overgang fra barnehage til skole innebærer et skifte av kontekst for barnet. Noe forenklet blir gjerne barnehagebarnet framstilt som det lekende barnet, mens eleven i skolen er det lærende barnet. Dette er selvfølgelig en forenkling som gjør at mange nyanser blir borte. Likevel kan det gi en forståelse av utviklingen barnehagebarnet skal igjennom når det skal lære å bli elev. Barna går også fra å være eldst i barnehagen til å være yngst på skolen. Det er andre forventninger knyttet til det å være elev enn det å være barn i barnehagen. Jeg viser til avsnittet om skoleforberedelse som kvalifisering. Skoleforberedelse som sosialisering handler om utviklingen av identitet som elev. Uttrykk for skoleforberedelse som sosialisering tolker jeg ut fra vektleggingen av selvstendige barn, konsentrasjon og ta i mot en beskjed. Besøk på skolen er også uttrykk for å sosialiseres til og prøve ut en ny identitet. Slik skoleforberedelse er beskrevet og tolket som sosialisering, mener jeg å kunne peke på en diskurs om et selvstendig og tilpassa barn. Disse tolkningene er gjort med flere forbehold. Det inngår ikke som en del av min studie og se på hvilket syn på barn og barndom som trer fram i andre deler av årsplanene. Mitt avgrensede fokus har vært de delene av planene som beskriver barnehagen som skoleforberedende. I årsplanen til Nut barnehagen skriver de at barna skal bli mest mulig selvstendige til de starter på skolen. Det betyr ikke at selvstendighet ikke er viktig mens de går i barnehagen, men det er eksplisitt gjort til en del av skoleforberedelse. Derfor er en mulig tolkning at selvstendige barn er ønska i skolen.

Barndom i barnehagen blir en periode for å gjøre barnet klar til forskjellene som barnet møter i skolen. Ett viktig aspekt ved skoleforberedelse som sosialisering er å forberede barnet på forskjellene i læringskulturer. Læringskulturen i barnehagen blir gjerne beskrevet som sosialpedagogisk der lek, læring og omsorg ses på ei en helhet. Læringskulturen i skolen er mer målstyrt og har kompetansemål som skal nås for det enkelte barn. Fiskeby kommune beskriver en Skolestarterkonsert som barna forbereder seg til. Det er både en vektlegging av fellesskap i gruppe og identitet som de eldste i barnehagen samt en forberedelse til ny identitet som elev. Selv om begrepet skolestarter peker mot det som kommer, kan denne forberedelsen til konserten også ses på som en vektlegging av det fellesskapet som barna da er en del av.

5.5 Skoleforberedelse som subjektivering

I dette avsnittet gjør jeg rede for fortolkninger av materialet som beskriver trekk ved diskursen om skoleforberedelse som subjektivering. Biesta (2015, s.109) beskriver subjektivering som hvordan utdanning påvirker hvordan barnet eksisterer som individuelle subjekt.

5.5.1 Å tre fram som subjekt

I avsnittet om skoleforberedelse som kvalifisering gjorde jeg rede for fortolkninger som pekte på at barn i begrensa grad ble sett på som subjekter. Det kan se ut til at diskursen om skoleforberedelse som kvalifisering utelukker, eller i alle fall begrenser mulighetene for å beskrive skoleforberedelse som subjektivering. Materialet gir få muligheter for fortolkninger som peker på skoleforberedelse som subjektivering. Utover at kvalifisering og sosialisering vil påvirke subjektivering slik Biesta (2009a) beskriver sammenhengen mellom dimensjonene i utdanning (s. 41).

I materialet beskrives skoleforberedelse på en slik måte at det er vanskelig å se at det vektlegges subjektivering, i betydningen å jobbe for at barna skal ha autonomi, kunne reflektere og uttrykke seg kritisk. Det kan se ut til at det er viktigere å lære barna å ta i mot en beskjed, og gjøre det som de voksne bestemmer enn å legge til rette for at barns egne tanker og følelser skal komme til uttrykk. Det er ingen eksplisitte beskrivelser av hvordan barnehagene jobber for at barn skal få mot og styrke til å si i fra om urettferdighet eller ta valg som er gode både for seg selv og fellesskapet. Dette kunne vært dimensjoner ved subjektivering. I årsplanene er ikke disse forholdene beskrevet. Knausen barnehagen har som hovedmål og skape et godt og inkluderende miljø. Dette kan tolkes som et av få uttrykk for subjektivering, da et inkluderende miljø må romme alle barns måter å delta på, også de måtene der barna viser motstand og stiller kritiske spørsmål. Etske spørsmål er ikke definert som en del av barnehagens arbeid med skoleforberedelse slik jeg tolker materialet. Skoleforberedelse som subjektivering er en lite framtrædende diskurs.

5.5.2 Lekefellesskapets betydning for subjektivering

I materialet er det få uttrykk for betydningen av fellesskapet. Det er stort fokus på hva det enkelte barn må mestre og kunne. I Fjellby kommune har noen av barnehagene et litt annet fokus. I Knausen barnehage er målet å skape et godt og inkluderende miljø. I Dalen barnehage ønsker det at barna skal få oppleve noe sammen og få nye utfordringer. Jeg har i avsnittet om kvalifisering vært innom fravær av lek i forståelsen av barnehagen som skoleforberedelse.

Fraværet av lek kan få betydning for hvordan det oppleves å være barn i barnehagen. Det er i leken barn opplever mening og medvirkning, og dette har stor betydning for subjektiveringsdimensjonen ved utdanning. Uten leken har barn få muligheter til og tre fram som subjekt. Det er i leken barna har mulighet til å prøve ut, forhandle, diskutere, ta ansvar osv. Leken er en samværsform med stor betydning i barns liv. Lekefellesskapet trer ikke fram som en del av skoleforberedelse, og dermed begrenses muligheter for subjektivering. I leken kan barna yte

motstand mot hverandre, fremme ulike synspunkter og finne ut hvem de selv er i et fellesskap av andre barn, og hva de kan bidra med.

5.6 Oppsummering av analyse

Analysen viser at skoleforberedelse som kvalifisering dominerer. En diskurs om skoleforberedelse som øving kan ikke eksistere i lag med en diskurs om skoleforberedelse som lek. Det er interessant å se hvordan kvalifisering, sosialisering og subjektivering kan overlape hverandre. Det danner utgangspunkt for drøfting.

6 Drøfting av funn

Drøftingen tar utgangspunkt i de forståelser som er blitt til i analysen av barnehagen som skoleforberedende institusjon, og hva slag syn på barn og barndom disse forståelsene speiler. Drøftingen gjøres i lys av den samfunnsmessige konteksten og relatert til teoretiske perspektiver slik de er gjort rede for i oppgavens teorikapittel. Begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering er presentert i teorikapittelet og anvendt i analysene. Disse begrepene er sentrale i drøftingen som tar sikte på å belyse konsekvenser av forholdet mellom utdanningens tre dimensjoner. Biesta (2015, s. 109-110) er opptatt av hvordan dimensjonene overlapper hverandre og virker på hverandre, og hvordan dimensjonene overlapper hverandre når utdanning som skoleforberedelse forsås er utgangspunkt for drøftingen. Overlapping betegner hvilke sammenhenger det er mellom dimensjonene ved utdanning og kan forstås både som konflikt og synergi.

I drøftingen er de mine fortolkninger som danner grunnlaget. Disse fortolkningene er blitt til i møte med materialet, med utgangspunkt i teori og meg som ”forsker”.

I drøftingen vil hovedproblemstilling bli belyst:

Hvilke forståelser av barnehagen som skoleforberedende institusjon kommer til uttrykk i et utvalg årsplaner for barnehager, og hvilke følger kan dette ha for barna?

