

# **Didaktisk arbeid i barnehagen**

**Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg,  
gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb**

**Liv Ingrid Aske Håberg**

**Avhandling for graden ph.d.  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo  
2014**



## **Førord**

Dette prosjektet er gjennomført innanfor rammene av ein større forskingsstudie ved Høgskulen i Volda og Høgskulen i Oslo; Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL). MAFAL-studien sine sentrale tema var for det første meistring av førskulelærarrolla i lys av samanhengar mellom utdanning og yrke, og for det andre oppgåver og kompetanse hos personalet i barnehagen. Takk til Peder Haug som leia studien, og også ei takk til styringsgruppa for lærerikt samarbeid. Avhandlingsarbeidet vart mogleg gjennom å bli tatt opp som ekstern stipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo (UiO).

Det er mange som på ulike måtar har gjort gjennomføringa mogleg, og eg ønsker å rette ein takk til sentrale støttespelarar. Professor Britt Ulstrup Engelsen ved UiO har vore det faste haldepunktet gjennom heile avhandlingsarbeidet. Professor Liv Gjems ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold kom inn i prosjektet som ekstern lesar midtvegs i prosjektet og tok rolla som birttleiar til avhandlingsarbeidet var ferdig. Tusen takk til begge rettleiarane for omfattande lesing av uteljelege utkast som de har gitt faglege og lærerike innspel på. Takk også til Sigmund Lieberg som kom med konstruktive tilbakemeldingar gjennom si rolle som ekstern lesar ved sluttlesing.

I tillegg vil eg gi ei særleg takk til velvillige assistentar og barnehagelærarar som opna opp dørene i to barnehagar og let meg vere til stades på samlingsstund og femårsklubb samtidig som dei delte sine erfaringar og refleksjonar gjennom intervju. Dette var ein grunnleggande føresetnad for at prosjektet kunne gjennomførast med eit rikt empirisk material. Takk også til Høgskulen i Volda (HVO) som finansierte stipendiatstillinga og la til rette for gode arbeidsforhold. Stipendiatar og andre på Lettbygget ved HVO har med interesse og støtte følgt med i prosessen rundt avhandlingsarbeidet. Vidare vil eg takke Wenke Mork Rogne og Kristin Kibsgaard Sjøhelle i skrivegruppa for utrøyttelig lesing og tilbakemeldingar på tekst. Ei stor takk også til familie, vener og kollegaer som har stått meg nær gjennom prosjektet. Å bli bestemor til Viljar i løpet av avhandlingsperioden har gitt påminning om barnets uendelege verdi og glede ved å arbeide med barn i barnehagen.

Volda, desember 2014

Liv Ingrid Aske Håberg

## **Abstract**

The aim of this thesis is to examine and compare didactic work performed by assistants and kindergarten teachers who are directly involved with the children in kindergarten. Even though kindergarten has over the last few years become a central pillar in a typical Norwegian childhood, the didactic work about it has rarely been touched upon by researchers. Didactics is a concept that originated in the school system, and this thesis will therefore give a theoretical background on how didactic work can be understood in relation to different pedagogical and didactic movements, its historicity in relation to kindergarten, and current and previous discourses about kindergarten pedagogy. The project examines the didactic work in two kindergartens in several different ways through empirical means, by using qualitative interviews and observations of five assistants and three kindergarten teachers. Firstly, by examining the planning, implementation and assessment of two types of activities led by adults, and secondly, by employing both assistants and kindergarten teachers as informants. The fact that two out of three employees in Norwegian kindergartens are assistants who do not require any kind of formal pedagogical education has been criticized by both the OECD and UNICEF. It might therefore be expected that extensive research was implemented on the work performed by assistants, but this does not appear to be the case.

The analyses of the empirical data are done on the basis of didactic categories belonging to the didactic relation model (Bjørndal & Lieberg, 1975) and show that kindergarten teachers perform significant didactic work consisting of planning and assessment that the assistants rarely participate in. When it comes to working directly with children, however, the analyses show a great deal of similarity between the two groups. These important findings are discussed in the thesis in light of the kindergarten as a hierarchic system, as a room for didactic action and as an arena for mediating knowledge and preparing children for school. The project shows that there is a need for continued research about the connection between the work force's competence and the kindergarten as an educational institution.

This thesis was completed at Volda University College in connection to The Faculty of Educational Sciences, University of Oslo. It is also a part of the MAFAL-study, which was financed by the Norwegian Research Council.

# INNHALD

1	INNLEIING .....	1
1.1	Introduksjon til prosjektet.....	1
1.2	Formål og tema.....	2
1.2.1	Komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar .....	4
1.2.2	Fokusområde og definisjon av didaktisk arbeid.....	6
1.3	Vitskapsteoretisk forankring.....	8
1.4	Didaktikk som teoretisk ramme.....	10
1.5	Problemstilling og sentrale forskings spørsmål.....	11
1.6	Metodar og material.....	12
1.7	Eigen bakgrunn.....	13
1.8	Oppbygging og struktur i avhandlinga .....	14
2	TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ DIDAKTISK ARBEID.....	15
2.1	Den didaktiske trekanten som modell for didaktisk arbeid .....	16
2.1.1	Pedagogiske retningar .....	17
2.2	Tre didaktiske retningar.....	19
2.2.1	Danningsteoretisk didaktikk.....	20
2.2.2	Mål-middel-modellen.....	22
2.2.3	Kritisk didaktikk.....	25
2.2.4	Samanhengar mellom didaktisk arbeid og didaktiske retningar .....	27
2.3	Den didaktiske relasjonsmodellen .....	29
2.3.1	Relevans for barnehagefeltet.....	31
2.3.2	Modifisering av didaktisk relasjonsmodell .....	33
2.3.3	Føresetnader hos assistentar og barnehagelærarar .....	35
2.3.4	Innhald.....	35
2.3.5	Mål .....	36
2.3.6	Arbeidsmåtar .....	37

2.3.7	Rammefaktorar .....	38
2.3.8	Føresetnader hos barna .....	39
2.3.9	Vurdering .....	40
2.4	Dimensjonar ved didaktisk arbeid .....	41
2.4.1	Preaktiv, interaktiv og postaktiv fase .....	41
2.4.2	Refleksjonsnivå .....	42
2.5	Didaktisk arbeid ut frå læreplanteoretiske perspektiv .....	45
2.5.1	Goodlads omgrepssystem for læreplanfeltet .....	46
2.5.2	Rammefaktorteori.....	47
2.5.3	Friromsmodellen .....	49
2.6	Didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst.....	51
2.6.1	Didaktisk arbeid i lys av undervisningsomgrepet .....	51
2.6.2	Heilskapleg læringssyn .....	53
2.6.3	Grunnleggande verdiar i didaktisk arbeid .....	55
2.7	Oppsummering av kapitlet og presisering av omgrepet didaktisk arbeid.....	56
3	<b>KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR PROSJEKTET .....</b>	<b>61</b>
3.1	Assistentar og barnehagelærarar.....	61
3.1.1	Formelle og uformelle føresetnader for barnehagepersonalet.....	62
3.1.2	Ratio barnehagelærer - assistent.....	64
3.1.3	Omgrepsbruk i sentrale dokument .....	65
3.1.4	Forsking på assistentar og barnehagelærarar .....	67
3.2	Samlingsstund og femårsklubb som fokusområde .....	68
3.2.1	Førekomst og historisitet.....	69
3.2.2	Samlingsstund og femårsklubb i rammeplanen .....	72
3.2.3	Forsking på samlingsstund og femårsklubb .....	73
3.3	Den didaktiske arbeidsprosessen .....	79
3.3.1	Didaktisk arbeid i lys av samfunnsmandatet.....	80

3.3.2	Forskning på den didaktiske arbeidsprosessen.....	81
3.4	Prosjektet relatert til kunnskapsgrunnet.....	93
3.4.1	Metodologiske aspekt.....	95
3.4.2	Teoretiske aspekt.....	97
3.4.3	Oppsummerande konklusjon.....	98
4	METODOLOGISKE PERSPEKTIV.....	99
4.1	Etnografisk forankring.....	99
4.2	Forskarstil som observatør og intervjuar.....	100
4.2.1	Forskarens førforståing.....	101
4.2.2	Rolle under datainnsamlinga.....	102
4.3	Grunngjeving for bruk av observasjon og intervju.....	103
4.3.1	Observasjon med feltnotatar og lydopptak.....	103
4.3.2	Kvalitative intervju.....	104
4.3.3	Triangulering.....	105
4.4	Utval.....	106
4.4.1	Feltbarnehagar.....	107
4.4.2	Informantar.....	110
4.5	Gjennomføring av datainnsamling.....	112
4.5.1	Arbeidsprosessen fram mot datainnsamling.....	113
4.5.2	Gjennomføring av intervju.....	114
4.5.3	Gjennomføring av observasjonar.....	115
4.5.4	Avslutning av feltarbeidet.....	116
4.6	Deskriptiv framstilling av datamaterialet.....	117
4.6.1	Observasjonar.....	117
4.6.2	Intervju.....	119
4.7	Tilrettelegging av datamaterialet for analyse.....	120
4.7.1	Transkripsjon.....	120

4.7.2	Tilgang til datamaterialet .....	123
4.8	Analyseprosessen.....	124
4.8.1	Abduktiv analysetilnærming .....	125
4.8.2	Gangen i det systematiske analysearbeidet .....	126
4.8.3	Teoretiske perspektiv i analysearbeidet .....	128
4.9	Presentasjon og formidling av funn.....	130
4.10	Etiske refleksjonar .....	132
4.11	Validitet, reliabilitet og generalisering .....	133
4.11.1	Validitet.....	134
4.11.2	Reliabilitet .....	139
4.11.3	Validitet og reliabilitet sett i samanheng.....	140
4.12	Oppsummerande kommentarar til metodologiske perspektiv .....	141
5	ANALYSE AV DET EMPIRISKE DATAMATERIALET.....	143
5.1	Kontekstualisering av den empiriske undersøkinga .....	143
5.1.1	Analysegrunnlag.....	144
5.1.2	Samlingsstund og femårsklubb i lys av framtidig skulegang.....	145
5.1.3	Rammeplanen.....	147
5.1.4	Eigen kompetanse .....	150
5.1.5	Støtte frå andre i personalgruppa.....	153
5.1.6	Forholdet til barna .....	156
5.1.7	Samandrag .....	158
5.2	Preaktiv fase i didaktisk arbeid.....	159
5.2.1	Analysegrunnlag.....	159
5.2.2	Organisatorisk planlegging av samlingsstund og femårsklubb.....	160
5.2.3	Planlegging av innhald .....	162
5.2.4	Samandrag preaktiv fase .....	164
5.3	Interaktiv fase i didaktisk arbeid .....	165



5.3.1	Struktur på vaksenleia aktivitetar .....	165
5.3.2	Analysegrunnlag .....	166
5.3.3	Rammefaktorar .....	167
5.3.4	Innhald .....	168
5.3.5	Arbeidsmåtar .....	171
5.3.6	Samandrag interaktiv fase .....	176
5.4	Postaktiv fase i didaktisk arbeid .....	177
5.4.1	Analysegrunnlag .....	178
5.4.2	Vurdering av barna .....	179
5.4.3	Vurdering av føresetnader hos personalet .....	182
5.4.4	Vurdering av innhaldet .....	184
5.4.5	Vurdering av rammefaktorar .....	186
5.4.6	Vurdering av mål .....	189
5.4.7	Vurdering av arbeidsmåtar .....	189
5.4.8	Vurdering av eige vurderingsarbeid .....	190
5.4.9	Samandrag postaktiv fase .....	191
5.5	Syntese og samanlikning .....	192
5.5.1	Analysegrunnlag .....	192
5.5.2	Intrakulturell og interkulturell komparasjon .....	193
5.6	Oppsummering av kapitlet .....	199
6	PRESENTASJON OG DRØFTING AV SENTRALE FUNN .....	201
6.1	Synleg og usynleg arbeid .....	202
6.1.1	Preaktiv fase .....	202
6.1.2	Interaktiv fase .....	204
6.1.3	Postaktiv fase .....	207
6.1.4	Samandrag .....	210
6.2	Barnehagen som hierarkisk system .....	211

6.3	Barnehagen som handlingsrom for didaktisk arbeid .....	213
6.3.1	Nærleik til rammeplanen .....	213
6.3.2	Kritikk av rammeplanen .....	215
6.4	Barnehagen som arena for innhaldsformidling og skuleførebuing .....	216
6.4.1	Spor av fleire didaktiske retningar .....	217
6.4.2	Skuleførebuing .....	219
6.5	Oppsummering av kapitlet.....	220
7	AVSLUTNING.....	223
7.1	Metodologiske refleksjonar .....	223
7.1.1	Kvalitetssikring .....	224
7.1.2	Designets styrke møter egne avgrensingar .....	225
7.2	Implikasjonar og oppsummering .....	226
	REFERANSAR.....	229
	VEDLEGG .....	241
	Vedlegg 1 - Prosjektgodkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste .....	243
	Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til NN barnehage.....	245
	Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til informantar .....	249
	Vedlegg 4 - Skriftleg samtykkeerklæring .....	251
	Vedlegg 5 - Intervjuguide for assistentar og barnehagelærarar .....	253
	Vedlegg 6 - Oversikt over datainnsamlingsprosessen .....	255
	Vedlegg 7 - Tal over observasjonar og tidspunkt for første og siste observasjon.....	259
	Vedlegg 8 - Tal over intervju og tidspunkt for oppstartsintervju .....	261
	Vedlegg 9 - Errataliste .....	263

## Liste over figurar

Figur 2.1 Den didaktiske trekanten .....	16
Figur 2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	31
Figur 2.3 Den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen .....	34
Figur 2.4 Praksistrekanten.....	43
Figur 2.5 Friromsmodellen.....	49

## Liste over tabellar

Tabell 4.1. Informantar i Havlandet og Solbakken barnehage.....	111
Tabell 4.2. Tal på observerte samlingsstunder og femårsklubbar i kvar feltbarnehage.....	118
Tabell 4.3. Tal på observasjonar av barnehagelærarar og assistentar .....	118
Tabell 4.4. Tal på postaktive intervju med barnehagelærarar og assistentar .....	119
Tabell 4.5. Døme transkribert observasjon .....	122
Tabell 4.6. Døme transkribert intervju .....	123
Tabell 5.1 Bruk av didaktiske kategoriar i analyse .....	193



# 1 INNLEIING

## 1.1 Introduksjon til prosjektet

Institusjonelt didaktisk arbeid med små barn er ei verksemd med tradisjonar tilbake til oppretting av barnehagar og andre typar småbarnsinstitusjonar på 1800-talet. Personalet er sentrale aktørar i å gi barnehagebarn eit pedagogisk tilbod med vekt på leik, læring og omsorg, men korleis dette arbeidet artar seg er i avgrensa grad belyst gjennom forskning. Denne avhandlinga fokuserer difor på korleis dei to sentrale yrkesgruppene assistentar og barnehagelærarar utfører didaktisk arbeid i barnehagen, og prosjektet utforskar denne verksemda gjennom komparasjon. Samlingsstund og femårsklubb er valde som fokusområde og er undersøkte empirisk gjennom ein kvalitativ studie i to barnehagar.

Det mest sentrale omgrepet i avhandlinga er *didaktisk arbeid* som blir belyst både gjennom didaktiske teoriar og modellar og i ein barnehagepedagogisk kontekst. Didaktikkomgrepet er ifølge Rønning (2013) relativt nytt på barnehagefeltet og vart innført i 1983 med boka *Didaktikk for førskolelærere* av Gunnestad (1983). Ti år seinare kom boka *Didaktisk tenkning i barnehagen* av Lillemyr og Søbstad (1993). Rønning (2013) viser til at når det gjeld førskulelærerutdanning, vart didaktikkomgrepet for første gong nytta i 1995 i rammeplan for førskulelærerutdanninga. For noverande utdanning<sup>1</sup> blir det i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* § 1 peika på at «Utdanningen skal sikre samspill mellom høg faglig, didaktisk og sosial kompetanse samt evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2012a, s. 1).

Didaktikk som omgrep er såleis etablert både i utdanning og i det barnehagepedagogiske feltet, men medan didaktisk arbeid i skulen i stor grad er knytt til omgrepet undervisning, er didaktisk arbeid uklart i ein barnehagekontekst. På den eine sida er barnehagen forankra i ein kontekst med vekt på heilskapleg læringssyn uttrykt gjennom omgrep som omsorg, leik og læring (J.-E. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Rønning, 2013). På den andre sida står barnehagen i ei brytningstid sidan den no er definert som første del av utdanningssystemet (Bjerkestrand, Pålerud, & Birkeland, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2007). Lik skulen, er også barnehagen underlagt ein læreplan som gir sentrale føringar for innhald og mål med verksemda, og dette kan ha ført til auka

---

<sup>1</sup> Førskulelærerutdanning endra tittel til barnehagelærerutdanning i 2013.

fokus på læring i barnehagen (Vallberg Roth, 2013; Vatne, 2012). Auka læringstrykk kan igjen ha ført til større fokus på kartlegging av barna, noko som er ei utvikling fleire stiller seg kritiske til (Evenshaug, et al., 2010; Thoresen, 2009; Østrem, 2012). Pålerud (2013) hevdar den auka merksemda mot barnehagen frå teoretikarar og forskarar har skapt rivningar og motsetnader, og at det difor er behov for nyansering og utforsking av «hva som er barnehagens særegne didaktiske prosesser» (Pålerud, 2013, s. 7).