6.1 Forholdet mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Biesta (2009a, s. 41) er særlig opptatt av hvordan overlapping mellom de tre dimensjonene skjer. Han peker på at dimensjonene er ulike, men at det er muligheter både for synergi og konflikt (Biesta 2009a, s.41) Ved å gjøre en målrettet innsats innenfor en av dimensjonene, så peker Biesta(2015, s. 109) at det kan føre til konflikt eller uheldig konsekvenser for andre dimensjoner ved utdanning. Synergien kan være at innsats innenfor en dimensjon påvirker en annen dimensjon positivt. Det kan for eksempel tenkes at ferdigheter og kunnskaper som omfattes av kvalifiseringsbegrepet er med på å føre barna inn i nye kulturer og praksiser som omfattes av sosialiseringbegrepet. Kunnskaper kan være nødvendig for å forstå en ny kultur. En lignende sammenheng kan det være mellom kvalifisering og subjektivering. For å tre fram som subjekt kan det være nødvendig med visse ferdigheter.

Analysen viser at kvalifisering dominerer, og jeg mener det er grunnlag for å hevde at det kan få uheldige konsekvenser for både sosialisering og subjektivering som dimensjon ved utdanning. Jeg kommer tilbake til dette når jeg går konkret inn på funnene fra analysen.

Biesta (2015) beskriver kvalifisering og sosialisering som ramme for subjektivering (s.110). Med det mener han at møtet med utdanningens innhold og tradisjoner får betydning for barnets personlige dannelse. I tråd med analysen er det mulig å peke på noen slike sammenhenger.

Togsverd og Rothuizen (2012, s. 55) bruker Biestas begreper til å analysere den danske pedagogutdanningen, og lager en modell der subjektiveringsringen blir liten. De peker på at det i utdanningen ikke legges til rette for store overlappingsfelter. Det samme kan se ut til å gjelde når skoleforberedelse blir analysert med de samme begrepene.

6.1.1 Kvalifisering

Hovedfunnet i denne studien er at kvalifisering dominerer forståelsen av skoleforberedelse. Det kan tolkes på mange måter. Biesta (2009a, s. 40) peker på at kvalifisering er hovedfunksjonen ved utdanning og begrunnelsen for utdanningssystem.. Barnehagen er i følge Barneha- geloven (2006) en pedagogisk virksomhet, og kan sammenlignes med andre utdanningsinsti- tusjoner. Barnehagen har gjennom formålsparagrafen et samfunnsmandat som omhandler både lek, læring, danning og omsorg. Ett av mål som definert i stortingsmelding 41: *Kvalitet i barnehagen* (2009) var å styrke barnehagen som læringsarena. Dette sterke fokuset læring er med på å plassere barnehagen som en del av utdanning. Barnehagen blir gjerne omtalt som grunnmuren i utdanninga.

Det er derfor opplagt at kvalifisering må tillegges vekt når barnehage som skoleforberedende institusjon beskrives. Barnehagen er den første og frivillige delen av utdanningsløpet for barn. Det kan se ut til at det er nettopp gjennom beskrivelser av de skoleforberedende aktivitetene at barnehage som utdanning kommer klarest til uttrykk, og da gjennom aktiviteter og innhold som forstås som kvalifisering. Utdanning skal gi barn og unge kunnskaper og ferdigheter som de trenger. Barnehagens posisjon i dette utdanningsløpet skal forberede barna på den obligato- riske opplæring som starter i skolen.

En annen forklaring på at kvalifisering dominerer, kan være at kvalifisering som dimensjon ved utdanning er enklere å beskrive på en faglig måte enn sosialisering og subjektivering. Kvalifisering beskrives blant anna gjennom ”kjøpte pedagogiske opplegg”. Det eksisterer nok ikke lignende opplegg for å jobbe med subjektivering.

I analysen har jeg pekt på øving som en del av kvalifisering. Denne øvinga kan ha mange konsekvenser for barn. I årsplanene beskrives intensjonene med denne øvinga til å gjøre barna

forberedt til skolestart. Det er en god intensjon om å gjøre overgangen lettere for barna ved at de har de kunnskaper og ferdigheter som forventes. Samtidig kan det tenkes at denne øvinga har noen utilsikta konsekvenser. Noen barn vil være klare for de aktivitetene som det legges opp til og de krav som stilles, og dermed oppleve mestring. Mens andre barn vil oppleve det motsatte. Valgene som gjøres får konsekvenser både på kort og lang sikt for barna, og ulike konsekvenser for ulike barn. For noen barn vil både måten å lære på og innholdet gi god læring, mens andre barn vil oppleve fravær av mestring og kanskje kjede seg fordi de ikke opplever mening.

Denne sterke betoninga av kvalifisering kan utgjøre en mulig konflikt mellom forberedelse og det å oppleve en meningsfull hverdag her og nå. Barnehagen skal i følge formålet både fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling og anerkjenne barndommens egenverdi. Det er både omfanget av kvalifisering og barnas opplevelse av dette som avgjør om det er en konflikt. Ut fra en dokumentanalyse er det ikke mulig å trekke sikre konklusjoner, men jeg kan peke på mulige dilemmaer og konflikter. Men det kan tenkes at når det er så mye som skal øves på så kan det komme i motsetning til å glede seg og ha positive forventninger til skolen. Kvalifiseringsdimensjonen ved utdanning har naturlig nok stort fokus på framtida. Altså betydningen kunnskap og ferdigheter har for videre kvalifisering. Barn blir i denne forståelsen en ressurs for framtid og barndom en forberedelse.

Det kompetente barnet er kanskje vanskelig å få øye på når øving som en del av skoleforberedelse viser at det er mye som skal øves og trenes på. En forståelse av et kompetent barn som aktivt bidrar er lite synlig da fokuset er på det barn ikke mestrer eller kan. Kampmann (2004) beskriver det kompetente barnet både som en mulighet for barn å bli synlig på en annen måte enn tidligere samtidig som han peker på at forståelsen også fører med seg muligheter for å rette en rekke krav til barn om å opptre rasjonelt, og et spesielt syn på normalitet (s. 129 og 145). Denne forståelsen av det kompetente barnet kan ligne på den forståelsen som jeg tolker ut av skoleforberedelse som kvalifisering.

Det er mange krav til hva barn må mestre som trer fram og det kreves bestemte måter å opptre på som å sitte i ro og rekke opp hånda. Det listes opp mange ting som skal øves på både i barnehagen og skolen, og de som ikke får til alt dette kan bli oppfatta og definert som unormale eller inkompetente. Barna kan selv også få denne opplevelse av å være inkompetent ved å ikke mestre de krav de blir stilt overfor. Det handler både om et syn på barn og barnets syn på seg selv. Hvordan barnet ser på seg selv påvirker subjektivering, slik at det er kan være en

mulig konflikt ved at kvalifisering virker negativt inn på subjektivering. Den forståelsen Kampmann (2004) presenterer av det kompetente barnet kan gi strenge rammer for deltakelse. Mine fortolkninger av materialet peker også på det, da det er stort fokus på hvordan barna skal opptre.

Kampmann (2004, s. 140-141) peker på at det normale blir at barna tar initiativ og er ansvarlige for egne læringsprosesser. Denne forståelsen av det kompetente barnet er ikke tydelig innenfor skoleforberedelse som kvalifisering. Vektleggingen av kvalifisering fører til lite rom for barns aktive deltakelse. Den forståelsen av barn som subjekt som det er gjort rede for i teorikapitlet har jeg funnet få uttrykk for når jeg har analysert materialet. Dette kan forstås som en måte å forberede barna på en mer voksenstyrt praksis. Når barns bidrag blir tillagt så liten vekt som det kan se ut til når skoleforberedelse beskrives kan det påvirke barn på flere måter. Barna tilpasser seg gjerne denne praksisen og gjør det som er forventa. Motstand mot denne praksisen må gjerne ytes på rett måte for å få gjennomslag i tråd med forventinger til det kompetente barnet.

Når barns aktive deltakelse vektlegges så lite så kan det påvirke hvordan barn tenker som seg selv. Barn kan oppleve at deres tanker og meninger ikke har verdi. Det kan gjøre at barna slutter å si i fra. Her er det også en sammenheng til både sosialisering og subjektivering som dimensjon ved utdanning, slik jeg ser det. Kvalifisering fører til at det ikke er rom for barns bidrag og få muligheter til å tre fram som subjekt. Dette kommer i konflikt med subjektivering som i følge Biesta (2014, s. 109) handler om hvordan mennesker kan se på eksisterende tradisjoner med kritisk perspektiv. Når det gjelder overføring av informasjon er heller ikke barns deltakelse tematisert. Mangel på dialog med barna når det gjelder overgang er kritisk. Viktige perspektiver som barna har blir ikke tilgjengelig for pedagoger. Samtaler med barna om deres tanker og forventninger er en mulig måte å gjøre dette på. Ingen av planene har dette som en del av sitt opplegg, i alle fall ikke som en del av opplegget som er skriftliggjort.

Når barns bidrag er så lite etterspurt så kan det føre det ikke til at det bidrar med sine refleksjoner slik Kampmann (2004, s.141) beskriver som kjennetegn ved det kompetente barnet. Dette kan ha flere følger for barn. For det første blir de ikke vant til å reflektere. Det å reflektere er en ferdighet som krever trening. Når refleksjon ikke er etterspurt får ikke barn denne treningen. På denne måten blir mangel på refleksjon en svakhet ved kvalifiseringen. En annen følge det å etterspørre barns meninger og tanker i så liten grad, er at barn får en forståelse av at deres tanker ikke har verdi og dermed ikke tar ordet i ulike sammenhenger. Dette fører til

en konflikt mellom kvalifisering og sosialisering på den ene siden og subjektivering på den andre. Kvalifiseringen bidrar ikke til at barn blir i stand til å si fra og sosialisering gir dem ikke erfaring med meningsbryting.

Det som også kan skje er at barn opplever det å ikke få bidra så urettferdig at de likevel sier i fra. Mangel på tilrettelegging for deltakelse kan føre til at barn både på aksepterte og mindre aksepterte måter viser motsand. Klafki (2001, s. 172) peker på betydningen av motstand i et demokrati, og at det må være toleranse for ulike måter å uttrykke seg på. Kvalifisering kan da a gitt dem ferdigheter og kunnskaper som gjør at de fremmer sine synspunkt på rett måte og dermed blir hørt. Hvordan motstand blir møtt er ikke eksplisitt uttrykt i materiale, men tilpassning til at de voksne bestemmer er vektlagt i diskursen om skoleforberedelse.

Spørsmålet er hvordan utdanning skal romme kvalifisering uten å komme i konflikt med sosialisering og subjektivering. Det er noen dilemmaer som kan identifiseres, slik som Biesta (2014, s. 157-58) gjør i forbindelse med konkurranse om å lære kontra samarbeid. Biestas eksempel handler om hvordan testing kan øke prestasjoner på kvalifiseringsområdet, men samtidig kan virke negativt på subjektiveringsområdet dersom det er slik at studenter sitter igjen med at konkurranse er bedre enn samarbeid.

Dette eksemplet kan gjøres aktuelt også for skoleforberedelse. Øving som handler om individuell læring er sterkt vektlagt gjennom at det er fokus på hva den enkelte skal lære. Dette fokuset kan tenkes å overskygge samarbeidets betydning, slik at det ikke lenger har verdi. Samtidig så er det slik at kunnskaper og ferdigheter hos den enkelte brukes til å fremme samarbeid. I et fellesskap kan det hver og en kan være et bidrag inn i gruppa, dersom det gis verdig. Når samarbeid er så lite vektlagt i materialet er det grunn til å tro at den overlappinga som kan være mellom kvalifisering og sosialisering har dårlige forutsetninger for å realiseres.

Målet med skoleforberedelse slik er å gjøre barna skoleklar. Broström (2007, s. 29) skiller mellom å være skoleklar og klar for å lære. Mine tolkninger peker på en forståelse som stemmer med Broströms definisjon av skoleklar, det vil si å inneha visse ferdigheter. Det legges et betydelig fokus på det barn må/skal mestre ved skolestart. Flere av barnehagen viser i sine beskrivelser av opplegg at det ved å bruke samme opplegg og metode sikrer barna den samme ballasten eller kunnskapsmessige plattformen. Dette kommer helt an på forutsetningene, både i betydning forutsetninger hos det enkelte barn og forutsetning som ramme rundt lærings situasjonen.

Biesta (2014, s. 23) er opptatt av at utdanning innebærer risiko fordi utdanning er møte mellom mennesker, og at det i dette møtet oppstår både planlagte og uforutsette situasjoner. Det er selvfølgelig slik at utdanning både skal og kan planlegges for, men Biestas poeng er om det er mulig å definere det vi ønsker å oppnå med utdanning på forhånd. Ferdige opplegg kan være et uttrykk for det Biesta kaller forsøk på renske utdanning for risiko ved at fokuset legges på læringsutbytte, og vet at utdanningen skal være sterk, sikker og forutsigbar (Biesta 2014, s. 23). Men det er ikke dermed sagt at å føre alle barn igjennom det samme opplegget fører til det samme læringsutbytte for hvert enkelt barn. Denne forståelsen ser bort fra at barn er ulike og har ulike forutsetninger for å lære. Det å se bort fra at hvert enkelt individ er unikt er i konflikt med subjektivering som dimensjon. Frigjøring er vanskelig å se for seg når alle behandles likt.

Det er vanskelig å se at denne måten å jobbe på anerkjenner at alle barn er ulike og må møtes der de er. Kampmann (2004, s. 140) peker på at forståelsen av barn i dag gjør at pedagogisk arbeid tar utgangspunkt i hvert enkelt barn der det er i sin utvikling. Årsplanene sier lite om hvordan slike opplegg brukes og hvordan de eventuelt tilpasses til det enkelte barn og gruppe. Men begrunnelsen både i Treby kommune og Laksen barnehage viser til hva barna skal sitte igjen med etter å ha fått disse oppleggene. I Treby er det kun målene som er forpliktende og barnehagene står fritt til å velge metoder. Det gjør at det er mulig å tilpasse opplegget lokalt i den enkelte barnehage. Det er en ukritisk bruk av slike opplegg og materiell som er problematisk.

Oppleggene kan fungere som alternativ/supplement til barnehagens egne opplegg, for større og mindre grupper barn, og føre med seg at alle barn blir møtt der de er. Barn som ikke er klare for å sitte i ro og løse oppgaver, som ikke opplever mestring ved slike aktiviteter kan ende med å miste motivasjon, lærelyst og tro på egen kompetanse. Det er en utilsiktet og uønsket effekt av skoleforberedelse. Vi ønsker barn som er nysgjerrige, undrende og med tro på egen kompetanse både i barnehagen, ved skolestart og gjennom hele utdanningsløpet. Deres kvalifisering mislykkes på denne måten i barnehagen blir konflikten stor, både her og nå og på sikt.

Når det gjelder innhold i skoleforberedende aktiviteter viser Broström (2007, s. 34-35) til både prosjekter med utgangspunkt i barns interesser, skapende aktiviteter og oppgaveark. Variasjonen er stor og denne variasjonen finnes også i materialet i denne studien. Både variasjon

mellom hva den enkelte barnehage vektlegger og variasjon av aktiviteter i en og samme barnehage. Tendensen er likevel at det er få barnehager som har barns interesser som utgangspunkt for skoleforberedende arbeid, og det er lite skapende aktivitet som er beskrevet.

Kvalifisering er kanskje lettere enn andre dimensjoner ved barnehagen å sette ord på og dokumentere i planer. Særlig ser det ut til at den kvalifisering som skjer i voksenstyrte aktiviteter blir gitt plass når det kommer til skoleforberedelse.

Læring, og i ganske snever betydning, blir tillagt stor vekt. Snevert både i forhold til hvordan læring foregår og hva som skal læres. Læringen som beskrives tar ikke utgangspunkt i barns interesser, nysgjerrighet eller undring. Det kan se ut til at læringen er styrt av de forventninger som stilles til et skoleklart barn, og tema som kan knyttes til basisfag i skolen er sterkt vektlagt. Andre måter å lære på og andre tema kan være vektlagt i det av barnehagens innhold som ikke defineres som skoleforberedende. Når læring i liten grad tar utgangspunkt i barns interesser så kan det ha betydning for barns opplevelse av mening her og nå, men også påvirke barnas motivasjon for videre læring. Dette må også forstås ut fra den samfunnsmessige konteksten barnehagen er en del av. Kunnskapsministeren var i Dagsnytt Atten (04.08.14) klar på at han ønsker mer læring, og barnehagen som en frivillig del av utdanningssystemet er nødt til å holde læring høyt for å legitimere seg som en del av utdanning. Disse forventningene om hva barnehage skal være for 5-åringene kan se ut til å ha påvirket det skoleforberedende opplegget.