Det er difor eit formål med avhandlinga å bidra til ytterlegare utvikling av kva didaktisk arbeid i ein *barnehagekontekst* kan innebere. Eg har som utgangspunkt at didaktisk arbeid blir forstått som ein prosess med tre komponentar: planlegging, gjennomføring og vurdering (Jackson, 1968; Jank & Meyer, 1997a; Uljens, 1997). Denne tredelinga blir ofte omtala som det essensielle ved didaktisk arbeid og som «the core of pedagogy» (Pihlaja & Holst, 2011, s. 188). Ein slik didaktisk arbeidsprosess, som kan vere eit uttrykk for pedagogikkens kjerne, er i liten grad undersøkt i forskning på barnehagefeltet. For å styrke kunnskapsgrunnlaget om didaktisk arbeid i barnehagen, bygger avhandlinga difor både på ei *teoretisk* undersøking av omgrepet didaktisk arbeid, og på ei *empirisk* undersøking med både assistentar og barnehagelærarar som informantar. Sjølv om prosjektet har eit tydeleg fokus på didaktisk arbeid, er komparasjon mellom desse to yrkesgruppene også sentralt. Det betyr at prosjektet har følgd to spor som både blir sett i samanheng og undersøkt kvar for seg.

## **1.2 Formål og tema**

Det overordna formålet med å undersøke didaktisk arbeid ved å samanlikne assistentar og barnehagelærarar er å bidra med kunnskap om *barnehagen*. Barnehagen er studieobjektet i prosjektet fordi den har ei sentral rolle i mange barns liv, og fordi den på kort tid har fått endra status og funksjon i det norske samfunnet. Utviklinga viser at både den politiske viljen til å satse på barnehagar og foreldra sine ønske om å bruke barnehagen er styrkt (Ellingsæter & Gulbrandsen, 2003). Barnehageforliket i 2003 i form av lågare foreldrebetaling og auka utbygging har saman med vedtak om barns rett til barnehageplass i 2009 endra barnehagens posisjon i samfunnet. Kommunenes Sentralforbund viser til at vel 14 % av kommunenes totale netto driftsutgifter no går til barnehagesektoren, som det tredje største tenesteområdet i kommunal sektor (KS, 2013).

Frå utgangen av 2003 og fram til utgangen av 2013 har om lag 82 000 fleire barn fått plass i barnehage, og den prosentvise auken er størst blant barn i alderen 1–2 år (Kunnskapsdepartementet, 2012b; Utdanningsdirektoratet, 2014). I 2013 gjekk nesten 287 200 barn i barnehage (SSB, 2014). Det betyr at omlag 90 % av barnepopulasjonen i alderen 1–5 år har barnehageplass. Dette er den fasen i livet der hjernen er mest plastisk og formbar, og det blir lagt grunnlag for utvikling og læring av område som språk, kognisjon, motorikk og sosialisering (Hagtvet, 2004; Tetzchner, 2012). Barn har berre ein barndom og er i eit tidsløp som gjer at det er no dei treng barnehagepersonale som kan ivareta sentrale behov, som med rammeplanen<sup>2</sup> sine ord blir uttrykt i omgrepa omsorg, leik og læring.

Som ei følge av barnehagens utvida og sentrale rolle for norske barn, kan ein forvente omfattande forskning på barnehagen, men forskningssinnsatsen står ikkje i samsvar med utbygging og tilgang (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009; Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008; Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002). Også politisk blir manglande forskning på barnehagefeltet understreka. *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* (NOKUT) viser i si evaluering av førskulelæruddanninga at det framleis er behov for øymerka middel og ei ekstra satsing frå utdanningsinstitusjonane og nasjonalt når det gjeld barnehageforskning (Hagesæther, 2010). Den nyare stortingsmeldinga *Framtidens barnehage* (St.meld. nr. 24, 2012-2013) understrekar at sjølv om kunnskapsgrunnlaget for barnehagen er aukande, er det framleis behov for å «styrke barnehageforskningen ytterligere» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 25). Haug (2005) hevdar at medan reformer i skulen bygger på store mengder empiriske data, er forskning knytt til barnehagen betydeleg mindre og fragmentert. Den politiske interessa for barnehagen er mest orientert mot faktorar som økonomi, utbygging og kontantstøtte (ibid.).

Det er difor nødvendig å skape kunnskap om det *indre* livet i barnehagen, slik det faktisk artar seg. Bassey (2007) hevdar at utdanningsforskning må ta utgangspunkt i *kontekstuelle* forhold. Han finn fleire former for forskning i utdanningssettingar og meiner dette opnar opp for «ill-informed criticism and academic snideness» (Bassey, 2007, s. 141). Som døme på dette peikar han på forskning som nyttar utdanningsinstitusjonar til å undersøke fenomen som ikkje direkte gjeld institusjonen. Bassey (2007) viser i den samanhengen til sosiologisk forskning som

---

Omgrepet rammeplan tyder når ikkje anna er nemnt i avhandlinga, noverande rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) og blir omtala som R11. Tidlegare rammeplanar frå 1996 og 2006 blir omtala som R96 (Barne- og familiedepartementet, 1996) og som R06 (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

undersøker sosiale fenomen, og psykologisk forskning som studerer psykologiske fenomen i ein utdanningssetting. Dette finn støtte i Gulbrandsen et al. (2002) som i sin kunnskapsstatus om barnehagefeltet, utelet undersøkingar som ikkje nyttar barnehagen som kontekst, men som ein arena der ein til dømes får tilgang til små barn som informantar. Kunnskap om barn i barnehagealder er relevant som generelt grunnlag for verksemda, men denne type undersøkingar gir ikkje nødvendigvis kunnskap *om* barnehagen, og barn og vaksne sine liv i barnehagen (ibid.).

### **1.2.1 Komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar**

Omfang og bruk av barnehageplass står som døme på kvifor det er ei relevant samfunnsoppgåve å forske på barnehagen. Eg har valt å nytte *både* assistentar og barnehagelærarar<sup>3</sup> som informantar, fordi det er dei to yrkesgruppene i barnehagen som i størst grad tar direkte del i arbeidet med barna. I motsetnad til desse arbeider styrar eller anna personal i større grad med administrasjon, leiing eller praktiske oppgåver borte frå den daglege kontakten med barna. I barnehagen blir både assistentar og barnehagelærarar ofte titulerte som *vaksne* og dette omgrepet blir også nytta i avhandlinga på linje med *personal*.

Formålet i dette prosjektet er ikkje å sette yrkesgrupper i eit dårleg lys, eller å vise fram det dei ikkje meistrar. Å gå tungt inn på personalsida gir avgrensingar slik at andre sentrale aktørar på ein måte blir usynlege. Bleken (2005) viser til fem ulike grupper av menneske og interesser som samhandlar med kvarandre i barnehagen: barn, foreldre, personal, samfunnet utanfor og omkring barnehagen og eigar/statleg og kommunal forvaltning (Bleken, 2005, s. 21). Av desse er særleg barn, foreldre og personal sentrale i barnehagens kvardagsliv. Utifrå eit forskningsetisk perspektiv er det relevant å bruke *personalet* som informantar i barnehageforskning fordi dei gjennom å vere saman med barna mange timar dagleg spelar ei avgjerande rolle for korleis barna har det i barnehagen. Personalet blir også framheva i barnehagepolitiske dokument, men oftast at det er det *pedagogiske* personalet som er avgjerande for høg kvalitet i barnehagen. Til dømes blir det presisert i Stortingsmelding nr. 41 (2008 - 2009) at «Pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagen»

---

<sup>3</sup> Informantar i prosjektet som er utdanna førskulelærarar, blir omtala som barnehagelærarar i avhandlinga.



(Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 32). Korsvold (2005) hevdar at blant personalet er pedagogen *garantisten* for kvalitet og innhald i barnehagen.

Denne barnehagepolitiske tesen om pedagogen som «kjerneressurs» og «garantist» verkar ikkje usannsynleg med tanke på at barnehagelærarar har ei treårig høgskuleutdanning i pedagogisk arbeid, medan ein kan bli tilsett som assistent i barnehagen utan krav om formell skoloring. Ein tredjedel av personalet i norske barnehagar har førskulelærerutdanning eller tilsvarende fagutdanning, medan det store fleirtalet er assistentar (SSB, 2014). Lav grad av pedagogisk bemanning er eit særtrekk ved den norske barnehagen samanlikna med andre nordiske land som Danmark og Sverige (Korsvold, 2005). Det er nødvendig at forskning som har barnehagen som sitt studieobjekt tar tilstrekkeleg omsyn til slike sentrale kontekstuelle forhold i barnehagen. Eit forventa funn kunne difor vere at den typisk norske personalsamansettinga initierer forskning som i større grad inkluderer assistentar, men det ser ikkje ut til å vere tilfelle. Det er hovudsakleg barnehagelærarane som er informantar i forskning, medan assistentar er nesten fråverande og komparasjon mellom yrkesgruppene er sjeldan (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Borge, 1995; Gulbrandsen, et al., 2002; Hopperstad, Hellem, & Kjørholt, 2005; M. S. Larsen, et al., 2010; M. S. Larsen, et al., 2012; M. S. Larsen, et al., 2013; Nordenbo, 2009; Nordenbo, et al., 2010; Nordenbo, et al., 2009; Olsen, 2007; Sommersel, Vestergaard, & Larsen, 2013). Dette gjeld både norsk, nordisk og internasjonal forskning.

Forskning som nyttar komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar, har i stor grad dreia seg om arbeidsdeling av *praktiske* oppgåver og vore grunngeve med at barnehagen har flat struktur og er prega av ein likskapsideologi mellom yrkesgruppene (Aasen, 1999; Gotvassli, 1991; Nørregård-Nielsen, 2006; Steinnes & Haug, 2013). Flat struktur, i tydinga like arbeidsoppgåver for assistentar og barnehagelærarar, legg grunnlag for å nytte omgrepet *lekmannsperspektiv* på barnehagefeltet. Ifølge Heggen (2008) viser omgrepet til ei historisk forståing av arbeid i barnehagen, der arbeidsoppgåver kan skjøttast utan å ha ei spesialisert utdanning: ««Sunt bondevett», personlege eigenskapar og godt lag med barn har blitt vurdert som viktigare enn formelle kvalifikasjonar for å utøve yrka i barnehagen» (Heggen, 2008, s. 329). Dette er oppfatningar som kan ha samanheng med at mange velferdsyrke blir sett på som kvinneyrke, med oppgåver lik uløna omsorgsarbeid i heimen (Heggen, 2008). Tradisjonelt har barnehagen gjennom vektlegging av omsorg, leik og praktisk arbeid støtta

opp om likskap og tilknytning til heimen og familielivet (Korsvold, 2005; Steinnes & Haug, 2013).

Som kontrast til å undersøke arbeidsdeling i praktiske oppgåver, legg dette prosjektet vekt på arbeidsdeling i *didaktisk* arbeid relatert til dei tre komponentane planlegging, gjennomføring og vurdering (Jackson, 1968; Jank & Meyer, 1997a; Uljens, 1997). Det er få andre studiar som undersøker denne forma for arbeidsdeling mellom assistentar og barnehagelærarar trass i at rammeplanen gir *barnehagelærarar* som arbeider som styrarar og pedagogiske leiarar, ansvar for planlegging og vurdering, medan det er personalet i tydinga *både* barnehagelærarar og assistentar som har ansvar for gjennomføring. Desse føringane i rammeplanen blir nærare utdjupa seinare i avhandlinga (kap. 3.3.1).

### **1.2.2 Fokusområde og definisjon av didaktisk arbeid**

Eg har valt å relatere didaktisk arbeid som dei to yrkesgruppene assistentar og barnehagelærarar utfører, til planlegging, gjennomføring og vurdering av *samlingsstund* og *femårsklubb*. Samlingsstund er ein tradisjonell og ofte dagleg aktivitet for alle barna i barnehagen, medan omgrepet femårsklubb representerer aktivitetar særskilt tilrettelagt for femåringar siste året før skulestart. Samlingsstund og femårsklubb blir nærare presentert seinare i avhandlinga (kap. 3.2).

Ei viktig årsak til at eg valde samlingsstund og femårsklubb som fokusområde ved komparasjon av assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid, er ulikskap i ansvar og gjennomføring. Eit sentralt funn i MAFAL-studien er at medan samlingsstund er ei arbeidsoppgåve som både assistentar og barnehagelærarar har ansvar for, er femårsklubb i større grad barnehagelærarane sitt domene (Løvgren, 2012; Smeby, 2011; Steinnes & Haug, 2013). Det betyr at i det direkte arbeidet med barna skil femårsklubb seg ut som den einaste aktiviteten som viser til skilnad i ansvar og arbeidsoppgåve mellom assistentar og barnehagelærarar. I andre oppgåver som å leie formings-, musikk- og dramaaktivitetar, ta del i fysiske aktivitetar, av- og påkledning og bleieskift er begge yrkesgruppene i like stor grad involverte (ibid.). Også Brenna-utvalet (2010) som undersøkte det pedagogiske tilbodet i skuleførebuande aktivitetar i norske barnehagar, stadfestar at femårsklubb er barnehagelærarar og i liten grad assistentar sitt ansvar. Denne ulikskapen mellom dei to

yrkesgruppene i ansvar og arbeidsoppgåver relatert til samlingsstund og femårsklubb, ønske eg å utforske nærare.

I lys av organisering av tidsbruk og dagsrytme i barnehagen blir samlingsstund og femårsklubb definerte som *vaksenleia* aktivitetar i dette prosjektet. Ulike tider på dagen har ulike formål, og barnehagedagen blir tradisjonelt delt inn i tre settingar: vaksenleia aktivitetar, kvardagssituasjonar og frileik (Eik, 2014; Ekholm & Hedin, 1993; Haug, 2013; Haug & Presthus, 1991). Det blir nytta ulike omgrep om desse tre settingane som at kvardagssituasjonar blir kalla rutinesituasjonar (Ekholm & Hedin, 1993) og vaksenleia aktivitetar for planlagde aktivitetar (Eik, 2014). Rammeplanen nyttar omgrep som formelle læringssituasjonar, strukturerte aktivitetar, vaksenleia aktivitetar og tilrettelagte situasjonar om det som i dette prosjektet blir omtala som vaksenleia aktivitetar. Den omtaler også kvardagssituasjonar og leik som til dømes i følgjande sitat: «Å sjå omsorg og danning, leik, kvardagsaktivitetar og læring i samanheng er eit særtrekk ved norsk barnehagetradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21). Haug (2013) hevdar det er relasjonane mellom dei tre settingane kvardagssituasjonar, frileik og prosjektarbeid som definerer, konstituerer og er typiske for barnehagepedagogikken. Prosjektarbeid kan tolkast som ei form for vaksenleia aktivitetar. Barnehagens organisering av tidsbruk og dagsrytme er difor ein relevant kontekst å ta omsyn til i forskning på barnehagefeltet.

Omgrep knytte til dei tre settingane i barnehagedagens organisering av tidsbruk og dagsrytme, definerer eg slik:

***Vaksenleia aktivitetar*** har eit formål om innhald som skal framstillast for barna, aktivitetane skjer i førehandsbestemt tid og rom, og organisatorisk er barna i gruppe. Vaksenleia aktivitetar føreset såleis ei form for leiarskap av personalet, i tillegg til planlegging og førebuing. I denne kategorien finn ein til dømes aktivitetar som læring av tal og bokstavar, barnemøte og leiing av formingsaktivitetar. Desse eksempla er saman med samlingsstund og femårsklubb henta frå MAFAL-studien sitt spørjeskjema (Smeby, 2011).

***Kvardagssituasjonar*** tyder kvardagslege og repeterande rutinesituasjonar som måltid, påkledning og bleieskift, i tillegg til overgangar mellom situasjonane. I ***frileik*** er initiativet og spontaniteten til barna tydelegare enn i vaksenleia aktivitetar og kvardagssituasjonar. Dette gjeld leik, men også elles når barna tar initiativ til eigne aktivitetar.

Å drøfte omgrepsbruk i lys av barnehagens organisering og tidsbruk fell utanfor rammene for prosjektet. Men det kan stillast spørsmål ved om det skjer aktivitetar i barnehagen som ikkje til ei viss grad er vaksenleia, og kor fri leiken er ut frå dei rammevilkåra som personalet har lagt til rette for gjennom organisering av tid, rom, gruppering av barn og vaksne og tilgang til materiell. I denne avhandlinga blir det lagt vekt på at i *barnehagen* må både vaksenleia aktivitetar, kvardagssituasjonar og frileik vere inkorporert i det didaktiske arbeidet i form av planlegging, gjennomføring og vurdering. Skulen si organisering av dagen er derimot hovudsakleg relatert til *undervisning* der det faglege aspektet blir ivaretatt i timar og økter, medan friminutt i større grad representerer pausar frå læringsinnhaldet. Seinare i avhandlinga (kap. 2.6) grunngir eg kvifor omgrepet undervisning ikkje er relevant som omgrep på barnehagefeltet, men heller *didaktisk arbeid* forstått som planlegging, gjennomføring og vurdering av både vaksenleia aktivitetar som samlingsstund og femårsklubb, kvardagssituasjonar og frileik.