6.1.2 Sosialisering

Hovedfunnet som handler sosialiseringdimensjonen ved skoleforberedelse, forstås ved at barna skal forberedes på ny kulturer, praksiser og tradisjoner de møter i skolen. Overlappingen mellom kvalifisering og sosialisering kan generelt handle om at barna tilegner seg ferdigheter som de trenger i en ny kultur. Det er flere eksempler på det i materialet.

Det at barn vet at det forventes noe av dem når de begynner i skolen kan både skape trygghet og forutsigbarhet, men også mangel på opplevelse av mestring dersom det som forventes ikke er overkommelig. Det er også grunn til å stille spørsmål ved om barnehagene forbereder barna på en praksis de tror møter barna eller som de vet møter barna. Hvor god kjennskap barnehager og skoler har til hva som foregår i de respektive institusjoner avhenger av hvordan det samarbeides og hva det samarbeides om. Det er uheldig om barnehagen formidler et bilde av skole som ikke eksisterer, og kanskje forbereder barna på mindre grad av medvirkning enn det reelt er. Dersom det er slik at barnehagen sosialiserer barna til den praksis de tror

møter barna, og det ikke stemmer så kan barnehagen ha medvirket til at barna har både positive og negative forventninger til skolestart som det ikke er grunnlag for. Hogsnes og Moser (2014) omtaler dette som kommunikasjonsmessig kontinuitet (s. 1). Kontinuitet blir det da når pedagoger i barnehager og lærere i skoler har kjennskap til hverandres arbeidsmåter og opplegg.

Det kan være at lærere ikke vet hva som er praksis i barnehagen, og at de dermed kan de rette forventninger til barnehagen på feil grunnlag. Dersom lærere ikke vet hvordan barnehager jobber helhetlig med læring, kan de rette krav om formelle læringsaktiviteter for de eldste i barnehagen. Denne læringen lærerne ønsker gjennom formelle læringsaktiviteter, kan være i varetatt på andre måter. Hogsnes og Moser (2014, s. 13) peker på filosofisk kontinuitet som kontinuitet i innhold og arbeidsmåter. Spørsmålet blir da om barna som et resultat av skoleforberedelse i barnehagen vil møte kjente arbeidsmåter i skolen, og videre om innholdet bygger på det barna kjenner fra barnehagen. Pedagoger i barnehage kan når de ikke har god kjennskap til arbeidsmåter i skolen, kan forberede barna på mer voksenstyrte aktiviteter og mindre grad av medvirkning enn det faktisk er i skolen. Dette kan føre til ulike følger for barn.

Hogsnes og Moser (2014, s. 14) er inne på dette når hun er inne på at pedagoger i barnehagen kan bli for opptatte av å gjøre ting riktig når de skal forberede barn til skolestart, at de faktisk tilpasser seg skolens arbeidsmåter. Fortolkninger at mitt materiale kan tyde på at dette er tilfelle.

Det mest kristiske er om barnehager forbereder barn på mindre variasjon i arbeidsmåter enn det er og flere krav som må mestres enn det reelt stilles krav om. Barns syn på skole påvirkes av de fortellinger de får, og lærelyst kan påvirkes negativt dersom barnehagen framstiller læring i skole på en slik måte at barn tenker at dette blir kjedelig og at de tror de ikke vil få til. Flere av barnehagene peker på tett samarbeid med skolen, og Vannby kommune skriver at opplegget som tilbys er i tråd med lovverk og forventninger gitt av skolen. Det kan tyde på at barna blir forberedt på det som reelt møter dem ved skolestart.

Kvalifisering og sosialisering slik jeg har fortolket kan forstås i lys av Kampmanns (2004, s. 129) begreper ”institutionalization of individualization” og ”individualization of institutionalization”. Gjennom fortolkningene blir det tydelig hvordan barns individualiseringsprosess foregår i barnehagen, og individualiseringsfokuset på institusjonen det samme. Barnehagene beskriver i sine årsplaner hva og hvordan barna skal lære kunnskaper og ferdigheter og fungere i sosiale fellesskap. Kampmanns (2004, s. 144) poeng er at barnehagen har blitt en ramme

rundt barnets individuelle læringsprosess som har blitt redefinert de siste årene. Kampmann skriver om tilstand i Danmark, og lignende konklusjoner kan trekkes her. Både styringsdokument og debatten rundt barnehage har påvirket denne redefineringen som i stor grad har handlet om å styrke barnehagen som læringsarena og del av utdanningsløpet. To av barnehagene i min studie har definert læringsmål for 5/6-åringene og det tolker jeg som at barnehagen forstås som en ramme rundt barnets individuelle læringsprosess, og med Kampmanns (2004, s. 129) ord en ny måte å kontrollere og håndtere barns liv på.

Sosialiseringen handler i stor grad om at barna skal utvikle en ny identitet som elev, da det rettes andre og nye forventninger til barna som elev. Barna skal bli selvstendige i betydningen å mestre den nye hverdagen i skolen med mindre støtte enn i barnehagen. Dette kan leses ut av det som skal trenes på, for eksempel vaske hender, holde orden på saker og gå på do selv. Forståelsen av selvstendighet er redusert til praktiske ferdigheter. Det finnes flere perspektiver på selvstendighet, men de er ikke en del av fortolkninger jeg har gjort. Selvstendighet kan være å stå for egne meninger.

6.1.3 Subjektivering

Både fravær av lek og danning er fortolkninger i analysen av materialet som får konsekvenser for subjektivering. Å få delta i lek og ha venner er grunnlaget for at barn trives og opplever mening i barnehagen. Det er svært få fortolkninger av materialet som framhever betydningen av et lekefellesskap. Det er i leken barna opplever størst grad av medvirkning. Det er også sammenheng mellom lek og danning, da samspill med andre er en forutsetning for danning. Leken bidrar til at barna blir kjent med seg selv og andre. Danning handler både om individet og individet i fellesskapet, og for barn er lekefellesskapet viktig. Lek og danning er lite tematisert i materialet. Det å samle barna i førskolegrupper virker positivt i forhold til å sosialiseres i jevnaldrende gruppa som blir det vanlige i skolen, men denne gruppeinndelingen i barnehagen kan redusere muligheter for lek og samspill på tvers av alder. Dette har konsekvenser for subjektivering. Både ved at det kan bli få muligheter til lek, og få muligheter til lek på tvers av alder.

Noen av barnehagene vektlegger fellesskapsopplevelser, samhold og tilhørighet. Det å få erfaringer med å tilhøre et forpliktende fellesskap kan støtte opp om danningen. Barn som får erfaring med at deres initiativ og refleksjoner betyr noe, bygger opp en tro på at deres bidrag er viktige og kan bety forandring til og med. I årsplanene er ikke gjenfortelling begrunna, men

det er gjerne skrevet om i sammenheng med konsentrasjon. Det kan være at barnehagene ser fortelling i forbindelse med danning, men det er ikke satt ord på.

Gjenfortelling er nevnt av flere barnehager. Det er lett å tenke at dette handler om gjenfortelling av noe som er lest eller opplevd slik det er beskrevet. Gjenfortelling kan være et steg på veien mot å fortelle mer fritt. Gjennom arbeid med for eksempel eventyr kan barn lære seg en fortellerstruktur som er tydelig, og som kan være til støtte når andre tema skal fortelles om. Arbeid med fortelling kan bety noe for danning. Det å fortelle og formidle er viktig for alle å mestre, og i forhold til danning. Skolestartkonsert omtales i Fiskeby kommune, og kan være en god aktivitet der barna i lag får til noe, og alle sine bidrag er viktige. Enten det er med sang, instrument osv.

Jeg har tidligere i drøftinga vært innom hvordan barns individualiseringsprosess foregår i barnehagen og pekt på at det handler om at alle barn skal lære seg ferdigheter som gjør at de kan mestre nye konteksten som skole her. Individualiseringsfokuset som er på barnehagen handler i stor grad om barns læringsutbytte i betydningen av akademiske ferdigheter. Dette individualiseringsfokuset ser ikke ut til å romme danning i vesentlig grad. Refleksjon over egne holdninger og handlinger er ikke vektlagt. Barns egne bidrag tematiseres i liten grad.

Arendt i følge Biesta (2009b, s. 128) peker på at egen subjektivitet kun er mulig i situasjoner der også andre kan være subjekt og initiativ følges opp slik at andres muligheter til å bringe sin initiativ fram ikke blir ødelagt. Det kritiske spørsmålet her er om den manglende vektlegginga av barns aktive deltakelse umuliggjør subjektivitet. Det er vanskelig å se at det er en gjensidighet i subjekt-subjekt-forholdet slik Østrem (2012, s. 40) beskriver det ved at andres perspektiver gis gyldighet. Det er få uttrykk for at barnehagen er opptatt av barns perspektiver.

6.1.4 Redusering av et kompleks mandat

I analysen har jeg pekt på flere forhold som gjør at jeg stiller spørsmål ved om forståelsen av skoleforberedelse ivaretar barnehagens helhetlige oppdrag. Jeg har pekt på at skoleforberedelse innebærer mye øving, lite rom for barns aktive deltakelse og fravær av lek. En måte å forstå dette på kan være at skoleforberedelse skal være mest kvalifiserende, og andre deler av barnehagens innhold har andre funksjoner. Analysen av årsplanene har vært konsentrert rundt å undersøke begrepet skoleforberedelse i barnehagers plandokument. Det er selvfølgelig en begrensning, og handler om forholdet mellom helhet og del slik det beskrives av Bondevik og Bostad (2003, s. 294-295) når de gjør rede for den hermeneutiske sirkel. Begrensningen i

denne studien er at det er deler av årsplanen som er analysert, samtidig er kontekst vektlagt som sammenheng det fortolkes i.

Når jeg fortolker forståelsene av skoleforberedelse som en redusering av et kompleks mandat, så er det viktig å være bevisst at en plan slik som en årsplan er alltid er skrevet på bakgrunn av prioriteringer. Det er gjort utvelgelse på hva som skal være med i planen og hva som ikke får plass og dermed ikke blir synlig.

Barnehagen som læringsarena kommer sterkt til uttrykk gjennom forståelsen av skoleforberedelse som kvalifisering. Hvordan læring defineres kan også leses ut av denne forståelsen. Læring er knytta til voksenleda aktiviteter, og det er få fagområder som trer tydelig fram. Antall, rom og form og Kommunikasjon, språk og tekst er vektlagt. Reduseringen av kompleksiteten ses videre i beskrivelse av innhold og mål. I Torsken barnehage konkretiseres kommunikasjon med å forstå og bruke preposisjoner. Kommunikasjon kan være så mye mer enn det. Det er denne reduseringa av kompleksitet som gir få muligheter for overlapping. Dersom kvalifisering hadde handla om mer enn kommunikasjon i denne snevre forståelsen kunne overlappingen til subjektivering vært helt annerledes.

Det kan derfor se ut til at det er et relativt snevert læringsbegrep. Både i forhold til hva som skal læres og hvordan læring forgår. Dersom kvalifiseringen hadde romma mer kunne den fått større betydning for subjektivering. Det er kunnskap innenfor få områder som er vektlagt og begrensa ferdigheter. Dersom refleksjon som ferdighet hadde vært vektlagt så kunne det hatt stor betydning for subjektivering. Biesta (2015, s. 108-109) er opptatt av hvordan barn kan ta ansvar og se på tradisjoner med et kritisk blikk. Refleksjon er grunnleggende for å tenke og ytre seg kritisk.

I to av årsplanene er det definert læringsmål for 5/6åringene. Dette kan tolkes på ulike måter, men det kan være at barnehager retter praksis mot skolens forventninger. I skolen er det læringsmål. Broström (2012, s. 5) er inne på dette og peker at en innsnevring av pedagogisk arbeid der dannelsesperspektivet uteblir er kritisk. Den dominerende utdanningspolitikken kan føre til det Biesta i følge Broström (2012, s. 5) betegner som demokratisk underskudd:

Demokratiet sættes under pres, dels fordi pædagogernes faglighed sættes ud af spil, de mister indflydelse på egen pædagogik, og dels fordi formulering av trinmål og test til vurdering av skoleparathed fører til, at pædagogerne retter deres praksis alene mot skolens forventninger (Broström 2012, s.5).

Det er grunn til å stille spørsmål ved hva læringsmål i barnehagen gjør med praksis. Tolkninger jeg har gjort av materialet tyder på at det er en forståelse av at bestemte metoder fører til innfrielse av mål, for eksempel hva barn bør kunne når de starter på skolen. Broström (2012, s. 4) peker på tendenser til at det innføres snevrere delmål når det gjelder å måle barns læring og utbytte og at det oppstår misforståelse om at bestemte metoder fører til målene. Ved å definere læringsmål er det en fare for at kompleksiteten ved mandatet og pedagogisk arbeid reduseres.

Fravær av leken er et tegn på at et kompleks mandat reduseres. Om det er det sterke fokuset på læring og læringsmål som fører til fravær av leken, er det umulig å konkludere sikkert med. Andre forståelser av skoleforberedelse dominerer slik at det ikke blir mulig å snakke om leken. Lek er brukt som mål for annen aktivitet og kan implisitt leses ut av materiale i vektlegging av opplevelse i naturen. Forholdet mellom lek og læring er overraskende lite tematisert. I forståelsen av skoleforberedelse har barnehagene i veldig liten grad vektlagt læring gjennom lek. Når kvalifisering dominerer kan det se ut til at barnehagens komplekse mandat reduseres. Det kan også se ut til at den relativt snevre forståelsen av kvalifisering ikke fører til så mye overlapping med de andre dimensjonene.

Det er grunn til å stille spørsmål ved hva som skjer med barnehagens innhold gjennom det tette samarbeidet med skolen, som er ønskelig for å få til en god overgang. Flere barnehager viser til at det skoleforberedende tilbudet er i tråd med lovverk og forventninger gitt av skolen.

6.1.5 Kontinuitet

Overganger er en naturlig del av barns liv og før barna starter på skolen kan de oppleve mange overganger: fra foreldre til barnehage, fra småbarnsavdeling til storbarnsavdeling, flytting, samlivsbrudd. Ikke alle barna har opplevd alt, men alle barn har opplevd noen overganger. Fortolkningene av materialet peker på at kontinuitet er viktig i form av filosofisk kontinuitet ved at kvalifisering vektlegges og barna har det som forventes av kunnskaper og ferdigheter når det starter på skolen. Kommunikasjonsmessig kontinuitet er vektlagt i overføring av informasjon om det enkelte barn fra barnehage og foreldre.

Det at en overgang uansett innebærer et brudd gjøres ikke til et tema. Fokuset er på å gjøre overgangen så god som mulig, og fortolkninger av materialet mitt peker på at dette gjøres ved å forberede barna ved å la de tilegne seg kunnskaper og ferdigheter samt føre dem inn i de praksiser de møter i skolen slik at forskjeller og ulikheter ikke trer fram og gjør overgangen vanskelig. Rammeplan (2011, s. 59) sier at barnehage og skole har et felles ansvar for at barn

møter ulikheter med interesse og tillit til egne forutsetninger. Det er grunn til stille spørsmål ved om forståelsene jeg har gjort rede for fører til dette. Det vanskelig å vite nøyaktig hvordan ulike forhold virker på hverandre, men ideen om kontinuitet kan også være med på å redusere mandatet. Når kontinuitet blir så viktig så før det følger for hva utdanning blir. Dersom fokuset hadde vært på hva slags utdanning barn trenger for å håndtere overgangen i stedet for å gjøre det som skjer i barnehage og skole ganske likt, så kunne andre dimensjoner ved utdanning fått et annet omfang.