Avhandlinga bygger difor på denne forståinga av didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst:

***Didaktisk arbeid i barnehagen går ut på å planlegge, gjennomføre og vurdere vaksenleia aktivitetar, kvardagssituasjonar og frileik gjennom heile barnehagekvardagen.***

Definisjonen har som grunnlag både den tredelte didaktiske arbeidsprosessen (Jackson, 1968; Jank & Meyer, 1997a; Uljens, 1997) og organisering av tid (Eik, 2014; Ekholm & Hedin, 1993; Haug, 2013; Haug & Presthus, 1991). Den *teoretiske* interessa integrerer alle dei tre sentrale settingane i barnehagekvardagen, og eit teoretisk kunnskapsgrunnlag for kva didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst kan bety, blir nærare utdjupa i kapittel 2. Alle tre typar settingar som gjeld bruk av tid er av interesse men for omfattande for dette prosjektet. Den *empiriske* undersøkinga er relatert til korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer dei to vaksenleia aktivitetane samlingsstund og femårsklubb, og blir nærare presentert i kapittel 5.

### **1.3 Vitskapsteoretisk forankring**

Avhandlinga tar utgangspunkt i realisme som ontologisk og epistemologisk posisjon og med moment frå kritisk realisme tolka og formidla av Danermark (2003). Kritisk realisme bygger

på ei forståing av at forskingas objekt er vesensforskjellige i naturvitskap og samfunnsvitskap. Dilthey (1833-1911) er anerkjent som den som la eit vitskapsteoretisk grunnlag for skilje mellom naturvitskap og åndsvitskap (Gundem, 1998; Myhre, 1996). Både når det gjeld omgrep og metode står desse to i motsetnad til kvarandre, der naturvitskapen legg vekt på det generelle og lovmessige, medan åndsvitskapen søker det unike og universelle (ibid.).

Ifølge kritisk realisme består samfunnet av tenkande og refleksive menneske som stadig kan endre den sosiale røyndomen (Danermark, 2003). Mennesket er komplekst, intensjonelt og kan ikkje predikerast. Røyndomen, som ein samfunnsvitar utforskar, er ein sosialt produsert røyndom. Det tyder at vi tolkar andre si tolking av den sosiale verda, og dette tilsvarer ein dobbel hermeneutikk (ibid.). Kritisk realisme går ut frå at det finst ein røyndom uavhengig av våre omgrep om den og tar utgangspunkt i at røyndomen er stratifisert i tre domene: empiriske erfaringar, hendingar og mekanismar eller prosessar som produserer hendingar (Danermark, 2003). Ontologisk tyder dette at røyndomen er større enn det vi kan oppfatte gjennom empiriske fenomen, og epistemologisk vil det seie at kunnskap uttrykt som teoriar om mekanismar og prosessar ikkje er absolutte eller ufeilbare. Fordi samfunnsfagleg forskning søker etter sosiale relasjonar som strukturerer og konstituerer den sosiale verda, er kritisk realisme kritisk til argumentasjon om at sosiale fenomen kan observerast direkte. Teoriar om røyndomen er difor ikkje «reine» observasjonar, men sett på som teorilada (ibid.).

Dette er i samsvar med eit *semantisk* teorisyn der teoriar blir forstått som resultat av ein todelt prosess mellom teori og fenomen (Kvernbekk, 2005). Teoriar omhandlar ikkje direkte dei fenomena ein vil undersøke, men kjem til uttrykk i omgrep av selekterte parametrar.

Parametrane utgjer ein modell eller meningsstruktur av fenomenet og dannar såleis eit abstrakt, semantisk system. Det står i kontrast til eit *syntetisk* teorisyn som ser på relasjonen mellom fenomen og teori som ein direkte eintrinnsrelasjon slik at ein finn korrespondanse mellom korleis teoriens lover og teoretiske omgrep kjem til uttrykk i direkte observerbare fenomen (ibid.). Kvernbekk (2005) argumenterer for at styrken ved semantiske modellar er at dei blir sett på som abstrakte og generelle lingvistiske storleikar som ikkje direkte er relaterte til fenomenet. Dette skaper ein nødvendig avstand slik at ein ut frå eit semantisk teorisyn kan bruke eit hierarki av teoriar når eit fenomen skal undersøkast, og ein kan bruke fleire teoriar eller deler av ein teori. Det semantiske teorisynet avviser også at ein teori har praktisk relevans som ein ibuande eigenskap. Relevans må ein som forskar skape sjølv, i lys av den oppgåva ein skal løyse og ut frå kunnskap og teori om fenomenet (ibid.).

Det betyr at når didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar blir samanlikna, er ikkje teorival avhengig av kontekstuelle forhold som om til dømes teoriar er utvikla i ein skule- eller barnehagekontekst. I dette prosjektet er *didaktikk* vald som den sentrale teoretiske tilnærminga til problemstillinga, og nærare grunngevingar for valet blir presentert i komande delkapittel.

#### **1.4 Didaktikk som teoretisk ramme**

Didaktikk er eit overordna omgrep for teori- og omgrepsdanning som gjeld intensjonell undervisning (Klafki, 1997). Relatert til pedagogikkomgrepet er didaktikk ein av fleire deldisiplinar eller støttedisiplinar på linje med pedagogisk filosofi, pedagogisk idéhistorie, pedagogisk sosiologi, pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi og komparativ pedagogikk (Gundem, 1998). Didaktikk kan bli eit grenselaust omgrep som er vanskeleg å skilje frå pedagogikkomgrepet fordi dei to omgrepa flyt over i kvarandre. Pedagogikk blir vanlegvis definert som læra om undervisning og oppseding (ibid.).

I denne avhandlinga blir didaktikk knytt til planlegging, gjennomføring og vurdering, og ikkje primært til oppsodingsproblematikk. Det blir fokusert på didaktisk arbeid relatert til samlingsstund og femårsklubb. Val av didaktikk som prosjektets teoretiske ramme er gjort på bakgrunn av to forhold:

For det første er teorival gjort på grunn av eigenskapar ved didaktisk teori. Didaktikk er ikkje *ein* teori, men er samansett av fleire teoriar på ulike nivå om individ, institusjon og samfunn (Gundem, 2011). Fordi didaktisk arbeid er eit komplekst fenomen å undersøke gir såleis bruk av teoriar på ulike nivå i større grad eit heilskapleg bilde av fenomenet. Kvernbekk (2005) hevdar at ved å bruke berre ein teori kan ein kome i skade for å overforenkle og redusere fenomen og dermed misrepresentere dei.

Den andre grunngevinga for å bruke didaktikk som teoretisk forankring er forskingsstatus på barnehagefeltet. Sosiologisk forankra teoriar som profesjonsteori (sjå til dømes Seland (2009), Løvgren (2012)), eller psykologiske teoriar om til dømes relasjonar (Bae, 2004) har blitt nytta i forskning om barnehagen. Eg var nysgjerrig på kva som skjer når ein undersøker didaktisk arbeid med samlingsstund og femårsklubb ut frå *didaktisk* teori og tilnærming. Med bakgrunn i dette er eitt av formåla med avhandlingsarbeidet å undersøke, analysere og drøfte didaktisk arbeid ut frå didaktiske kategoriar, modellar, omgrep og teoriar. Didaktiske perspektiv er

såleis nytta som teoretisk reiskap for å undersøke likskap og ulikskap i didaktisk arbeid, utført av barnehagelærarar og assistentar.

## **1.5 Problemstilling og sentrale forskingsspørsmål**

Avhandlinga er sentrert rundt barnehagen som studieobjekt, komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid forstått som planlegging, gjennomføring og vurdering, og samlingsstund og femårsklubb som fokusområde for å eksemplifisere det didaktiske arbeidet. Prosjektet er gjennomført med utgangspunkt i denne overordna problemstillinga:

### **Korleis kjem likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar til uttrykk i didaktisk arbeid i barnehagen?**

I utforsking av problemstillinga blir det fokusert på desse to forskingsspørsmåla:

1. Korleis kan *didaktisk arbeid* i ein barnehagekontekst bli belyst gjennom didaktiske teoriar og modellar?
2. Kva likskap og ulikskap kan ein finne mellom korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb?

Sentrale omgrepapar i problemstilling og forskingsspørsmål er *assistent og barnehagelærar* og *samlingsstund og femårsklubb*. Desse omgrepa blir definerte og nærare omtala seinare (kapittel 3). Formålet med prosjektet er å søke etter kunnskap om det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører når det gjeld planlegging, gjennomføring og vurdering av samlingsstund og femårsklubb, og på grunnlag av denne kunnskapen kunne samanlikne mellom yrkesgruppene. Prosjektet står i ein fagtradisjon med pedagogisk forskning på barnehagefeltet og har som formål å bidra til kunnskap om barnehagen, ved å beskrive tema som er lite vektlagt i noverande forskning og som kan legge grunnlag for framtidig forskingsinnsats.

Prosjektet har vidare ein deskriptiv karakter som ikkje primært forsøker å *forklare* funn, men skape kunnskap om korleis barnehagelærarar og assistentar fordeler og utfører arbeidsoppgåver i didaktisk arbeid. Det betyr at kvalitetar ved det didaktiske arbeidet ikkje er det sentrale i prosjektet, sjølv om det ifølge Løvgren (2012) er behov for systematiske studiar

av eventuelle samanhengar mellom kvalitet og utdanningsbakgrunn hos personalet. Dette er ein type forskning som i liten grad er gjennomført i Norge (ibid.).

## **1.6 Metodar og material**

Kvalitativ forskning gir data som ifølge Nylén (2005) fører til tyding, meining og forståing og ikkje i så stor grad til mengde og eigenskapar. Eg valde difor ei kvalitativ tilnærming fordi eg ønskte å kome nær informantane i tydinga samtale med dei og høyre kva dei meiner og tenker, samtidig som eg observerte dei same personane i sitt daglege miljø i barnehagen.

Kvalitativ forskning er ut frå Repstad (1993) kjenneteikna ved djupdykk i eit miljø, eit nært og langvarig forhold mellom forskaren og miljøet som skal studerast og interesse for å forstå det subjektive perspektivet hos informantane. Eg valde ut frå dette ei etnografisk tilnærming.

Prosjektet er tufta på eit halvt års feltarbeid i to barnehagar, og hovudmetodar var observasjon og intervju som til saman skapte eit stort og mangfaldig material av kvalitative data. Det er i samsvar med Danermark (2003) som med utgangspunkt i kritisk realisme hevdar at val av metode er relatert til formål for ei undersøking og til eigenskapar ved forskingsobjektet. Ein finn ingen metodar som er universelt gyldige (ibid.).

Utvalet i prosjektet utgjer fem assistentar og tre barnehagelærarar i to barnehagar. Eg observerte korleis barnehagelærar og assistent kvar for seg leia og gjennomførte samlingsstund og femårsklubb, og eg tok del i aktiviteten medan eg tok notatar. Samtidig nytta leiaren for aktiviteten, enten det var assistent eller barnehagelærar, lydopptakar. Lydopptaka vart transkriberte på den måten at det berre var det som leiaren for aktiviteten sa, som vart skrive ned. Barna sine språklege utsegner vart ikkje transkriberte fordi det var personalet som var i fokus. I tillegg ønskte eg også ein annan type data i form av meiningar og refleksjonar, og informantane vart difor intervjuet både før sjølve datainnsamlinga tok til og i etterkant av kvar observasjon. Richards (2009) hevdar at forskarens sentrale rolle i kvalitativ forskning er årsaka til at ein bør presentere ei kvalitativ undersøking i første person eintal, og dette er tatt til følge i denne avhandlinga.



## 1.7 Eigen bakgrunn

Manglande komparativ forskning mellom assistentar og barnehagelærarar var ein sentral bakgrunn for MAFAL-studien. Ved å vere deltakar i styringsgruppa var eg med på både å initiere og gjennomføre studien, og å utarbeide spørjeskjema med likelydande spørsmål til barnehagelærarar og assistentar. Våren 2009 vart det gjennomført ei landsomfattande spørjeskjemagransking i 1000 barnehagar, og resultatet var svar frå 1192 pedagogiske leiarar og 1357 assistentar, noko som gir ein svarprosent på om lag 60 %. To andre doktorgradsprosjekt i MAFAL-studien og også andre forskarar i styringsgruppa nyttar dette kvantitative datamaterialet for å undersøke likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar, medan eg har valt ei kvalitativ tilnærming. Å bidra til å initiere prosjektet, utforme spørjeskjema og møte forskarar frå andre institusjonar har vore lærerikt i prosessen med å utdanne seg til forskar, sjølv om datamaterialet frå MAFAL-studien i avgrensa grad er nytta i denne avhandlinga.

Komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar som sentralt fokus i dette prosjektet, bygger også på eigne yrkes- og studieerfaringar. Eg har gjennom omlag tjue års arbeid som spesialpedagog i barnehage arbeidd tett saman med både barnehagelærarar og assistentar. Opplæring av assistentar var ei sentral oppgåve fordi det var dei som tidsmessig var saman med barna fleire timar dagleg, medan eg var til stades mellom tre og seks timar i veka. Assistentane fekk opplæring gjennom å vere med som observatørar under det spesialpedagogiske arbeidet eg utførte med barna og ved møte på tomannshand om konkrete læringsmål relatert til barnet si utvikling og læring.

Då eg etter mange år i arbeidslivet tok master i spesialpedagogikk og undersøkte korleis ein barnehage la til rette for språkstimulering hos barn med autisme, var det naturleg å intervjuje både spesialpedagogen, den pedagogiske leiaren og assistenten som arbeidde tett saman for å gi barnet eit optimalt tilbod (Håberg, 2006). Eg var imponert over både engasjement og innsats hos assistenten som ufaglærd, og det faglege nivået hos dei to pedagogane. Det vart viktig for meg å bidra til forskning på både assistentar og barnehagelærarar sitt arbeid i barnehagen.

## 1.8 Oppbygging og struktur i avhandlinga

Avhandlinga har sju kapittel. I dette første kapitlet har eg presentert problemstillinga og kontekstualisert prosjektet vitenskapsteoretisk, metodologisk og teoretisk. I kapitlet har eg grunnlagt kvifor barnehagen er valt som studieobjekt, og vidare at *didaktisk arbeid* er det sentrale teoretiske omgrepet i avhandlinga. Samtidig er komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar også eit vesentleg aspekt ved prosjektet. I *kapittel to* blir *didaktisk arbeid* presentert som teoretisk omgrep for barnehagefeltet med bakgrunn i didaktiske teoriar og modellar. Den didaktiske relasjonsmodellen som er den mest sentrale didaktiske modellen i avhandlinga, blir modifisert og tilpassa problemstillinga i prosjektet. Forståing av kva didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst betyr, ligg til grunn for analyse og drøfting av det empiriske materialet seinare i oppgåva. I *kapittel tre* blir sentrale omgrep i prosjektet, som assistent, barnehagelærer, samlingsstund og femårsklubb, presentert ut frå tematikk som historisitet, førekomst og status i rammeplanen. Også den didaktiske arbeidsprosessen forstått som planlegging, gjennomføring og vurdering av samlingsstund og femårsklubb blir tolka i lys av rammeplanen sine føringar om didaktisk arbeid i barnehagen. Saman med forskingsstatus på barnehagefeltet viser kapitlet til eit kunnskapsgrunnlag som prosjektet både kan bygge vidare på og utfylle.

*Kapittel fire* omhandlar dei metodologiske vurderingane og vala som er knytte til den empiriske undersøkinga i prosjektet. Samtidig inneheld kapitlet ein detaljert gjennomgang av datainnsamlinga for å sikre transparens som grunnlag for drøftingar om validitet og reliabilitet. I *kapittel fem* blir analyse av det empiriske datamaterialet framstilt i ei samanstilt form. Datamaterialet bygger på intervju og observasjon av assistentar og barnehagelærarar i to barnehagar. Å samanlikne didaktisk arbeid i barnehagen i lys av personalets faglege bakgrunn har gitt funn både om didaktisk arbeid og om dei to yrkesgruppene. Det har også gitt funn om dei to vaksenleia aktivitetane samlingsstund og femårsklubb.

Desse funna legg saman med teoretiske perspektiv og forskning på feltet, grunnlag for drøftingar i *kapittel seks*. I kapitlet blir funn tolka og drøfta i lys av kva dei kan fortelje om didaktisk arbeid, yrkesgruppene, samlingsstund og femårsklubb, og på eit meir overordna plan om *barnehagen* sidan den er studieobjektet i prosjektet. *Kapittel sju* avsluttar avhandlinga gjennom å presentere metodologiske refleksjonar om forskingsprosessen. Kapitlet oppsummerer kva prosjektet bidreg med i barnehageforskning og viser til moglege implikasjonar i form av vidare forskingsbehov.

## 2 TEORETISKE PERSPEKTIV PÅ DIDAKTISK ARBEID

*Didaktisk arbeid* er det sentrale teoretiske omgrepet i avhandlinga og blir difor nærare undersøkt og presisert i dette kapitlet. Formålet er å utvikle teoretisk forståing for kva didaktisk arbeid i *barnehagen* kan innebere, og gjennom dette belyse forskingsspørsmål 1 i problemstillinga (kap. 1.5):

Korleis kan *didaktisk arbeid* i ein barnehagekontekst bli belyst gjennom didaktiske teoriar og modellar?