7 Oppsummerende konklusjoner og refleksjoner

Jeg vil første i dette avsluttende kapitlet peke på noen mulige konklusjoner. Deretter gjør jeg noen refleksjoner rundt min egen rolle i den prosessen, og hvilken betydning studien kan ha i fagfeltet.

7.1 Oppsummerende konklusjoner

Studien har forsøkt å belyse følgende overordna forskningsspørsmål:

Hvilke forståelser av barnehagen som skoleforberedende institusjon kommer til uttrykk i et utvalg årsplaner for barnehager, og hvilke følger kan dette ha for barna?

Utvalget på 17 årsplaner fra fem ulike kommuner gir muligheter til å trekke noen konklusjoner på bakgrunn av de fortolkninger som er gjort. Det er variasjoner i materialet, men likevel noen helt klare tendenser som jeg har løfta fram i drøftinga og sett på betydningen av for barn.

I drøftinga har jeg vist til at kvalifisering dominerer forståelsen av barnehagen som skoleforberedende institusjon. Sosialisering har stort fokus i betydningen å forberede barna på nye kulturer, praksiser og tradisjoner, og da på en ny identitet som elev. Subjektiveringsdimensjonen er beskjeden. Videre har jeg pekt på hvordan de tre dimensjonene ved utdanning har sammenheng og overlapper. Kvalifisering påvirker sosialisering ved at ferdigheter og kunnskaper kan brukes til å mestre en ny hverdag i skolen. Måten kvalifiseringen foregår på fører til at barns aktive deltakelse i liten grad er mulig, og dette kommer i konflikt med subjektivering. Kvalifisering handler om et relativt begrensa kunnskapsområde og få ferdigheter, dette gjør at synergien mellom kvalifisering, sosialisering og subjektivering blir mindre enn den kunne vært. Overlapping mellom kvalifisering og sosialisering er beskjeden, mye på grunn av et sterkt individfokus.

Det er flere forhold som tyder på at det i forståelsen av barnehagen som skoleforberedende institusjon skjer en forenkling eller redusering av et kompleks mandat. Gjennom det språket og de begrepene som er brukt er noen dimensjoner tydelige, mens andre er mer usynlige.

Diskursen om skoleforberedelse rommer mye øving, et snevert læringsbegrep, lite rom for barns aktiv deltakelse, mye forberedelse til nye praksiser, lite lek og lite fokus på danning. Foucault (1999) beskriver utelukkelsesprosedyrer som trer i kraft der viljen til sannhet er en av disse (s.9-13). Det kan se ut til at det er en sterk vilje til at skoleforberedelse skal romme det som er nevnt over, og dermed utelukke andre dimensjoner. Det ser ut til at lek og danning

ikke har plass i diskursen om skoleforberedelse. Med stort fokus på øving på alt som må mestrer av ferdigheter og læring som må skje slik at alle kan omtrent det samme, blir det ikke plass til verken lek eller danning. Det er lite av barnehagens mandat som for plass i diskursen om skoleforberedelse.

Ved å peke på den samfunnsmessige konteksten er det forståelig at det blir slik. Denne konteksten er preget av en kunnskapsminister som vil ha mer læring, og det er viktig for barnehagene å følge opp dette. Skolen vil kanskje ha skoleklar barn i en bestemt betydning av begrepet. Flere barnehager peker på at de følger opp forventninger fra skolen. I feltet pågår også forskning som skal skaffe ny kunnskap om hvilket innhold opplegg for førskolebarn skal ha. Det peker på at det nettopp er behov for noe spesielt og annet for de eldste i barnehagen. Forlagene selger noe av de samme tankene i sine produkter, og markedsfører for eksempel hefter med at det både er motiverende å jobbe med og gir barna godt utgangspunkt for skolestart. Alt dette er forhold ved konteksten som kan gi retning til arbeidet når barnehagelærere skal gjøre sine valg og prioriteringer. Dette kan oppleves om helt legitime forventninger å stille og alle som setter frem disse forventningene vil bare barns beste, at de skal klare seg godt på skolen.

Denne studien har ikke hatt som fokus å se hvilke aktører som forventer hva av barnehagen. Men hva ulike aktører forventer og stiller krav om har vært brukt til å beskrive konteksten rundt barnehagen. Ulike aktører har ulike interesser, og kan tenkes å ha mest fokus på en av de tre dimensjonene ved utdanningen, mens barnehagen ved barnehagelærerne må jobbe med å få til en god balanse mellom de ulike dimensjonene.

Det er grunn til å minne om at planer er planer. Denne studien har ikke undersøkt hva som faktisk skjer i praksis, og studien tar for seg de deler av planer som omhandler skoleforberedelse og overgang. Likevel kan det være grunn til å spørre om planer i større grad gjenspeiler det som er forventet enn det som faktisk skjer. Årsplaner kan være en måte å dokumentere arbeid på, men skal da også være et uttrykk for de valg og prioriteringer som er gjort. Når danning ikke er en del av skoleforberedelse så kan vurderingen være at det ikke er hensiktsmessig å skrive om danning, da barnehagelærere som skriver planene vet at det er et helt annet innhold i skoleforberedelse som er etterspurt. Dersom skolen etterspør blyantgrepet er ikke svaret å skrive om danning i årsplan. Når kunnskapsministeren vil ha mer læring i norske barnehager, så blir det ikke et alternativ å skrive om lek og danning i årsplanen.

Barnehagene svarer på mange måter på bestillingene fra de ulike aktørene gjennom sine årsplaner. Fortolkningene av planer og dokumenter har vist at det er stor iver etter å oppfylle

krav og forventninger som møtes. Læring i forhold til få fagområder, men de som tilsvarer basisfagene i skolen er sentralt. Barnehagene setter mål for arbeidet sitt ved å beskrive hva barnet skal kunne ved skolestart.

Forståelsene av barnehagen som skoleforberedende institusjon speiler ulike forståelser av barn og barndom. Barn blir i liten grad gjort aktive i de prosesser de inngår i og barndom men blir en forberedelse til det som kommer etterpå. Barn får i liten grad mulighet til å stå fram som subjekt. Opplegg og aktiviteter tar i begrensa grad hensyn til at barn er ulike, og har sjelden barns interesser som utgangspunkt. Det blir dermed få muligheter til å stå fram som subjekt når det rettes så mange krav til barn, og det ikke tematiseres hvordan de som jobber med barn skal forsøke å få tak på barns perspektiver og intensjoner. Det individualiseringsfokuset som uttrykkes ved for eksempel individuelle ferdigheter som skal læres kan få betydning ved at det er en fare for resultatet av utdanning får veldig stort fokus, og prosessene får mindre fokus. Dersom det skal være god balanse mellom de tre dimensjonene er det viktig å ha noe å være sammen i og om, slik Østrem (2012) peker på et saksområde å engasjere seg i. Flyttes fokuset til tema og opplevelser barn kan finne mening i, blir det mulig for alle barn å delta og bidra, gjerne på ulike måter.

Broström (2012, s. 14) er opptatt av et dobbelt perspektiv, i den betydning at barnehage både skal bidra til skoleklare barn og at barna utvikler seg til demokratiske, ansvarsfulle og solidariske mennesker. Brotström (2012) bruker begrepet dannelses- og kunnskapsbarnehage. Her vil jeg mene at mitt materiale og mine fortolkninger peker på en konflikt, og med Biestas begreper mellom kvalifisering og subjektivering. Det ser ut til at det eksisterer en sterk kunnskapsbarnehage ut fra mine fortolkninger med en begrensa dannelsesdimensjon. Barnehagene vektlegger kunnskap og ferdigheter, og danning og lek er lite tematisert. En kunnskapsbarnehage som gir fra seg skoleklare barn til skolen som har det samme grunnlaget er i tråd med noen av forventningene som rettes mot barnehage. Pettersvold (2015, s. 91) er også opptatt av at barnehagen har både et kunnskaps- og demokratioppdrag, og at oppdragene forutsetter hverandre og ikke trenger å være i konflikt. Pettersvold (2015, s. 91) peker på hvordan begge oppdragene kan realiseres: "De to oppdragene kan forenes ved at de voksne bruker sin posisjon til å vise barna hva det er verdt å ta stilling til, og støtter barna i de kampene som må tas for et mer rettferdig samfunn". Kampen må gjerne starte om begrepene som definerer skoleforberedelse. Språket har betydning for virkeligheten. Hva skal gis oppmerksomhet om eksisterende diskurs som skoleforberedelse skal utfordres? De ordene vi velger å bruke styrer oppfatningen av skoleforberedelse, og kanskje må kampen starte med at flere tar i bruk språket i

en debatt om barnehage. Brænder et al. (2014, s. 21-22) skriver at det er bare mennesker som kan utfordre diskurser ved å snakke og agere.

Samarbeid med skolen ser ut til å ha påvirkning på planer og opplegg for det eldste. Forventninger fra skolen blir oppfylt, og preger innholdet i arbeidet. Pettersvold (2015, s. 121) viser i sin studie til at forventninger fra skolen bidrar til å konstituere hverdagen i barnehagen. Studien hennes viser at barnehagen ved å forberede og ta hensyn til skolen, så dempes faktisk barnehagens demokratiprojekt (Pettersvold 2015, s. 121). Det å forberede barna på de praksiser som møter dem i skolen griper inn i hverdagen i barnhagen. I min studie kan en se at krav og forventninger er med på definere hva som blir mulig for barn og ikke.

Biestas tre dimensjoner ved utdanning har vært hensiktsmessige kategorier til å analysere årsplaner med. Begrepene gir en god bevissthet og gjør det mulig å se på balansen mellom de ulike dimensjonene. Utdanning må romme alle dimensjonene, og stor innsats innenfor en dimensjon på ulike måter kan påvirke en annen dimensjon. Både synergi og konflikt er mulig. Konflikten kan det bli når det som gjøres innenfor en dimensjon får negative følger for en annen dimensjon. Bevissthet rundt dimensjonene vil gjøre det mulig å reflektere rundt hvordan balansen til enhver tid er. Til slutt blir det et spørsmål om hva slags utdanning som trengs. Svaret på det vil avgjøre hvordan en vurderer balansen mellom dimensjonene. Dersom utdanningen skal realisere hele samfunnsmandatet til barnehagen og spesielt ivareta danning, så må kvalifisering ikke dominere på den måten som jeg har pekt på, og subjektivisering må romme mer. Østrem (2012, s. 118) oppsummerer dette på en god måte:

Hvis målet er å fremme fellesskap, solidaritet og demokrati og gi unge mennesker mot og vilje til å stå opp mot urett og urettferdighet, vil det være noe annet som vil vurderes som nyttig, enn hvis målet er størst mulig individuelt læringsutbytte og bedre resultater på internasjonale undersøkelser (Østrem 2012,s. 118).

Biesta (2015, s. 119) bruker begrepet samfunnets utålmodighet og denne utålmodigheten er med på å føre til en redusering av kompleksiteten i pedagogiske prosesser. Utålmodigheten innebærer at barn skal lære så mye som mulig så tidlig som mulig, og det er diskursen om skoleforberedelse et godt eksempel på. Rapporter viser at barnehagene har førskolegrupper for de eldste, det samme gjør min studie. Det grunn til å konkluderer med at førskolegrupper er en veletablert praksis i norske barnehager. Agderprosjektet (2014) har som mål å utvikle pedagogisk materiell for de eldste samt videreutdanne barnehagelærer til å utføre oppleggene som utvikles. Alt dette gjør det å være 5-åring i barnehagen til noe spesielt, men det er grunn

til å spørre om det skal bety mandatet reduseres både i omfang og måten det jobbes på. Rammeplanen derimot sier ikke noe om at det skal være et eget opplegg for de eldste barn. Den nevner ikke egne grupper, opplegg eller arbeidsmåter. Slik jeg leser og tolker rammeplanen er det ikke noe som tilsier at ikke hele mandatet også gjelder når barn går siste året sitt i barnehagen. Rammeplan (2011, s. 39-40) stiller krav om progresjon, men ikke læringsmål for hvert enkelt barn. Det er presisert at barn skal få mange felles opplevelser og del i kunnskap på mange områder. Derfor er det kritisk at skoleforberedelse ser ut til å innebære en forenkling og reduisering av mandatet.

Det som overrasker meg i denne studien er hvor like forståelsene av skoleforberedelse er i de 17 barnehagene. Jeg hadde nok på forhånd tenkt at det er fordi barnehager definerer skoleforberedelse så ulikt at det blir vanskelig å romme et stort og komplekst mandat. Selv om det er variasjoner og nyanser i fortolkningene, så er det klare tendenser som peker på hva som er mulig og hva som ikke er mulig innefor en diskurs om skoleforberedelse. Det kan allerede ses tegn på en standardisering som jeg kanskje tror vil bli en følge av endringer i barnehagelov og rammeplan.

7.2 Refleksjon rundt egen forskerrolle og studiens betydning

Temaet for oppgaven har vært med meg lenge, og jeg var i tvil om jeg skulle velge et tema som jeg var så engasjert i og mente så mye om. Jeg har vært bevisst førforståelse, spesielt i analysen når fortolkninger ble skapt. Kunnskapen jeg hadde på forhånd opplever jeg som en styrke for studien jeg har gjort, både når det gjelder analyse, fortolkning og drøfting. Kunnskapen har bidratt til at jeg har sett nyanser og sammenhenger, og hele tiden forholdt meg kritisk til mine fortolkninger. Med bred kunnskap var det mulig å oppdage nyanser og peke på konsekvenser. Litteraturstudier underveis gjorde at jeg oppdaga nye sammenhenger som jeg ikke hadde sett før.

Hensikten med studien er å bidra til en mer nyansert forståelse av skoleforberedelse. Selv om de er variasjoner i materialet, så var det også noen klare tendenser. Drøftingen tenker jeg at kan bidra til en mer nyansert forståelse, og bevisstgjøre oss om hva som står på spill når vi tar valg og gjør prioriteringer. Jeg har vist til hvilke følger forståelsene kan ha for barn både på kort og lang sikt. Forståelsene påvirker hvordan det oppleves å være barn her og nå, og de erfaringer og opplevelser barn gjør i barnehagen påvirker også på lengre sikt. Når det ser ut til at barns aktive deltakelse har begrensa plass så påvirker dette hvordan barn opplever mening her og nå, men det kan også føre til mindre tiltro til egne bidrag på lang sikt, og dermed barn

som ikke engasjerer seg. Lærelyst påvirkes også av opplevd mestring. Fortolkningene jeg har gjort gjør at jeg fremdeles er opptatt av hvordan barn opplever det å være barn i barnehagen. Flere forskere er opptatte av barns perspektiver på overgang; Hilde Hogsnes og Helena Ackesjö. Deres bidrag vil gjøre det mulig å se hvordan barnehagelæreres valg påvirker opplevelsen av å være barn i overgang fra barnehage til skole. Ackesjö og Landefrö (2014, s. 27) har intervjuet og observert barn, og de sier noe om hvordan barn opplever forskjeller mellom institusjonene og hvordan de opplever grensene mellom dem. Forskjellene beskriver barn ved å peke på lek og frie valg på den ene siden og læring og voksenstyring på den andre. Grensene mellom institusjonene er vanskelig for barna å få tak på (Ackesjö og Landefrö 2014, s. 27). Det er interessant å se forskning som belyser andre perspektiver på dette temaet, og barns perspektiver er viktige for at vi kan prøve å forstå hvordan det er å være barn.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven er jeg blitt veldig nysgjerrig på hvilke vurderinger som er gjort når årsplanene er blitt slik de her, med de prioriteringer og det innhold.