Undersøking av forskingsspørsmål 1 legg grunnlag for didaktiske teoriar og modellar som er nytta i analyse- og drøftingsarbeidet i avhandlinga. Val av teoretiske innfallsvinklar er gjort med bakgrunn i for det første den didaktiske tilnærminga som låg i botn av prosjektet frå byrjinga av, og for det andre ut frå det empiriske materialet. Val av teoretiske perspektiv er såleis delvis pragmatisk ut frå kva som er interessant og relevant for prosjektet.

Didaktisk arbeid utført av den einskilde assistent og barnehagelærer og dermed *individperspektivet* stod sentralt ved starten på prosjektet, men er ikkje tilstrekkeleg for å forklare empiriske funn. *Institusjons- og samfunnsperspektiv* har vakse fram gjennom prosessen med datainnsamling og analyse, og didaktisk arbeid blir difor knytt til kontekstar på fleire nivå. Det finn støtte i Gundem (2011) som etter Kron (1993), kategoriserer didaktisk forskning på tre nivå. For det første til ein ideologisk-normativ kontekst på makronivå som omhandlar samfunnsperspektivet, for det andre til eit mesonivå med vekt på institusjonsperspektivet, og for det tredje til eit mikronivå som fokuserer på individet. I tillegg har eg vald å presentere didaktisk arbeid i lys av tre sentrale didaktiske retningar som har sin bakgrunn i eit overordna, vitskapsteoretisk plan. Det betyr at omgrepet didaktisk arbeid i dette kapitlet blir belyst gjennom teoriar på fleire nivå. Det finn støtte i Jackson (1968, s. vii) som hevdar ein pedagogisk situasjon er «too complex an affair to be viewed or talked about from any single perspective». Å bruke eit spekter av teoretiske perspektiv på å skildre kva didaktisk arbeid går ut på kan også løfte fram fleire aspekt ved likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid.

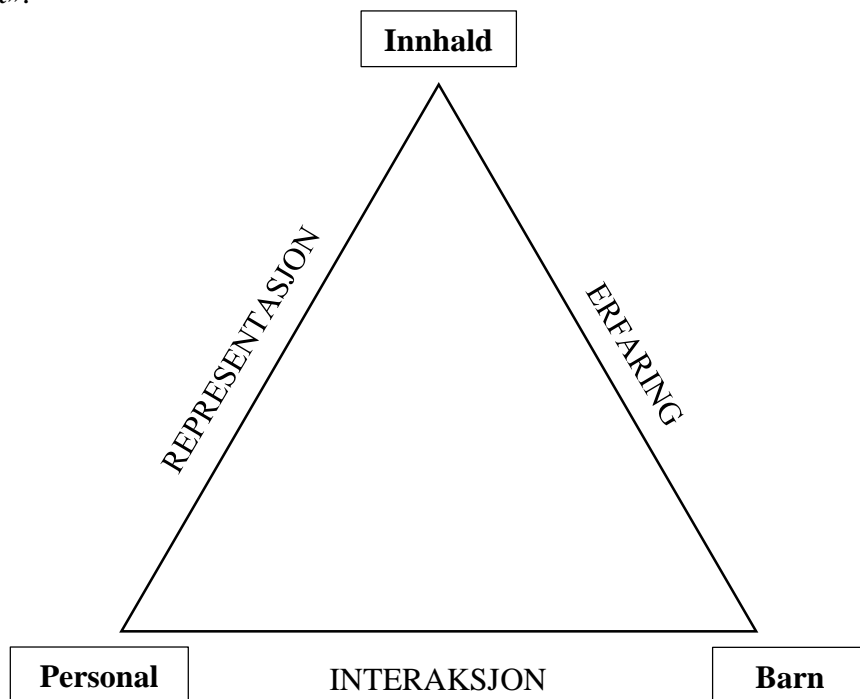
I dei følgande delkapitla presenterer eg kva didaktisk arbeid kan innebere ut frå didaktiske teoriar og modellar. Fordi omgrepet undervisning i sterk grad er knytt til skulekonteksten, blir det erstatta med omgrepet didaktisk arbeid der det er mogleg i den vidare framstillinga.

Assistentar og barnehagelærarar blir i tråd med omgrepsbruken i rammeplanen omtala som

personal, men også omgrepet lærar blir nytta der didaktiske teoriar spesifikt omtalar undervisningssituasjonen i skulen. Av same årsak blir omgrepet elev erstatta med omgrepet barn der dette er relevant.

## 2.1 Den didaktiske trekanten som modell for didaktisk arbeid

Som vist tidlegare (kap. 1.4) ønskte eg å undersøke problemstillinga likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid ved å bruke *didaktiske* omgrep, modellar og teoriar. Eg har ut frå dette valt å presentere *den didaktiske trekanten* som modell for didaktisk arbeid fordi den visualiserer ifølge Gudem (1998) forholdet mellom tre sentrale faktorar som høyrer til i ein undervisningssituasjon: lærar, elev og lærestoff. Didaktisk arbeid i barnehagen omhandlar ut frå mine vurderingar både faktorane barn, personal og innhald og interaksjonar mellom faktorane. Den didaktiske trekanten blir av mange definert som av konstitutiv karakter for didaktikken, og som ein grunnmodell tilhøyrande didaktikkens arvegods (Bachmann, 2005; Hopmann, 1997; Künzli, 2000). Kven som opphavleg skapte den didaktiske trekanten er ukjent, men Hopmann (1997, s. 210) viser til at ein finn den som prinsipp i Comenius' *Didactica Magna* frå 1657 med undertittelen «Kunsten å lære alle mennesker alt».



Figur 2.1 Den didaktiske trekanten (etter Künzli (2000, s.49)).

Teoriar og oppfatningar som gjeld didaktisk arbeid, kjem til uttrykk gjennom ulike vektlegging og forståing av spenningsfeltet og samspelet mellom faktorane personal, barn og innhald. Dei tre aksane i modellen representerer variasjonar i didaktikk, alt etter kvar på aksen hovudvekta blir lagt (Künzli, 2000). Representasjonsaksen mellom personal og innhald utgjer eit kontinuum av tolkingar ut frå kvar vektninga er på aksen, og Künzli (2000) viser til to sentrale ytterpunkt. På den eine sida kan innhald bli gitt prioritet framfor læraren, det vil seie at representasjonsaksen blir tolka på ein *doktrinær* måte. På den andre sida kan læraren ha forrang over innhaldet og dette utgjer ei *magistral* tolking av tyngdepunkt på representasjonsaksen (ibid.). Ifølge Bachmann (2005) tyder dette at kompetansen til læraren først og fremst ligg i å kunne framstille eit innhald, medan det innhaldet dreier seg om er av underordna verdi.

Künzli (2000, s. 48) kallar interaksjonsaksen mellom personal og barn for «the classroom relations axis». Å vektlegge læraren i møtet med barnet, framhevar Künzli som ei *karismatisk* tolking av interaksjonsaksen. Dette inneber ei tru på lærarens truverde og objektivitet, hans pedagogiske takt og ansvarlege handlingar (Gundem, 1998; Hopmann, 1997). På den andre sida vil ei vektlegging av barnet i møte med læraren, ifølge Künzli (2000) føre til ei *demokratisk* tolking av relasjonen der asymmetrien mellom læraren og barnet er omforma (transformert) til ein kvasisymmetrisk relasjon.

Erfaringsaksen mellom barn og innhald kan også vektast på to ulike måtar. Ei *objektiv* tilnærming vil seie at «the objects of experience [are] rated particularly highly» (Künzli, 2000, s. 48), medan ei *subjektiv* tilnærming legg større vekt på uformelle aspekt. Det vil seie at barnets erfaringar, livsverd og forventningar blir vurderte som sentrale i læringsprosessar og til å utvikle ibuande evner og anlegg (Gundem, 1998). Til saman utgjer dei tre faktorane personal, barn og innhald og aksane mellom faktorane ei visualisering av kva som kan kjenneteikne didaktisk arbeid, ut frå ulike pedagogiske retningar.

### **2.1.1 Pedagogiske retningar**

Pedagogiske retningar kan forklarast med utgangspunkt i korleis aksane mellom faktorane i den didaktiske trekanten blir vektlagt. Gundem (2011, s. 47) hevdar at «Til ulike tider og i ulike sammenhenger har tyngdepunktet i didaktikken og nedslagsfeltet beveget seg på de tre aksene. Slik fremtrer ulike retninger innen didaktikken». Som døme kan det å legge stor vekt

på læreren som formidlar av eit innhald, leie over i *formidlingspedagogikk* (Gundem, 1998). Innhaldet blir då tillagt større vekt på erfaringsaksen enn interesser og erfaringar til barnet, og læreren får rolla å implementere eit innhald som er planlagt og gitt på førehand.

*Vekstpedagogikk* kan i den didaktiske trekanten kome til uttrykk ved at det blir lagt størst vekt på barnet både i forhold til innhald på erfaringsaksen og i forhold til personalet på interaksjonsaksen. Rønning (2013, s. 53) forklarar vekstpedagogikk med at «I stedet for en aktiv, formidlende voksen ser man her for seg en mer passiv aktør som forsøker å skape et stimulerende miljø der barnet selv kan ta initiativ til egen læring og utvikling».

*Dialogpedagogikken* bygger ifølge Gundem (1998) på Buber (1968) sin grunnleggande oppfatning av likeverd mellom lærar og elev som ein subjekt-subjekt relasjon.

Dialogpedagogikken framhevar dei menneskelege forholda som avgjerande, og dialogen har difor eigenverdi og får status som innhald (ibid.). I lys av den didaktiske trekanten betyr ein dialogpedagogisk didaktikk eit balansert syn på interaksjonsaksen mellom personal og barn, men ei nedtoning av innhald som den tredje faktoren i ein pedagogisk situasjon.

Både formidlingspedagogikken, vekstpedagogikken og dialogpedagogikken får kritikk for uheldige trekk. Formidlingspedagogikken blir kritisert for å legge for stor vekt på eit førehandsbestemt innhald i staden for interesser og erfaringar hos barna (Gundem, 1998). Når det gjeld vekstpedagogikken viser Myhre (1996) til Thomas Litt (1927) som hevdar at ein negativ konsekvens kan vere utvikling av subjektivisme, noko som ikkje blir kritisert gjennom objektivistiske korrektiv. Også den dialogpedagogiske didaktikken møter kritikk frå fleire hald. Skjervheim (1996, s. 72) uttrykker på generelt grunnlag at i ein pedagogisk situasjon må der i tillegg til ein subjekt-subjekt relasjon mellom barnet og personalet, også finnast ein tredje faktor: «ego og alter er medsubjekt i høve til det sams sakstilhøvet». Sørbo (2004) nyttar med utgangspunkt i Skjervheim omgrepet *pedagogikkens tredje* som i lys av den didaktiske trekanten vil seie at ein pedagogisk situasjon føreset ein innhaldsfaktor *utanom* interaksjonen mellom barn og personal. Kritikk mot formidlingspedagogikk, vekstpedagogikk og dialogpedagogikk viser at balanse mellom dei tre faktorane personal, barn og innhald blir framstilt som eit ideal for didaktisk arbeid. Dermed rettar kritikken seg mot dreingar der tyngdepunkt blir endra på aksane mellom faktorane.

Den didaktiske trekanten er blitt vurdert som analyseverktøy for det empiriske materialet i dette prosjektet og vurdert som for snever. Det blir nærare utdjupa seinare i kapitlet (kap. 2.3).

Men eg finn at den didaktiske trekanten som modell er relevant for å gi teoretisk substans til omgrepet didaktisk arbeid i barnehagen. Eg har difor valt å gi ei oversiktleg framstilling av tre sentrale teoretiske retningar som både kan tolkast i lys av den didaktiske trekanten og i lys av vitenskapsteoretiske posisjonar. Det finn støtte i Jank og Meyer (1997a) som viser til eit vitenskapsteoretisk nivå i didaktikken som undersøker normer, verdiar og funksjonar i didaktiske modellar på ein meir overordna, abstrakt måte.

## 2.2 Tre didaktiske retningar

Gundem (1975) presenterer tre didaktiske hovudretningar i ein tyskinspirert retningsoversikt: danningsteoretisk didaktikk, kritisk didaktikk og læreteoretisk og informasjonsteoretisk didaktikk. Mål-middel-modellen blir nytta synonymt med læreteoretisk og informasjonsteoretisk didaktikk i denne avhandlina. Adjektivet «tysk» er brukt som ei nemning om eit lingvistisk og kulturelt område og ikkje om nasjon eller stat (Künzli, 2000). Tysk didaktikk tyder difor dei didaktiske bidraga i fortid og notid som høyrer til i ein tysktalende tradisjon (ibid.). Gundem si klassifisering i danningsteoretisk didaktikk, mål-middel-modellen og kritisk didaktikk, bygger på mellom andre Blankertz (1975) si systematisering av tysk didaktikk i fleire retningar, og på Nielsen (1973) som med bakgrunn i Habermas sin vitenskapsfilosofiske teori om erkjenningsinteresser, har gitt substans til samanhengar mellom didaktiske retningar og vitenskapsteori.

Didaktiske retningar legg til grunn ulike syn på pedagogikk som vitenskapleg disiplin (Engelsen, 2000a; Gundem, 1975). *Åndsvitenskapleg pedagogikk* legg grunnlag for danningsteoretisk didaktikk medan *naturvitenskapleg pedagogikk* i tydinga ein primært empirisk-analytisk disiplin, kjem til uttrykk i mål-middel-modellen (ibid.). Kritisk didaktikk tilhøyrer *samfunnskritisk pedagogikk* og kan ifølge Gundem (1975, 1998) forståast som ein syntese av åndsvitenskapleg og naturvitenskapleg pedagogikk. Ut frå desse tre didaktiske retningane kan didaktisk arbeid definerast på eit kontinuum som sett på spissen, går frå målstyring av individ til frigjering av samfunn. Fordi det finst ei rekke mellomstandpunkt, blir den følgjande presentasjonen av ei tredeling av didaktiske retningar noko grov og unyansert, men ei meir nyansert framstilling fell utanfor rammene for dette prosjektet.

Både nasjonalt og internasjonalt finn ein på barnehagefeltet variasjonar av didaktiske retningar. Den mest sentrale didaktiske retninga er danningsteoretisk didaktikk som historisk

grunnlag for den nordiske barnehagepedagogiske modellen, medan kritisk didaktikk høyrer til i nyare tid (Broström & Vejleskov, 2009). Mål-middel-modellen er relevant fordi ein finn innslag av også denne typen didaktikk i nordisk barnehagekontekst, og fordi den gir perspektiv på didaktisk arbeid som i større grad høyrer til i ein anglosaksisk kontekst (Pålerud, 2013; Vallberg Roth, 2013). Dei tre ulike didaktiske retningane blir i den vidare framstillinga relaterte til barnehagedidaktiske diskursar som har, eller har hatt innverknad på didaktisk arbeid i barnehagen. Framstillinga er kortfatta, men relevant fordi historisitet viser at didaktisk arbeid er eit omgrep som har fått fleire tydingar frå barnehagen vart grunnlagt av Frøbel i 1837 og fram til i dag.

### **2.2.1 Danningsteoretisk didaktikk**

Danningsteoretisk didaktikk har sin bakgrunn i *åndsvitskapleg* teori, og sentrale kjenneteikn er nærleik og status til den praktiske undervisningsrøyndomen (Blankertz, 1987; Gudem, 1998). I danningsteoretisk didaktikk er dannelsingsomgrepet eit heilskapleg og samanbindande omgrep og det sentrale for pedagogisk intensjonalitet (ibid.). Danning blir av Gudem (1998, s. 145) definert som «at det enkelte mennesket skal nå frem til ansvarlig handling ut fra egne indre motiv og gjennom å ha tilegnet seg de felles verdier og normer samfunnet anerkjenner». Utvikling av det indre mennesket og forplikting overfor samfunn og kulturarv blir difor viktige faktorar i dannelsingsprosessen.

Didaktisk arbeid vil ut frå ei danningsteoretisk tilnærming ta utgangspunkt i *innhaldet* som barna skal få del i, og dette kjem til uttrykk i den didaktiske trekanten som representant for sentrale interaksjonar mellom personal, barn og innhald. Den didaktiske trekanten har innhald på toppen av modellen, og Hopmann (1997) viser til at det er ikkje tilfeldig. Relatert til tysk didaktikk har innhald ein predominans i forhold til faktorane personal og barn som subjektets sosialiseringssubjekt. Den samfunnsmessige sosialiseringa skjer gjennom møte med eit saksforhold eller innhald, og dette innhaldet må ha ein substans som verkar oppdragande på barnet (ibid.).

Forholdet mellom barn og innhald kjem også til uttrykk i material og formal danningsteoretisk didaktikk. *Material* danningsteoretisk didaktikk viser til ei overttyding om at innhald eller substansen i opplæringa har kraft i seg sjølv til å utvikle dannelsingsprosessar i individet (Hopmann, 1997). Som døme blir då samlingsstund og femårsklubb planlagt og gjennomført



med utgangspunkt i innhaldet. *Formal* danningsteoretisk didaktikk definerer danning med utgangspunkt i individet (Blankertz, 1987). Formale danningsteoriar er innretta på metodiske aspekt, og i dette inngår også å øve opp ferdigheiter som å lære å lære (Gundem, 1998). Danning er ikkje mogleg utan innhald, men innhaldet er interessant ut frå om det bidreg til utvikling av evner hos individet (Blankertz, 1987). Didaktisk arbeid kan då med støtte i formaldannande didaktikk gå ut på å legge til rette for at barna si verksemd, interesser og erfaringar er sentralt som innhald på samlingsstund og femårsklubb, i tillegg til å lære å lære.

Med utgangspunkt i den danningsteoretiske didaktikken har Wolfgang Klafki (1927- ) ifølge Blankertz (1987), undersøkt og systematisert didaktiske teoriar tilbake til Pestalozzi (1746-1827) og på den måten bidratt til å gi didaktikken ei sentral stilling i pedagogikken. Klafki (1997) hevdar målet er å utvikle demokratisk tankegang og solidaritet i tillegg til sjølv- og medbestemming hos barna. Barna tileignar seg viktige kategoriar eller omgrep som dei kan bruke til å forstå samfunn og kultur, samtidig som denne forståinga gjer at dei opnar seg opp for påverknad derifrå. Klafki omtaler dette som *kategorial* danning i tydinga ei syntese av formal og material danningsteori (ibid.). Det didaktiske arbeidet på samlingsstund og femårsklubb kan då gå ut på både å presentere eit innhald for barna som personalet meiner har verdi for barns danningssprossar og å legge til rette for at barna sine interesser og erfaringar også kjem fram.

### ***Barnehagefeltet***

Ifølge Brostrøm og Vejleskov (2009) balanserte Frøbel mellom material og formal danningsteoretisk didaktikk. Frøbel la vekt på ei vaksenrolle som veksla mellom å gi barn oppgåver, følge barna sine innspel, tolke det barna gjer og gi handlingane til barna språklege omgrep (J.-E. Johansson, 2004). Det tilsvarer eit balansert syn på erfaringsaksen mellom barn og innhald med personalet som både støttespelar og formidlar. Men ei sterk vektlegging hos Frøbel av innhaldsmetta dialogar og substansielt innhald har på fleire måtar blitt transformert til vår tid, og Johansson (2004) hevdar det har skjedd ei forskyving der auka *barnesentrering* har ført til at innhaldet i barnehagen er tona ned.

Ein har fram gjennom tidene funne tendensar på barnehagefeltet til at det blir lagt svært stor vekt på at barn må få velje sjølve kva dei vil gjere, kven dei vil vere saman med og korleis dette skal arte seg (Broström, 2004). Johansson (2004) finn at i svenske førskular førte dette

til at personalet si rolle vart å legge til rette for sansemessige erfaringar utan å gi barnet instruksjonar. Broström (2004) hevdar at typiske trekk ved denne *vekstpedagogiske* retninga er at barnet si eiga verksemd skal vere styrt av barnet sjølv, vere lystbetont, gjerne oppstå spontant og i liten grad vere planlagt av personalet. Gjennom sjølvverksemd realiserer barnet sin eigen natur og blir den det er (ibid.).

Ein finn på barnehagefeltet også ein *dialogpedagogisk* didaktikk der relasjonar mellom personal og barn blir sett i sentrum. Gudem (1998, s. 182) hevdar at «I førskoleundervisningen har dette synet fått gjennomslagskraft». Rønning (2013) framhevar den dialogpedagogiske didaktikken som relevant for barnehagefeltet fordi den kan nyttast til å utvikle didaktisk kompetanse om dei uformelle og uføreseielege møta med barna som finn stad uteljande gonger kvar dag. Ho viser til Bae (2004) si forskning om at desse møta ofte berre varer i tju sekund, men har stor verdi for barna og at det difor er viktig å kunne ta stilling og handle der og då.

Til saman viser dette at det frøbelske idealet med balanse på erfaringsaksen og innhald som «pedagogikkens tredje» har blitt transformert til både ei vekstpedagogisk og dialogpedagogisk retning på barnehagefeltet.

### **2.2.2 Mål-middel-modellen**

I mål-middel-modellen er mål den mest sentrale kategorien i det didaktiske arbeidet (Engelsen, 2000a). Alle andre avgjerder som gjeld planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning har sitt utgangspunkt i måla (ibid.). Relasjonen mellom mål på ulike nivå kjem til uttrykk i eit mål-middel-hierarki (Reisby, 1972). Didaktisk arbeid ut frå ein mål-middel-modell vil såleis seie å ta utgangspunkt i mål, og desse bør ha ein karakter som gjer at dei kan omformulerast til presise mål slik at resultatet kan etterprøvast og vurderast. Eit mål tener to funksjonar: som middel til overordna mål og som styrande for underordna mål (ibid.).

Tyler utarbeidde i 1949 eit rasjonal der mål er kriterium for val som gjeld undervisning, slik at undervisningsplanlegging blir eit spørsmål om mål, middel og vurdering (Gudem, 1998). Mål-middel-modellen legg også grunnlag for å nytte åtferdsmål for barna som skal vise att ved måloppfylling (Tyler, 1949). Ifølge Engelsen (2000a) var Tyler sin hensikt å rette merksemda mot eleven si læring og ikkje mot læraren eller undervisningsinnhaldet.

Åtferdsmåla vart definerte som måtar eleven tenker, handlar og føler på, medan seinare representantar for mål-middel-modellen hevda mental åtferd ikkje lenger var tilstrekkeleg. Som døme formulerte Mager (1962) krav om at oppnådd mål måtte kome til uttrykk i ytre observerbar åtferd (Engelsen, 2000a). Myhre (1978, s. 77) hevdar Mager representerte «en ekstrem behavioristisk tolkning av atferdsbegrepet. Bare verber som beskrev en synlig atferd eller det observerbare resultat av en usynlig mental atferd, ble oppfattet som akseptable i målbeskrivelsen».

Hatch og Barclay-McLauchlin (2006) argumenterer for at mål-middel-modellen bygger på ein *positivistisk* tenkemåte som går ut frå at verda kan bli broten opp i komponentar som kan bli studerte enkeltvis, før dei blir sette saman til ein meningsfull heilskap. Kompleksiteten ved pedagogisk verksemd og konteksten rundt læringsprosessen blir i liten grad vektlagt (ibid.). Også Blankertz (1987) kritiserer denne forma for didaktikk for å ville omhandle og pretendere alle sider ved menneskeleg innlæring. Å styre åtferd hos menneske er noko anna enn å styre maskiner, og mennesket blir redusert til noko som kan manipulerast mekanisk (ibid.).

I ein mål-middel-tradisjon vil det didaktiske arbeidet legge stor vekt på å sette opp førehandsbestemte mål og vurdere læring hos barna ut frå observerbar åtferd som til dømes kva barna svarer på spørsmål frå personalet. Samlingsstund og femårsklubb kan bli nytta til å teste ut kunnskapar hos barna, medan medverknad frå barna og rom for å fange opp her-og-no-situasjonar i mindre grad blir vektlagde. Samtidig kan det å vere merksam på *at* det skjer læring og utvikling hos barna, føre til at personalet i større grad utforskar både potensial og utfordringar hos barna. Tradisjonar og dilemma som gjeld bruk av mål-middel-modellen i barnehagen, er tema i neste delkapittel.

### ***Barnehagefeltet***

*Mål-middel-modellen* i tydinga å nytte åtferdsmål for enkeltbarn, er ein tankegang som i liten grad har vore framheva i den nordiske barnehagedidaktiske diskursen (Vallberg Roth, 2013). Den anglosaksiske tradisjonen derimot, fokuserer i større grad enn den nordiske på outcome eller læringsresultat og mål på individnivå (ibid.). Den dominerande tradisjonen i anglosaksiske land er ei pragmatisk og psykologisk tilnærming til undervisnings- og oppsedingsspørsmål (Gundem & Hopmann, 1998). Hatch og Barclay-McLauchlin (2006) gir som døme det amerikanske programmet *No Child Left Behind*, som måler effekt av å øve på

spesifikke ferdigheiter. Mykje av internasjonal forskning på barnehagefeltet er relatert til å måle effekt på barnas utvikling og læring (Dahlberg, Moss, Pence, & Rinaldi, 2013; Sheridan, 2009).

Ifølge rammeplanen skal den mest sentrale måltypen i barnehagen vere *prosessmål*.

Prosessmål tyder forløp og utvikling, ei framskriding som i seg sjølv er målet med det pedagogiske arbeidet og leier over i andre måtar å sette mål på enn gjennom målstyring i form av målformuleringar, målnedbryting og resultatkontroll (Engelsen, 2000a; Gundem, 1998). Vallberg Roth (2013) hevdar den nordiske læreplanmodellen er input-orientert med mål å strekke seg etter og innhald som objekt og tematiske innrettingar. OECD-rapporten *Quality Matters in early Childhood Education and Care* problematiserer dette, og hevdar at Norge «avoids making specific prescriptions as to what exactly children should learn» (OECD, 2013, s. 41). Det kan på den eine sida føre til at lærestoffet blir skreddarsydd lokale tilhøve, men på den andre sida gir dette personalet så stor grad av fridom at det kan leie til omfattande ulikskap i kvalitet på lærestoffet (ibid.).

Det er mogleg at sentrale føringar skaper uvisse om kva rolle den didaktiske kategorien *mål* skal ha i det didaktiske arbeidet i barnehagen. Vallberg Roth (2013) har analysert læreplanane for barnehagefeltet i dei fem nordiske landa og peikar på at styring gjennom dokumentasjon og vurdering gjennomsyrrer alle læreplanane. Sjølv om måloppnåing som prinsipp i liten grad er til stades, skaper dokumenta uvisse om målrasjonalitet, og dette gjer det mogleg å sette opp mål for enkeltbarn på det kommunale og lokale plan (ibid.). Pålerud (2013) hevdar måloppnåing hos enkeltbarn alltid til ei viss grad har vore til stades i det didaktiske arbeidet i barnehagen. Som døme viser ho til etablert praksis med å bruke kartleggingsverktøy på enkeltbarn for å undersøke utviklingsnivå på det språklege, motoriske, kognitive og sosio-emosjonelle området. Det er nytta mellom anna som grunnlag for foreldresamtaler. Ho konkluderer med at «Vurdering av enkeltbarn foregår hele tiden, men vi mangler en åpen debatt om hvordan dette arbeidet skal foregå» (Pålerud, 2013, s. 100).

Didaktisk arbeid med utgangspunkt i mål som sentral didaktisk kategori, er ut frå dette i liten grad eit ideal i den nordiske barnehagedidaktiske diskursen, men finn til ei viss grad stad. Til saman viser denne gjennomgangen av mål-middel-modellen dilemma mellom ideal og røyndom i det didaktiske arbeidet i barnehagen som treng vidare utforsking både av teoretisk og empirisk karakter.

### 2.2.3 Kritisk didaktikk

Kritisk didaktikk har sine røtter både i den danningsteoretiske didaktikken og i mål-middel-modellen, men er også kritisk til begge disse retningane (Gundem, 1975). Medan den danningsteoretiske didaktikken bygger på eit åndsvitskapleg grunnlag og mål-middel-modellen på eit naturvitskapleg grunnlag, har kritisk didaktikk ifølge Gundem ein mellomposisjon i form av ein *syntese*. Gundem (1975) hevdar omgrepet kritisk didaktikk blir brukt om:

ansatser som tar utgangspunkt i kritisk samfunnsteori og som vil forene hermeneutisk og empirisk metode som del av den didaktiske analyse samtidig som man motsetter seg den teknologiske begrensning i positivistisk læreplanteteori og forsøker å kvitte seg med «fordommene» (die Befangenheit) i åndsvitenskapelig læreplanteori (Gundem, 1975, s. 74).

Ein sentral skilnad mellom kritisk didaktikk og dei to andre didaktiske retningane er forholdet til *samfunnet*. I motsetnad til den danningsteoretiske didaktikken og mål-middel-modellen tar kritisk didaktikk avstand frå å oppfatte utviklinga i samfunnet som *kontinuerleg* (Gundem, 1975). Danningsteoretisk didaktikk legg vekt på å tilpasse seg utviklinga i samfunnet (Gundem, 1975), og ifølge Nielsen (1973) betyr det at *ytre* reformer for skulen tar samfunnet seg av, medan didaktikkens domene gjeld *indre* reformer av skulen. Mål-middel-modellen ønsker å forbetre utviklinga i samfunnet gjennom det som skjer i skulen (Gundem, 1975). Det blir då viktig at skulen på meir effektive måtar gjennomfører måla som samfunnet har bestemt (Nielsen, 1973). Den kritiske didaktikken derimot ser på utviklinga i samfunnet som *diskontinuerleg* (Gundem, 1975), og den ønsker at skule og undervisning skal bidra til endring gjennom ideologikritikk ved å avsløre ideologiar og prøve ut utopiar (Nielsen, 1973).

Kritisk didaktikk søker å forklare og forstå kva verknad normer og ideologiar har på skulen. Den er influert av Frankfurterskulen som frå 1940-åra representerer ei nymarxistisk retning som kritiserer rådande ideologiar i samfunnet og også etablert pedagogisk forskning og praksis (Gundem, 1998). Unødvendige autoritetsforhold skulle byggast ned og menneske skulle oppleve emansipasjon, mynde og sjølvbestemming (Myhre, 1996). Dette er omgrep henta frå åndsvitskapleg tradisjon, men med ideologisk overbygning slik at det gjeld både det enkelte mennesket si indre utvikling og ytre samfunnsmessige forhold (Gundem, 1998).

Bevisstgjerung er nøkkelen for å oppnå frigjerung eller emansipasjon, og danningsidealet er

mynde over indre frigjering og ytre forhold (ibid.). Det betyr at kritisk didaktikk gjennom ideologikritikk vil bidra til ytre reformer av samfunnet samtidig som indre reformer finn stad i det enkelte menneske. Gudem (1975) hevdar dette er døme på todimensjonalitet som ho ikkje finn i danningsteoretisk didaktikk og i mål-middel-modellen.

Med utgangspunkt i kritisk didaktikk kan å planlegge, gjennomføre og vurdere samlingsstund og femårsklubb bety å legge stor vekt på eit innhald som barna er deltakande i og har vore med på å bestemme. Barna får gjennom medverknad del i demokratiske prosessar som kan styrke sjølvkjensla hos det enkelte barnet og dermed bidra til ei form for *indre* frigjering. Samtidig kan å planlegge, gjennomføre og vurdere samlingsstund og femårsklubb basert på kritisk didaktikk bety at personalet introduserer samfunnsrelaterte spørsmål som til dømes ulike familieformer, fattigdom og krig for at barna skal få kunnskap om samfunnsmessige forhold. På sikt kan det føre til at barna som ansvarlege medborgarar i eit demokratisk samfunn, arbeider for *ytre* politiske endringar av samfunnsstrukturar.

### ***Barnehagefeltet***

Kritisk didaktikk kjem på barnehagefeltet til uttrykk på fleire måtar: For det første i ein didaktikk som ifølge Brostrøm (2004) på 1970-talet førte til at *samfunnsrelatert* innhald vart viktig i barnehagen. Tema som forureining, skilsmisse og likestilling er døme på det (ibid.). For det andre kjem etter mine vurderingar siste tiåra kritisk didaktikk til uttrykk i det Brostrøm (2013) og Jensen (2013) kallar *postmoderne* didaktikk. Eit kjenneteikn ved postmoderne didaktikk er at den «advarer mod for meget målstyring og forhåndsplanlægning, og som hellere ønsker, at planlægningen sker i møtet med børnene og så vidt muligt på deres premisser» (Broström, 2013, ss. 126-127).

Brostrøm (2013) hevdar at den postmoderne didaktikken gir barna makt, sjølvbestemming og innflytelse fordi planlegging skjer i møte med barna og på deira premissar. Han seier dette liknar ein barnesentrert reformpedagogikk som går ut frå at barn lærer og utviklar seg gjennom sjølvvalde aktivitetar, men samtidig: «At følge børnenes spor kræver, at pædagogen kan identificere et fagligt indhold i børnenes hverdagsaktiviteter» (Broström, 2013, s. 128). Det betyr at i den postmoderne didaktikken har personalet ansvar for å utvide interesse- og aktivitetsfeltet til barna, men samtidig må det bli lagt stor vekt på barna sine initiativ. Som døme fortel Jensen (2013) korleis ein tur ut av barnehagen til eit reinseanlegg vart initiert av

barnas interesse for forureina vatn, slik at ekspedisjonen vart til som «en reaktion på børnenes begyndelser» (Jensen, 2013, s. 156).

Både Brostrøm (2013) og Jensen (2013) støttar seg til Dahlberg, Moss og Pence (2002) og til Lenz Taguchi (2010) når dei skal definere kva postmoderne didaktikk betyr. Dahlberg, Moss og Pence (2002) kallar den postmoderne diskursen for *meningsskaping* i tydinga å skape meining i møte med andre, og ikkje primært gjennom ein modernistisk kvalitetsdiskurs med vekt på verdiuavhengige og tekniske val. Lenz Taguchi (2010) framhevar *pedagogisk dokumentasjon* som grunnlag for felles kunnskapsproduksjon saman med barna. Ho tar til orde for ein prosessorientert didaktikk utan mål og innhald som er førehandsbestemt av personalet, der barn skaper meining og relevans gjennom interaksjon og felles aktivitetar (ibid.).