Det sentrale spørsmålet som står igjen på bakgrunn av fortolkninger av materialet i denne studien er, hvorfor blir det så vanskelig å holde tak i et komplekst mandat? Formålet er vedtatt av politikere og så har vi en kunnskapsminister som vil ha mer læring. Blir dette motsetninger som påvirker når barnehagelærere skal gjøre valg? Det kan se ut til at den type læring som trer fram i fortolkningene av materialet, er læring som er lett å sette ord og beskrive i en årsplan. Det er selvfølgelig umulig å være i mot læring, og det er vanskelig å problematisere opplegg som sikrer barn en felles ballast. Det er så mange gode intensjoner, men likevel en del uheldige og utilsiktede konsekvenser som jeg har pekt på.

Hvordan oppleves kravene av barnehagelærerne, og hvem er det som stiller kravene som får gjennomslag? Det er ingen tvil om at det er et spenningsfelt her, men hvordan det oppleves svarer ikke denne studien på. Det kan være at kravene og forventningene kommer fra aktører som har interesse av barnehagen, og at barnehagelærerne derfor ikke presenterer en annen forståelse av skoleforberedelse. Det at mandatet er kompleks gjør det selvfølgelig vanskelig å holde tak i når valg og prioritering må gjøres. Oppgaven avsluttes med nye spørsmål, ny innsikt og nysgjerrighet. Spenningsfeltet barnehagelærere står i når det gjelder skoleforberedelse er spennende å utforske videre. Veien videre går både via barna og barnehagelærerne, begge gruppe sitter på kunnskap det er verdt å få tak på når det gjelder dette spennende temaet som engasjerer både faglig, etisk og politisk.

8 Litteraturliste

- Ackesjö, H., & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns: några barns perspektiv på skillnader mellan förskolaklassens og fritidshemmets verksamhet i Sverige. *Barn*, 32, 27-43.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole (s. 298-325).
- Aukland, S., Gjems, L., Pålerud, T., Seland, M., Røys Grande, H., & Ødegaard Eriksen, E. (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen*. Oslo: Udir. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/81698/Tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf?epslanguage=no>
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Biesta, G. J. J. (2009a). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *21*, 33-46. Hentet fra
- Biesta, G. J. J. (2009b). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). Hva skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling: kvalificering til fremtiden i daginstitutionen og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bondevik, H., & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe.
- Broström, S. (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgang fra børnehavn til skole. *23*, 148-160. Hentet fra
- Broström, S. (2007). *Farvel børnehavn-hej skole! Undersøgelser og overvejelser*.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første Steg*(2).
- Broström, S. (2012). Børnehavnens didaktik, nu og i fremtiden. Hentet fra <http://pure.au.dk/portal/da/persons/id%2862b32da3-814a-4776-aef6-505a551d2ff1%29.html>
- Brænder, M., Kølvrå, C., & Bagge Laustsen, C. (2014). *Samfundsvidenskabelig tekstanalyse*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Coe, R. (2012). The nature of educational research-exploring the different understandings of educational research. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duedahl, P., & Hviid Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse* (B. vol. 394). Odense: Heraldisk Selskab.
- Ellingsen, H. H., & Johannessen, H. R. (2010). *Barnehagens årsplan og barns medvirkning: en kritisk analytisk tilnærming til barnehagens årsplan og barnehagens arbeid med å skriftliggjøre barns medvirkning*. Høgskolen i Vestfold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fatland, T. (2006). *God skolestart*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Fjeld, T. K. (2013). *Klart jeg kan! : førskoleboka*. Oslo: Kagge.

- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology. A Beginners Guide to Doing a Research Project*. London: SAGE.
- Forlag, G. N. (2012). *Trampoline*. Hentet 17.06.15, fra <http://www.gyldendal.no/grs/Trampoline/Om-Trampoline>
- Forskningsetiskekomiteer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra www.etikkom.no nettsted:
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet: i et dannelsesperspektiv. I K. Steinholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s. 134-149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammer, A. (2012). Undervisning i barnehagen? I E. Ødegaard Eriksen (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2010). Barnehagen i endring. I H. D. Hogsnes, S. Nordtømme & M.-L. Angell (Red.), *Barnehagens læringsliv*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2014a) Barnehagens betydning for barns overgang fra barnehage til skole. Hentet 14.10.14
- Hogsnes, H. D. (2014b). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn/Norsk Senter for barneforskning*, 3, 15.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. 7. Hentet fra
- Kampmann, J. (2004). Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands? I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. (NOU 2010: 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (St.mld.nr 24(2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld.nr 41(2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. S. 19-78). Oslo: Unipub.
- Lunde, S., & Størksen, I. (2014). *Snart førsteklassing: med sosial kompetanse i ranselen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Moser, T., & Röthle, M. (2007). Epilog: ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk? (s. S. 197-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordtømme, S. (2010). Deltakelse og medvirkning. I H. D. Hogsnes, M.-L. Angell & S. Nordtømme (Red.), *Barnehagens læringsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring : en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan*

- realiseres i samsvar med intensjonene (B. nr. 3). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- RambøllManagement. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen*. Oslo: Rambøll.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering: Og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering: I et dansk institusjonsperspektiv* (s. 15-55). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Repstad, P. (2009). Mellom nærhet og distanse - enda en gang. I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne. Universitet og region - nærhet og uavhengighet*. (s. S. 306-314). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på "Politics of Childhood". *Barn/Norsk Senter for barneforskning, 1*, 65-79.
- Seland, M. (2013). "Nei! Jeg vil ikke!": hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres dannelse til demokrati? I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. S. 163-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Semundseth, M. (2013). Hva forteller fire barn om egen kunnskap i overgangen fra barnehage til skole? 7, 9-25. Hentet fra
- Sivertsen, H., Haugum, M., Haugset, A. S., Carlsson, E., Dyblie Nilsen, R., & Nossun, G. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014: TFoU-rapport 2015:1*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Smedsrud, T. M. (2013). *Pedagogiske posisjoneringer: fire førskolelæreres intensjoner og handlinger i det pedagogiske arbeidet med femåringene i barnehagen - en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Stavanger, U. i. (2014). Agderprosjektet. Hentet fra <http://www.uis.no/forskning/skole-og-barnehage/agderprosjektet/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2012). Argumenter for en utviklingsbasert førskolelærerutdanning. *Første Steg, 1*.
- Tverberg, A. (2014). Ny vår for menneskerettighetene i Grunnloven? Hentet fra https://lovdata.no/artikkel/ny_var_for_menneskerettighetene_i_grunnloven_/1437
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Ny rammeplan først i 2016*. fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>
- Waring, M. (2012). Finding your theoretical position. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Wegge, K. (2010). *Skolestartboka: håndbok for første klasseforeldre*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2012). *Barn som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Østrem, S., Bjar, H., 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* (B. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg

Mail til alle barnehager som jeg har lastet ned årsplaner fra:

Orientering om bruk av årsplan i masteroppgave

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og er nå i gang med datainnsamling i forbindelse med masteroppgaven min.

Tema for oppgaven er: Barnehagen som skoleforberedende institusjon.

Jeg velger å gjøre en dokumentanalyse av årsplaner og andre dokumenter fra barnehager og kommuner knyttet til overgang/sammenheng barnehage – skole. Jeg er nysgjerrig på hvilke begreper som blir brukt når skoleforeberedelse gjøres rede for.

I forbindelse har jeg lastet ned årsplaner fra barnehager som har hjemmeside og som aktivt bruker hjemmesiden jevnlig til å informere om sin virksomhet. Jeg er interessert i et utvalg bestående av årsplaner og andre dokumenter der sentrale føringer er tolket, reflektert over og gitt konsekvenser for pedagogiske praksis. I materialet mitt nå inngår årsplan fra deres barnehage.

Dokumenter som blir brukt i studien vil anonymiseres i så stor grad som mulig. Det vil si at jeg i oppgaven ikke navngir verken kommune eller barnehage. Kortere utdrag/sitat fra årsplanene vil være aktuelt i selve oppgaven, og barnehagen kan muligens identifiseres gjennom slike utdrag.

Ta kontakt om noe er uklart eller om du/dere har motforestillinger mot at årsplanen deres blir brukt i denne studien.

Med vennlig hilsen

Randi Nordlien, barnehagelærer og masterstudent

Mailadresse: rnordlie@bbsnett.no