Både kritisk og postmoderne didaktikk er ifølge Jensen (2013) like i å legge vekt på idear om fridom, frigjering, demokrati og diversitet, men postmoderne didaktikk skil seg frå kritisk didaktikk ved å legge vekt på å utvikle etiske *relasjonar* framfor kritisk tenkande og autonome *individ*. I lys av den didaktiske trekanten kan den kritiske didaktikken bety ei omtrentleg lik vekting mellom innhald og barn på erfaringsaksen. Skilnaden ligg i at medan både den danningsteoretiske og den kritiske didaktikken har danning hos individet som mål, er den postmoderne didaktikken relasjonsorientert. Det er relasjonar mellom individ som skal bli frigjort, og det didaktiske arbeidet kan difor i større grad gå ut på at barna aktivt får medverke saman med andre barn for å skape «konkrete forandringar, altså praktiserer et radikalt demokrati» (Broström, 2009, s. 150).

Eg tar ikkje stilling til om postmoderne didaktikk har relevans som ei sjølvstendig didaktisk retning, men å ha kjennskap til også denne form for didaktikk gir fleire perspektiv på omgrepet didaktisk arbeid.

#### **2.2.4 Samanhengar mellom didaktisk arbeid og didaktiske retningar**

Didaktisk arbeid får ut frå dei tre didaktiske retningane danningsteoretisk didaktikk, mål-middel-modellen og kritisk didaktikk ulike tydingar. Didaktisk arbeid som legg vekt på både barnet og på innhaldet, det vil seie som balanserer på erfaringsaksen i den didaktiske trekanten, er eit ideal ut frå den frøbelske tradisjonen. Planlegging, gjennomføring og vurdering med utgangspunkt i material *danningsteoretisk didaktikk* inneber å legge vekt på

kvalitetar ved innhaldet som barna blir presentert for fordi det er innhaldet som skal fremje danningprosessar hos barna. Didaktisk arbeid med støtte i formal danningsteoretisk didaktikk vil i stor grad legge til rette for barnas verksemd med vekt på deira interesser og aktivitetar i tillegg til å lære ferdigheiter og metodar for kunnskapstileining. Ei gjensidig vektlegging av både barnet og innhaldet på erfaringsaksen fører ifølge Klafki (1997) til kategorial danning der barna både tileignar seg viktige omgrep som dei kan bruke til å forstå samfunn og kultur og opnar seg opp for påverknad derifrå.

Didaktisk arbeid med utgangspunkt i ein *mål-middel-modell* kan innebere å sette opp mål, operasjonalisere måla og teste ut om desse er nådde. Med mål som styrande didaktisk kategori kan fokuset i stor grad kome til å bli på effekt av tiltaka ein har sett i verk. Dette er ei form for didaktisk arbeid som i liten grad er relevant for ein norsk barnehagekontekst, men som det kan vere nyttig å kjenne til fordi det gir bakgrunnskunnskap om internasjonal litteratur og forskning på barnehagefeltet som er forankra i denne modellen.

Med utgangspunkt i *kritisk didaktikk* kan didaktisk arbeid innebere å legge vekt på eit samfunnsrelatert innhald i barnehagen samtidig som barnet får medverknad gjennom demokratiske prosessar. Didaktisk arbeid med utgangspunkt i kritisk didaktikk kan også gå ut på å stille spørsmål både om kva vi som samfunn vil med barnehagen og kven den er til for. Gjennom kritisk analyse av styringsdokument kan ein bidra til å analysere politisk retorikk.

Postmoderne didaktikk kan bli tolka som ein variant av kritisk didaktikk, og som representant for ein barnesentrert didaktikk der planlegging, gjennomføring og vurdering tar utgangspunkt i barna sine interesser og engasjement. Det kan leie over i vekstpedagogisk retning med vekt på barnet som den sentrale faktoren både med omsyn til innhaldsfaktoren og personalet i den didaktiske trekanten. Ein vekstpedagogisk didaktikk kan såleis føre til at personalet i liten grad formidlar eit innhald til barnet utover det barnet sjølv viser interesse for. Til dømes kan då barn som heime blir lese til og får del i varierte aktivitets- og kunnskapsområde, i større grad enn barn som veks opp under andre vilkår, ha føresetnader for å kjenne att og ta del i aktivitetar dei møter i barnehagen.

Eg finn at ulike didaktisk retningar komplementerer kvarandre og ikkje treng å vere gjensidig ekskluderande. I den komplekse barnehagekvardagen kan det vere behov for fleire typar tilnærmingar til didaktisk arbeid. Gundem (1998) vel å sjå på ulike didaktiske retningar som ulike aspekt, heller enn som motsetnadsforhold. Det grunngir ho med at dei ulike retningane



tar føre seg ulike sider ved ein pedagogisk institusjon. Gundem (1998) framhevar at det er ikkje tilstrekkeleg å vere opptatt av *kva* innhaldet skal vere. Det er også behov for å fokusere på *korleis* i tydinga kva arbeidsmåtar ein kan nytte, i tillegg til å legitimere og grunngi *kvifor* ein handlar og tar dei vala ein gjer. Å kjenne til dei ulike didaktiske retningane treng ikkje bety å akseptere alt ved dei, men å bli klar over kva dei bidreg med og kvar avgrensingane ligg (ibid.).

Det er som vist tidlegare (kap.1.4) eit formål med denne avhandlinga teoretisk å belyse didaktisk arbeid i barnehagen ut frå fleire perspektiv. Didaktisk arbeid er no undersøkt teoretisk gjennom å omtale og delvis drøfte tre sentrale didaktiske retningar med røter i både åndsvitskapleg og naturvitskapleg tradisjon som tilsvarer eit vitskapsteoretisk nivå i didaktikken (Jank & Meyer, 1997a). Det ligg til grunn for val av teoretiske perspektiv i analyse av det empiriske materialet i dette prosjektet.

### **2.3 Den didaktiske relasjonsmodellen**

Det er eit formål i avhandlinga å presentere og gjere bruk av eit *utvida* didaktikkomgrep i analyse for på den måten å belyse problemstillinga likskap og ulikskap i didaktisk arbeid ut frå fleire perspektiv. Eit forenkla eller snevert syn på didaktikk er å la det vere svar på spørsmål som *kva* barn skal lære: det vil seie innhald og mål (Gundem, 1998). *Korleis* barna skal lære eit innhald, det vil seie metoden eller formidlinga, og *kvifor* blir trekt inn i den vide tydinga av didaktikkomgrepet (Jank & Meyer, 1997b). Jank og Meyer argumenterer for at ei vid tydinga av didaktisk arbeid vil innebere å ta omsyn til:

- Vem som skal lära sig
- Vad man skall lära sig
- När man skall lära sig
- Med vem skall man lära sig
- Var skall man lära sig
- Hur skall man lära sig
- Genom vad man skall ein lära sig
- För vad man skall lära sig (Jank & Meyer, 1997b, ss. 17-18).

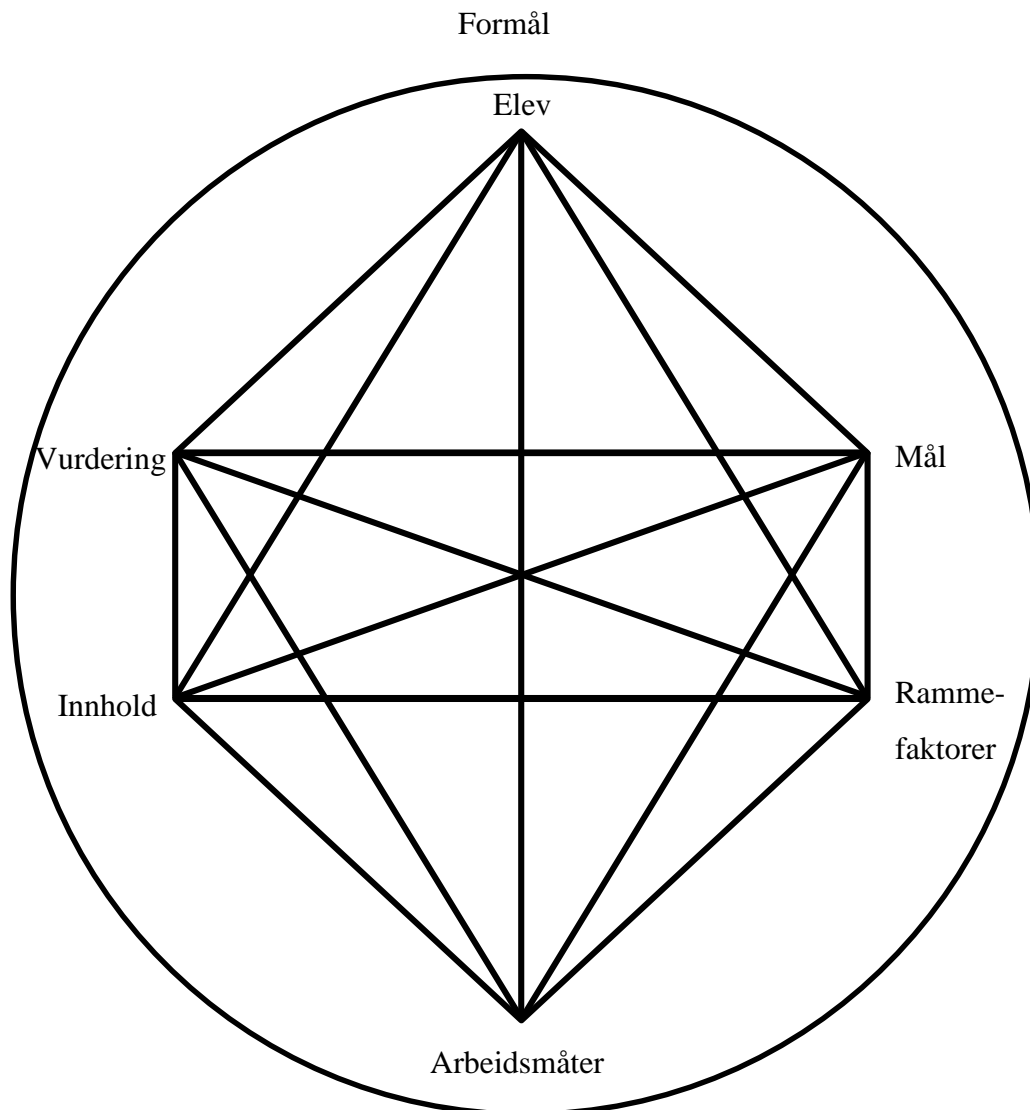
Eg har valt ein didaktisk modell i analysearbeidet som representerer eit utvida didaktikkomgrep. Eit av kriteria var at kategoriane er jamstelte i tydinga at ingen er meir styrande enn andre. Det vil seie at til dømes innhald eller mål ikkje er den overordna og styrande kategorien som i danningsteoretisk didaktikk og i mål-middel-modellen. Eit anna kriterium var at modellen tar omsyn til faktorar slik Jank og Meyer uttrykker det ovanfor: kven som er deltakar, kva ein skal lære, tid og rom, gruppering, arbeidsmåtar, materiell og formål. *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1975) er ut frå dette den sentrale didaktiske analysemodellen i dette prosjektet.

Den didaktiske relasjonsmodellen er utvikla med tanke på undervisningsplanlegging av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1975) i samband med utforming av økopedagogikk midt på 1970-talet. Formålet var å gi læraren reiskap i form av ein modell som kunne nyttast i didaktisk arbeid og å hindre utvikling av ei automatisert og teknifisert lærarrolle (ibid.). Bjørndal og Lieberg (1978, s. 22) poengterer at undervisning krev systematisk gjennomtenking og planlegging samtidig som den er «etter vår meining først og fremst en skapende og dynamisk virksomhet hvor elever og lærere er engasjert i løsningen av felles oppgaver».

På denne bakgrunnen vart det utvikla ein modell med omgrepsapparat som viser relasjonar mellom didaktiske faktorar som er mest sentrale i undervisningsplanlegging (Bjørndal & Lieberg, 1975). Modellen omfatta fem faktorar: mål, innhald, læringsaktivitetar og evaluering, i tillegg til didaktiske føresetnader i form av elevføresetnader, lærarføresetnader og rammefaktorar. Tanken bak modellen var å få fram det dynamiske samspelet mellom kategoriane, vise at avgjerder er innbyrdes avhengige av kvarandre og at læraren må vurdere flest mogleg relasjonar samtidig. Avgjerd som gjeld ein faktor vil få konsekvensar for fleire, slik at modellen i liten grad er hierarkisk eller strukturert med eit startpunkt og eit sluttunkt (ibid.). Bjørndal og Lieberg (1975) understrekar at modellen ikkje er lukka mot det samfunnet undervisninga foregår i, for den føreset vekselverknad med miljøet.

Den opphavlege modellen til Bjørndal og Lieberg (1975) er seinare blitt noko omarbeidd i samband med læreplanarbeid i vidaregåande skule (RVO, 1987). Fem kategoriar vart til seks som med ulike namngjevingar representerer kategoriar som barn, mål, rammefaktorar, arbeidsmåtar, innhald og vurdering (Engelsen, 1998). Rammefaktorar som i Bjørndal og Liebergs modell var integrert i kategorien didaktiske føresetnader, har i etterkant fått ein

sjølvstendig plass i den didaktiske relasjonsmodellen og i tillegg er formål med som omsluttande faktor (Hiim & Hippe, 1993).



**Figur 2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe (1993, s. 126) etter Bjørndal og Lieberg (1975, s. 86)).**

### 2.3.1 Relevans for barnehagefeltet

Generelt har den didaktiske relasjonsmodellen ifølge Engelsen (1998, s. 4) blitt ein del av det norske «didaktiske fellesgodset» i form av presentasjon i lærebøker, bruk i ulike delar av opplæringsystemet og også i opplærings situasjonar utanom skulen. Den didaktiske relasjonsmodellen blir også nytta som analyseverktøy innanfor fleire fagfelt. Kvangarsnes

(2007) brukte til dømes modellen for å vise korleis sjukepleiaren kan møte pasientar på ein god måte. Gundem (2011, s. 53) hevdar at den didaktiske relasjonsmodellen er «den mest brukte modellen for didaktisk analyse i Norge».

På barnehagefeltet er modellen representert i litteratur nytta i barnehagelærerutdanninga som til dømes i Gunnestad (2007) og Rønning (1996, 2013). Den didaktiske relasjonsmodellen kan ein også finne att i didaktiske modellar utarbeidde for det norske barnehagefeltet, til dømes *FEM-IA* (Røys, 1997). *FEM-IA* tyder føresetnader, evaluering, mål, innhald og arbeidsmåtar og blir framstilt visuelt på same måten som den didaktiske relasjonsmodellen. Røys (1997) framhevar at det relasjonelle og prosessuelle i modellen er i samsvar med barnehagepedagogikken. Også *Trondheimsmodellen* som opptrer i både enkel og utvida form, legg vekt på relasjonar og samanhengar mellom dei didaktiske kategoriane (Rønning, 2013).

I motsetnad til desse modellane blir *innhald* lagt vekt på som sentral didaktisk kategori i *Hamarmodellen* (Engen & Larsen, 1988, 1989). Hamarmodellen er ein kultursentrert modell som startar med analyse av lokal kulturarv og der kulturelle føresetnader skal vege like tungt som barnas behov. Modellen nyttar skjema der innhald blir valt først, deretter arbeidsmåtar og mål (ibid.). Gunnestad (2007) hevdar Hamarmodellen har ei formidlingspedagogisk og danningsteoretisk forankring som bygger på at barnet blir danna i møte med innhaldet. Eg finn at Hamarmodellen kan gi verdifulle bidrag til didaktisk arbeid i barnehagen ved å løfte fram at innhald er vesentleg for danningssprossar hos barna, men at modellen ikkje i stor nok grad tar omsyn til andre kategoriar som eg også ønsker å bruke i ein *analyse*.

Rønning (2013) hevdar at den didaktiske relasjonsmodellen er relevant å bruke på barnehagefeltet fordi ho finn at kategoriane innhald, arbeidsmåtar, mål, vurdering og føresetnader hos barna er tydeleg forankra i rammeplanen. Rammeplanen framhevar at «Ein må sjå arbeidsmåtane og innhaldet i samheng. Arbeidsformene må støtte det nysgjerrige, kreative og lærevillige hos barna» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Ansvar for vurdering blir i rammeplanen knytt til føresetnader hos personalet ved at det er den pedagogiske leiinga som har ansvar for dette. Rønning (2013, s. 192) konkluderer med at «relasjonstenkingen er godt ivaretatt i rammeplanen». Rønning (2013) framhevar også at den didaktiske relasjonsmodellen representerer ein induktiv pedagogikk med rom for her-og-no-situasjonar. Den didaktiske relasjonsmodellen kan skape føresetnader for og opparbeide beredskap for sjølve møtet med barnet fordi idégrunnlaget for modellen ut frå Bjørndal og

Lieberg (1978) er å sjå på planlegging og gjennomføring som ein skapande og dynamisk prosess i motsetning til ein meir deduktivt prega framgangsmåte (ibid.).

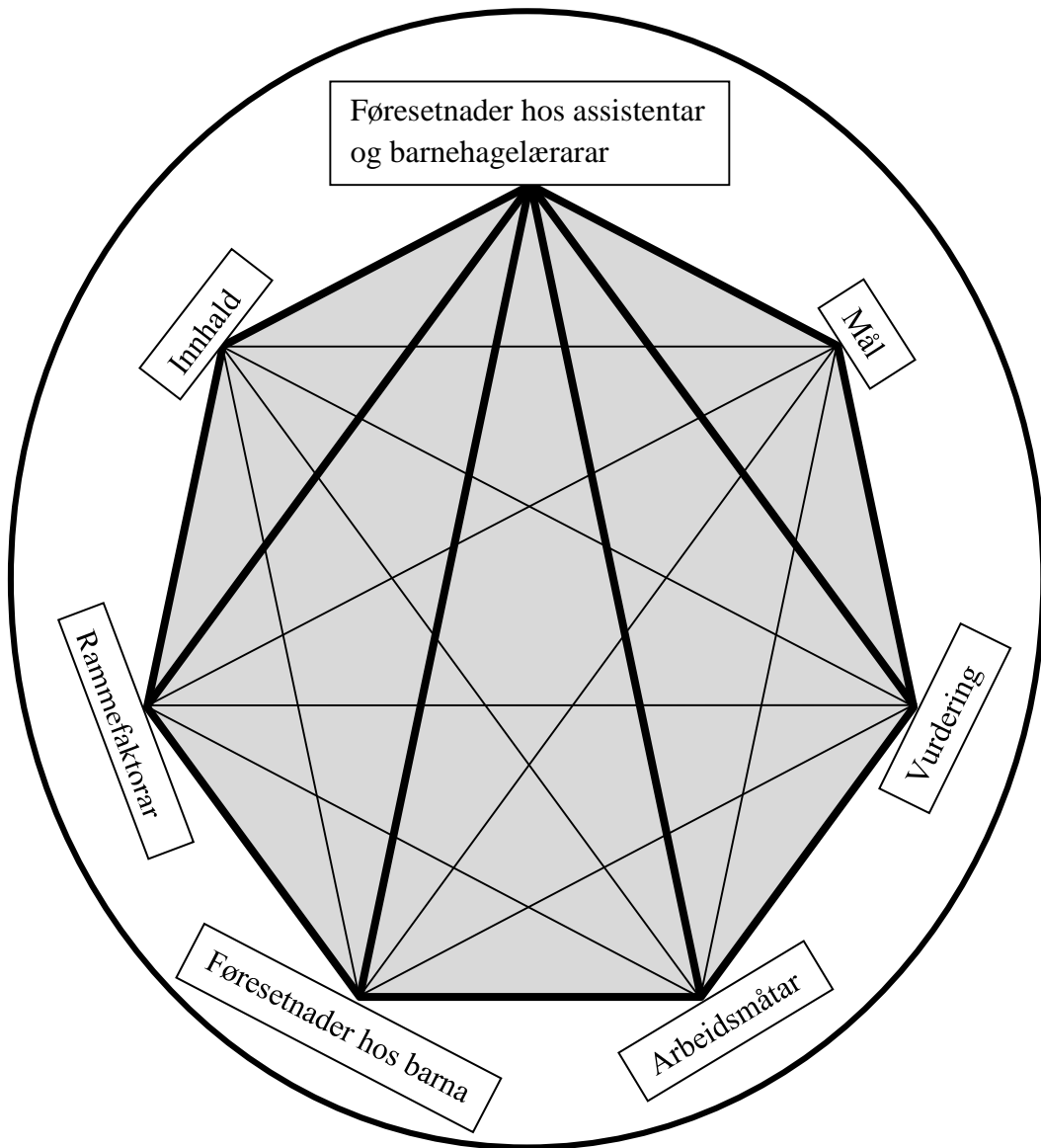
I eiga masteroppgåve (Håberg, 2006) var den didaktiske relasjonsmodellen det sentrale analyseverktøyet. Å velje den didaktiske relasjonsmodellen til analysearbeidet i avhandlinga bygger såleis på positive erfaringar frå tidlegare studiar, men primært på kvalitetar ved modellen i høve til didaktiske kategoriar i form av *føresetnader hos barna og personalet, innhald, mål, arbeidsmåtar, vurdering og rammefaktorar*. I tillegg legg den didaktiske relasjonsmodellen vekt på både jamstelling og dynamiske relasjonar mellom kategoriane. Ut frå dette nyttar eg den didaktiske relasjonsmodellen slik den vart utvikla for skulefeltet og tilpassar den til å undersøke likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid i barnehagen.

### **2.3.2 Modifisering av didaktisk relasjonsmodell**

I forhold til problemstillinga blir den didaktiske relasjonsmodellen i dette prosjektet brukt til primært å analysere korleis *føresetnader hos barnehagelærarar og assistentar* påverkar og grip inn i dei andre didaktiske kategoriane. Bjørndal og Lieberg (1978) peikar på at den didaktiske relasjonsmodellen føreset ein lærar som blir sett i sentrum som skapande person, og der skapande innsats og originalitet er fundamentale krav. Det grunngir dei med at undervisning er ein type situasjon som ikkje kan planleggast fullt ut på førehand, slik at læraren må vurdere heilskapen undervegs. Denne kompleksiteten finn ein også igjen på barnehagefeltet, og å framheve læraren eller personalet som det sentrale i modellen er såleis i samsvar med didaktisk relasjonstenking.

Eg har ut frå dette skilt ut personrammene i form av *føresetnader hos barnehagelærarar og assistentar* som eigen kategori. Dermed blir den didaktiske relasjonsmodellen eit tenleg reiskap til å fokusere spesielt på denne kategorien i forhold til andre didaktiske kategoriar som *mål, vurdering, føresetnader hos barna, innhald, arbeidsmåtar og rammefaktorar*. Den didaktiske relasjonsmodellen blir difor modifisert slik:

## Formål



**Figur 2.3 Den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal og Lieberg (1975, s. 86) og Hiim og Hippe (1993, s. 126)).**

Den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen er eit *analyseverktøy* som framhevar relasjonane mellom kategorien *føresetnader hos assistentar og barnehagelærarar* og kvar enkelt av dei andre kategoriane. Relasjonar mellom alle kategoriane er difor tona ned. Den modifiserte modellen vil såleis i liten grad vere relevant som *planleggingsverktøy*.

I den vidare framstillinga blir kvar enkelt didaktisk kategori definert og utdjupa ut frå teoretiske perspektiv. Operasjonalisering av kvar kategori blir i metodekapitlet seinare i avhandlinga framstilt i oversiktleg kortform (kap. 4.8.3).

### **2.3.3 Føresetnader hos assistentar og barnehagelærarar**

Bjørndal og Lieberg (1975) relaterer *føresetnader hos læraren* til både utdanning og yrkespraksis. Gjennom lærarutdanning blir læraren kjend med pedagogiske teoriar, men utfordringa er å kople desse saman med undervisningsplanlegging og konkrete undervisningssituasjonar. Læraren står i ei dobbeltrolle som bindeledd mellom ein etablert kultur i tydinga verdiar og kunnskap som kjem til uttrykk mellom anna i læreplanar, og elevar som skal overta denne kulturen (ibid.). Det samsvarer med Stenhouse (1975) som ifølge Engelsen (2000a) gjennom fleire tiår har hatt stor påverknad i norsk didaktikk i synet på lærarrolla. Stenhouse held fram den forskande og autonome læraren som ideal i tydinga å utvikle ei spørjande og undersøkjande haldning til eiga undervisning, pedagogiske idear og læreplanar (ibid.).

Eg tolkar dette som ei todeling av *føresetnader hos læraren* der fundamentet blir lagt gjennom lærarutdanning, medan den vidare utviklinga av lærarrolla skjer gjennom yrkesutøving i etterkant. Dette står i kontrast til barnehagefeltet med stor skilnad mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld *formelle* føresetnader som pedagogisk utdanning.

### **2.3.4 Innhald**

Innhald er del av svaret på det didaktiske *kva* og saman med mål nær knytt til intensjonar med det didaktiske arbeidet (Reisby, 1972). I lys av problemstillinga er interessa å undersøkje likskap og ulikskap i innhaldet på femårsklubb og samlingsstund ut frå om det er barnehagelærarar eller assistentar som gjennomfører aktiviteten. Bjørndal og Lieberg (1975) definerer innhald som kunnskap av både fagleg og ikkje-fagleg art og prosessar av kognitiv, affektiv og psykomotorisk karakter. Gunnestad (2007, s. 117) vel å omtale innhald i barnehagen slik:

Innholdet er substansen i barnehagens virksomhet, det vil si det kulturstoff, de holdninger, kunnskaper, opplevelser, aktiviteter og ferdigheter barna får møte, arbeide med og bli engasjert i som et ledd i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er det vi tar i bruk som materiale for å nå målene.

Gundem (1998) knyter innhaldsomgrepet til kunnskapsområde, lærestoff og emne som eit samfunn meiner er viktig for neste generasjon. I tråd med definisjonane til Gunnestad (2007) og Gundem (1998) blir kategorien *innhald* i denne avhandlinga definert både som lærestoff i tydinga kunnskapsområde, kulturstoff og emne, og som opplevingar og aktivitetar barna erfarer i barnehagen. Det er ein innhaldsdefinisjon som samsvarer med Bjørndal og Lieberg (1975), men som er utdjupa og definert i ein barnehagekontekst.

### 2.3.5 Mål

Ifølge Bjørndal og Lieberg (1975) er klare mål ein føresetnad for at læraren kan finne beste vegen fram til måla. Mål skal samsvare med intensjonar for undervisninga, intensjonar som heng saman med verdiar, normer og samfunnssyn (Gundem, 1998). Mål blir ut frå dette, saman med kategorien *innhald*, eit uttrykk for didaktikkens *kva* (Reisby, 1972). Mål kan også vere uttrykk for *korleis* *innhald* kan formulerast slik at det blir retningsgivande for undervisningsprosessen (ibid.). Typiske trekk ved mål-middel-modellen er skildra tidlegare i dette kapitlet.

Mål på undervisningsfeltet kan framstillast på eit kontinuum frå ingen mål i det heile, opne målformuleringar som gir rom for ulike tolkingar og til lukka målformuleringar som gir ei tolking aleine (Engelsen, 2000a). Stenhouse tar ifølge Engelsen (2000a) til orde for ein didaktisk praksis der mål for eleven si læring ikkje blir sett på som berre reproduksjon av eksisterande kunnskap. Ved å legge vekt på undersøkjande læring («learning by inquiry») kan eleven arbeide seg fram til eigne standpunkt og bli ein aktiv kunnskapssøkar (ibid.).

Lærestoffet har eigenverdi og blir av Stenhouse i liten grad oppfatta som middel til å nå førehandsbestemte mål fordi kvalitetar ved lærestoffet vil forme framgangsmåte og retning (Gundem, 1998). Denne prosessuelle tilnærminga er også tufta på samspelet i klasseromet der undervisninga blir planlagt i samarbeid med elevane (ibid.).

Det betyr at resultat av utdanning ikkje er gitt på førehand. Ifølge Engelsen (2000a) framhevar også Eisner dette ved å vise til at undervisning skal førebu elevane på ei verd som lærarane ikkje har levd i og at undervisning difor har andre viktige oppgåver enn å leie elevane fram til



førehandsbestemte mål. Rammeplanen føreset bruk av prosessmål og dermed eit syn på mål som i større grad er i samsvar med Eisner og Stenhouse enn med Tyler-rasjonale. Eg finn difor at Eisner og Stenhouse på barnehagefeltet kan gi relevant teoretisk substans til den didaktiske kategorien *mål* som prosess og i mindre grad som produkt.

### 2.3.6 Arbeidsmåtar

Arbeidsmåtar kan definerast på fleire måtar. Bjørndal og Lieberg (1978) nyttar omgrepet *læringsaktivitetar* i tydinga handlingar som elevar og lærarar utfører i undervisningssituasjonen, og gir som døme metodar, arbeidsmåtar, teknikkar og undervisningsformer. Gunnestad (2007) definerer arbeidsmåtar som både organisering av sosialt og fysisk miljø, metodar som personalet nyttar, læringsaktivitetar som ein ønsker at barna skal vere engasjerte i, og pedagogiske prinsipp for verksemda som progresjon og konkretisering. Dette er ein omfattande definisjon som delvis finn støtte hos Rønning (2013) som ser på arbeidsmåtar som både den spesifikke framgangsmåten i ein aktivitet eller situasjon i barnehagen, og som ei meir generell samværsform i tydinga handle- eller veremåte.

*Lærings erfaringar* er ifølge Bjørndal og Lieberg (1978) dei erfaringane *elevane* gjer i undervisningssituasjonen. I denne avhandlinga er fokuset på personalet, og dette er ei avgrensing i forhold til å undersøke barna sine læringsaktivitetar under samlingsstund og femårsklubb som til dømes kan vere å lytte, synge eller teikne. Eg har valt å ta utgangspunkt i at samlingsstund og femårsklubb som vaksenleia aktivitetar har innhald som ein sentral faktor. Korleis innhaldet blir presentert av personalet for barna blir i dette prosjektet definert som arbeidsmåtar i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen. Arbeidsmåtar i prosjektet er såleis den delen av det didaktiske arbeidet som gjeld *korleis* personalet metodisk gjennomfører samlingsstund og femårsklubb.

Den didaktiske trekanten som er presentert tidlegare i dette kapitlet, kan illustrere fleire tilnærmingar til arbeidsmåtar ut frå tyngdepunkt på aksane mellom faktorane personal, barn og innhald. Ei *subjektiv* tilnærming (Künzli, 2000) med vekt på barnas egne erfaringar som forrang for innhaldet på erfaringsaksen, kan innebære at personalet stiller spørsmål til barna og samtalar med dei om innhaldet. Hovudpoenget er å få tak i kva *barna* kan om eit tema og det blir barnas kunnskapar som blir innhaldet på samlingsstund og femårsklubb. Dette står i kontrast til ei *objektiv* tilnærming (Künzli, 2000) på erfaringsaksen som tilsvarer å gi innhald

forrang framfor erfaringar og interesser hos barna. Denne tilnærminga kan kome til uttrykk ved at personalet fortel og forklarar eit gitt innhald for barna slik at det blir det som *personalet* formidlar, som blir innhaldet.

Denne måten å todele innhaldsformidling på finn støtte i Myhre (1978) som framhevar to hovudleirar med omsyn til *undervisningsmåtar*: Meddelande undervisning og dialogisk-heuristisk undervisning. Meddelande undervisning tyder at personalet fortel og forklarar medan dialogisk-heuristisk undervisning viser til bruk av samtale og spørsmål (ibid.). Klette (2013) har identifisert liknande former for lærarhandlingar i klasseromsituasjonen som ho kallar monologisk instruksjon i tydinga førelesing, forteljing og høgtlesing. I tillegg viser ho til spørsmål og samtale mellom lærar og elevar i undervisninga.

Ved å samanlikne undervisningsmåtar hos Klette (2013) og Myhre (1978) finn eg to sentrale trekk som blir overført til omgrepet arbeidsmåte i barnehagen når det gjeld samlingsstund og femårsklubb. For det første ein *monologisk arbeidsmåte* der personalet har rolla som formidlar av eit innhald gjennom å fortelje, forklare og lese. For det andre ein *dialogisk arbeidsmåte* der personalet nyttar samtale, spørsmål og svar slik at innhald kjem fram gjennom å hente fram barna sine kunnskapar om fenomenet. Monologisk tyder ikkje at barna aldri er deltakande gjennom spørsmål eller kommentarar, men at bruk av monologisk arbeidsmåte er hovudmetoden under samlingsstund og femårsklubb. Det same gjeld dialogisk arbeidsmåte: innslag av forteljing, forklaring og høgtlesing kan førekome, men hovudinntrykket er bruk av spørsmål og samtale. Det betyr at når det gjeld arbeidsmåtar blir den *ytre, retoriske* forma vektlagt og ikkje til dømes samtaleanalysar mellom personal og barn på mikronivå. Dette er i samsvar med designet på prosjektet som nyttar personalet som informantar. Det betyr også at det blir ikkje vurdert om spørsmål har ein open eller lukka karakter (Nassaj & Wells, 2000).

### **2.3.7 Rammefaktorar**

I den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1975, 1978) er rammefaktorar for det første føresetnader hos læraren og for det andre fysiske, biologiske, sosiale og kulturelle føresetnader for undervisning. I denne avhandlinga er, som vist tidlegare, *føresetnader hos personalet* løfta opp til å vere den mest sentrale kategorien i analyse og drøfting fordi dette samsvarer med sentrum i problemstillinga.

Rammefaktorar er eit vidt omgrep som famnar formelle og uformelle rammefaktorar (Gundem, 1998; Kyrstein & Vestergaard, 2006). Kyrstein og Vestergaard (2006) argumenterer for at rammefaktorar er eit omgrep med stor grad av kompleksitet når ein ser alle rammevilkår under eitt: samfunnsmessige rammer i form av menneskesyn og verdigrunnlag, politiske rammer, institusjonen som ramme og læraren eller personalet som rammevilkår.

Rammefaktorar i dette prosjektet blir definerte som uformelle og gjeld organisatoriske og fysiske rammer som organisering av tid, rom, materiell og gruppering av barna og av personalgruppa (Gundem, 1998). I tillegg er fysiske rammer i kvar feltbarnehage med som bakgrunnsstoff, men ikkje som grunnlag for vidare analyse og drøfting.

### **2.3.8 Føresetnader hos barna**

Bjørndal og Lieberg (1975) argumenterer for at forholdet det må takast omsyn til når det gjeld *føresetnader hos barna* er alder, modning, tidlegare undervisning, personlege erfaringar, nærmiljø, klasseatmosfære og forholdet mellom lærar og elev. Læraren skal vere elevsentrert, men samtidig skal undervisninga settast inn i ein sosiokulturell og samfunnsmessig heilskap (ibid.).

Kyrstein og Vestergaard (2006) klassifiserer elevføresetnader i tre grupperingar, og desse kan også gjelde for barn i barnehagealder. Den første grupperinga er knytt til pedagogisk filosofi og dei føresetnader som vårt samfunn tillegg den menneskelege naturen (ibid.). Som døme viser Sommar (1996) i sin oversikt over barndomspsykologiske fenomen, at synet på barn siste tiåra har gjennomgått eit paradigmeskifte. Barn har kort sagt gått frå å bli sett på som «den skrøbelige novice til den resiliente kompetencebarn» (Sommer, 1996, s. 26). Den andre grupperinga av føresetnader hos barn omhandlar ifølge Kyrstein og Vestergaards (2006) generelle føresetnader, som vil seie forhold som gjeld på bestemte alderstrinn i ei bestemt utdanning, medan den tredje grupperinga gjeld spesifikke føresetnader hos gruppa og det enkelte barnet.

Gunnestad (2007) framstiller føresetnader hos barn som modning, evne og motivasjon for å lære, bakgrunn og det dei gjennom erfaringar og opplevingar har tileigna seg av kunnskap, ferdigheiter og haldningar. Sidan barn ikkje er informantar i dette prosjektet, blir ikkje deira føresetnader analyserte og drøfta, men føresetnader for barn i 4–5 års alderen kan vere

relevant kunnskap for barnehagelærarar og assistentar som gjennomfører samlingsstund og femårsklubb.

### 2.3.9 Vurdering

I den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1975) blir omgrepet evaluering brukt om vurdering og definert som å taksere eller verdsette. I rammeplanen blir omgrepet vurdering nytta, og vurdering blir ut frå dette brukt som omgrep i prosjektet, om det å granske pedagogisk praksis ut frå fleire perspektiv. Eitt av formåla med vurdering er å forbetre det pedagogiske arbeidet ved at vurderingsarbeidet blir nytta som reiskap til djupare pedagogisk innsikt (Gunnestad, 2007). Vurderingsarbeidet kan også gi informasjon til foreldre, kommuneleiing og andre som grunnlag for samarbeid og debatt (ibid.).

Det går eit hovudskilje mellom *formell* og *uformell* vurdering (Gundem, 1998). Informasjon som ein treng i vurderingsarbeid kan bli innhenta gjennom skriftlege prosedyrar som til dømes halvårsrapportar for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og dette representerer ei formell vurderingsform (Gundem, 1998; Gunnestad, 2007). Det vil seie at planmessig og systematisk innhenting av informasjon legg grunnlag for formell vurdering (ibid.). Barna sine egne vurderingar av det dei opplever, og utveksling av synspunkt på erfaringar mellom personalet i løpet av arbeidsdagen er ifølge Gunnestad (2007) døme på uformell vurdering i barnehagen.

*Refleksjon* blir i dette prosjektet definert som sentralt i det vurderingsarbeidet som didaktisk arbeid i barnehagen inneber. Refleksjon i didaktisk arbeid har ifølge Fendler (2003) røter i kartesiansk rasjonalitet i tydinga å både sjå seg sjølv som objekt, og å vere eit reflekterande subjekt. Notidige diskursar av refleksjon inneber mellom anna at å reflektere er ein måte å bli meir profesjonell og effektiv på som lærar. Refleksjon er også sentralt i mange lærarutdanningar (ibid.). Rammeplanen framhevar også refleksjon som vurderingsform: «Refleksjonar over egne verdiar og haldningar skal inngå i dei pedagogiske drøftingane på feltet» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Rammeplanen seier vidare at barnehagen som organisasjon ber på tradisjonar det er viktig å sette ord på og reflektere over (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56). På barnehagefeltet er *dokumentasjon* ei form for vurdering der ein gjennom å samle inn material og reflektere over dette saman med barn og andre i personalgruppa, konkretiserer og synleggjer vurderingsarbeidet (Gunnestad, 2007).

Dokumentasjon blir i rammeplanen pålagt barnehagen som eit middel for ein kritisk og reflekterande praksis. I dette prosjektet blir dokumentasjon forstått som ein del av *grunnlaget* for vurdering og difor i liten grad vektlagt. Som teorigrunnlag for vurdering i form av refleksjon, blir praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972) presentert seinare i kapitlet (kap. 2.4.2).

Kategoriane i den didaktiske relasjonsmodellen er dei mest sentrale reiskapa i analysen av didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar og gir eit vidt bilde av kva didaktisk arbeid kan innebere ut frå innhald, mål, arbeidsmåtar, rammefaktorar, vurdering og føresetnader hos barna og personalet. Samtidig ønsker eg å tilføre analysen fleire dimensjonar som *fasar og nivå*, for i større grad å skape eit meir heilskapleg bilde av didaktisk arbeid i barnehagen.

## **2.4 Dimensjonar ved didaktisk arbeid**

### **2.4.1 Preaktiv, interaktiv og postaktiv fase**

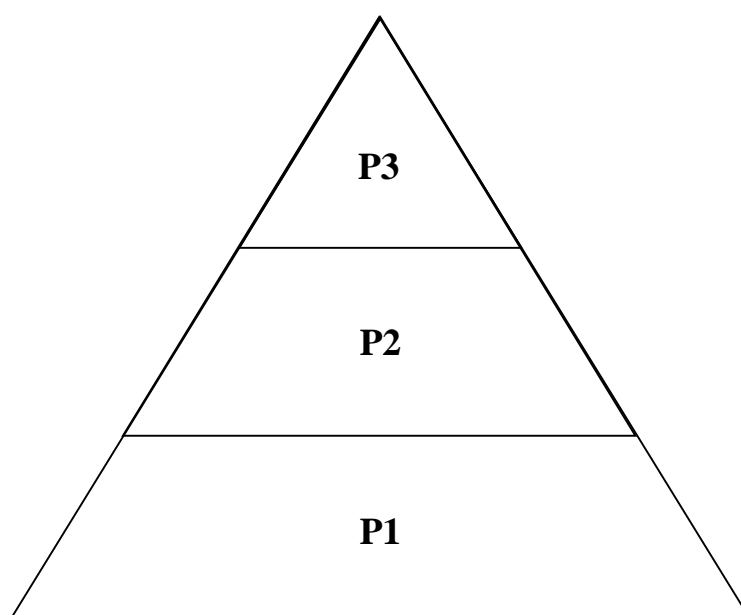
Didaktisk arbeid er i dette prosjektet forstått som ei tredeling mellom planlegging, gjennomføring og vurdering (kap. 1.2). Nedslagsfeltet til didaktikken gjeld ifølge Jank og Meyer (1997a) ikkje berre sjølve gjennomføringa av undervisning, men også planlegging på førehand og analyse av undervisningsarbeidet i tidsmessig etterkant. Det er i samsvar med Uljens (1997) som framhevar at didaktisk arbeid er prega av å ha eit formål som leier over i intensjonelle handlingar som er planlagde på eit vis, og skal dette vere meningsfullt bør handlingane også vurderast i etterkant. Det krev såleis vanlegvis ei form for planlegging etter mønsteret intensjon-handling-refleksjon (ibid.).

Denne tredelinga kjem til uttrykk i Jackson (1968) si differensiering mellom preaktiv, interaktiv og postaktiv fase i undervisning. *Preaktiv* fase tilsvarer planlegging og førebuing som må gjerast før undervisninga tar til. *Interaktiv* fase er sjølve undervisninga eller interaksjonen med barna, medan *postaktiv fase* er etterarbeid i form av vurdering og refleksjon (ibid.). Ei slik tredeling gir ei ryddig og oversiktleg framstilling når didaktisk arbeid skal undersøkast, og i avhandlinga blir difor den teoretiske inndelinga i fasar nytta i analyse av det empiriske materialet. Det betyr å undersøke ikkje berre personalets handlingar i det direkte møtet med barna, men å inkludere også for- og etterarbeidet som ligg til grunn for gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb.

Det er mogleg at ei tredeling av didaktisk arbeid i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase er ein kunstig konstruksjon som i liten grad samsvarer med slik lærarar opplever det didaktiske arbeidet. Clark og Peterson (1986) viser i sin metastudie av forskning på tankeprosessar hos lærarar (Teacher Thinking-tradisjonen) at lærarar planlegg både i den preaktive og postaktive fasen. Det er typisk at refleksjonar i etterkant av ein gjennomført aktivitet legg grunnlag for å planlegge ein tilsvarende aktivitet seinare, for: «Thus, because the teaching process is a cyclical one the distinction between preactive and postactive thoughts has become blurred» (Clark & Peterson, 1986, s. 258). Didaktisk arbeid kan ut frå dette innebere å stå i sykliske prosessar der *refleksjon* i postaktiv fase legg grunnlag for planlegging og gjennomføring i preaktiv og interaktiv fase. Det betyr at planlegging og refleksjon blir knytte saman og at refleksjon blir forstått som sentralt i didaktisk arbeid som gjeld vurdering. Å differensiere mellom preaktiv og postaktiv fase i didaktisk arbeid er ut frå dette på fleire måtar ei *teoretisk* kategorisering, men gir det didaktiske arbeidet ei innramming som er sentral i analysen av det empiriske materialet i prosjektet. Kva rolle og verdi refleksjon kan ha i didaktisk arbeid blir tematisert i neste delkapittel.

#### **2.4.2 Refleksjonsnivå**

Som vist ovanfor er refleksjon ifølge Clark og Peterson (1986) noko som går føre seg i både preaktiv, interaktiv og postaktiv fase. Eg vel å relatere det didaktiske arbeidet som gjeld vurdering, til eit tredelt refleksjonsnivå som har sin bakgrunn i åndsvitskapleg pedagogikk. Den tyske dannelsespedagogen Erich Weniger (1894-1960) innførte frå 1930-talet ei analytisk tredeling av forholdet mellom teori og praksis med vekt på «der Primat der Praxis» (Gundem, 1998, s. 144). Teori av første orden er ifølge Weniger daglegdags yrkeskunnskap, medan teori av andre orden er lærarens utarbeidde og bevisste teori. Teori av tredje orden er vitskapleg fundert og er «teoretikerens teori» (Gundem, 1998, s. 49). I norsk didaktikk finn ein denne tredelinga att hos mellom andre hos Løvlie (1972) og i praksistrekanten av Handal og Lauvås (1983). Praksistrekanten gir teoretiske perspektiv på ulike former for vurdering i form av refleksjon der det første praksisnivået (P1) ligg til grunn for refleksjonar på både praksisnivå 2 (P2) og 3 (P3).



**Figur 2.4 Praksistrekanten (Etter Løvlie (1972, s. 31) og Handal og Lauvås (1983, s. 32)).**

*P1-nivået* illustrerer den konkrete gjennomføringa av undervisninga (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Dette gjeld sjølve den praktiske gjennomføringa når læraren forklarar, stiller spørsmål og gir oppgåver (ibid.). P1-nivået omfattar det ein i daglegtale omtalar som «praksis» og tilsvarer det ein kan observere ved å vere til stades under utføring av didaktisk arbeid. Interaktiv fase (Jackson, 1968) er identisk med P1-nivået.

*P2-nivået* handlar om mental gjennomtenking av gjennomført undervisning og førebuing, og om vurderingar av relativ, tilfeldig og spesiell karakter (Løvlie, 1972). Ifølge Handal og Lauvås (1983) inneber vurderingar på P2-nivå å gi svar på spørsmål som kvifor ein handla som ein gjorde, eller som ein sannsynlegvis vil kome til å gjere i framtidige undervisningssituasjonar. Grunngevingane kan vere av både praktisk og teoretisk art (ibid.).

*P3-nivået* inneber eit metaperspektiv som omhandlar både P1- og P2-nivået i forhold til det etiske og moralske grunnlaget som styrande for handlingar (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Det inneber ein kritisk funksjon som ender opp i spørsmålet om kva som er rette pedagogiske handlingar og etiske grunngevingar for handlingar i P1-nivået (ibid.). Refleksjonar som blir utført i preaktiv og postaktiv fase i didaktisk arbeid (Jackson, 1968), opererer på både P2- og P3-nivå i praksistrekanten.

Refleksjonsnivå ser ut for å ha fotfeste som teoretisk fenomen også i andre modellar enn praksistrekanten. Dale (1999, 2001) nyttar ei tredelt inndeling av refleksjonsnivå, og koplar det til omgrepet *kompetansenivå*. Kompetansenivå K1 tilsvarer P1-nivået og handlar om å omforme læreplanens formaliserte forventningar, oppnå kvalitet i utforming av læringsaktivitetar og om relasjonar mellom lærar og elev. Kompetansenivå K2 vil seie å planlegge og vurdere undervisning ut frå dei rammene som læreplanen gir, medan funksjonshandlinga på kompetansenivå K3 er å kritisere, grunngi og drøfte grunnomgrep i læreplanen. Å meistre dei tre kompetansenivåa K1, K2 og K3 i tydinga tre ulike praksiskontekstar, er ifølge Dale (1999, 2001) eit uttrykk for lærarens profesjonalitet og dermed *didaktiske rasjonalitet*. Systematisk refleksjon og kritisk drøfting er vegen å gå for å oppnå kompetanse på K3-nivå (ibid.).

Verdien av refleksjon kjem også til uttrykk hos Schön (2000) gjennom uttrykket *den reflekterande praktikk* der P2-nivået representerer handlingsrefleksjon (reflection in action) og P3-nivået refleksjon om handling (reflection on reflection in action). Dette ser ein også igjen i Argyris (2000) sin modell om enkelkretslæring og dobbelkretslæring i ein organisasjon. Enkelkretslæring vil seie å korrigere kursen utan å stille spørsmål ved underliggande verdiar, medan dobbelkretslæring vil seie å korrigere ved først å undersøke og endre personane sine faktiske overtendingar og verdiar fordi det er desse som styrer åtferda (ibid.). Både enkelkretslæring og dobbelkretslæring er nødvendig, meiner Argyris (2000), fordi enkelkretslæring kan brukast til rutinar og repetisjonar og dobbelkretslæring til komplekse utfordringar.

Praksistrekanten er ei teoretisk inndeling i ulike refleksjonsnivå som eg finn har relevans som analytisk modell i mitt prosjekt, sjølv om det kan stillast spørsmål ved kva nivådeling er uttrykk for. Fendler (2003) åtvarar mot ei utvikling der refleksjon blir forstått som ein sirkulær prosess med fokus på det som allereie har blitt disiplinert som sosiale praksisar: «When reflection is understood as a turning back upon the self, the danger is that reflection will reveal no more than what is already known» (Fendler, 2003, s. 11). Kva verdi refleksjon har for det didaktiske arbeidet er ikkje tema i avhandlinga, men Fendler sine åtvaringar mot ei tru på at refleksjon er eit middel som nærast automatisk forbetrar didaktisk arbeid, kan vere eit relevant perspektiv å ta med vidare.



## 2.5 Didaktisk arbeid ut frå læreplanteoretiske perspektiv

Å realisere samfunnsmandatet slik det kjem til uttrykk i barnehagelov og rammeplan, er ei form for didaktisk arbeid som er knytt til implementering av *læreplanar*. Rammeplanen viser til samfunnsmandatet for barnehagen og gir føringar for det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar skal utføre for å realisere eller implementere intensjonane i planen. Læreplan er eit typisk skulefenomen og Norge har hatt læreplan for skulens formål og innhald kontinuerleg sidan 1889/90 med stadige revisjonar og nyskapingar i etterkant (Gundem, 1993). Å regulere statleg og utvikle barnehagen som pedagogisk verksemd ved hjelp av læreplan eller rammeplan, er av betydeleg nyare dato, då barnehagen fekk sin første rammeplan i 1996.

Gjennom å studere læreplanen får ein vite noko om verdjar, intensjonar og idear i eit samfunn (Karseth & Sivesind, 2009). Læreplanstudiar kaster lys over ulike oppfatningar om utdanning, og det er viktig i eit demokrati (ibid.). Læreplanen er ein sentral idéberar, og dette idégrunnlaget er eit relevant studiefelt for læreplanforskinga (Engelsen, 2003). Det betyr at å undersøke kva rammeplanen seier om didaktisk arbeid, og likskap og ulikskap mellom barnehagelærarar og assistentar i ansvar og arbeidsoppgåver som gjeld didaktisk arbeid, er relevant med omsyn til å bli kjent med oppfatningar og verdjar som gjeld barnehagen.

*Læreplanteori* kan ifølge Engelsen (2008) ha to funksjonar: For det første å utvikle teoriar om opphav og funksjon til læreplanar, og for det andre å rette merksemda mot møtet mellom læreplan og brukar. Blankertz (1987, s. 119) definerer læreplanteori som «mödosamma försök att få grepp om villkoren för framställningen och tillkomsten av en läroplan». Læreplanteori forsøker å forklare kvifor implementering ikkje alltid går som forventa, og læreplanteoretisk skoloring kan ifølge Engelsen (2000b) føre til problematisering og kritikk av alle sider ved læreplanutviklingsprosessen. For å meistre eit kritisk blikk på læreplanar må ein ha utvikla analytisk kompetanse, slik at ein ser det didaktiske handlingsrommet som planane gir (ibid.). Eg har ut frå dette valt Goodlad (1979) sitt omgrepssystem for læreplanfeltet som teoretisk utgangspunkt for å belyse kva didaktisk arbeid i eit læreplanperspektiv kan innebere. Goodlad viser til koplingar mellom den enkelte lærar, institusjonen han arbeider i og samfunnsmessig overbygning slik den kjem til uttrykk i læreplanen eller for barnehagen sin del rammeplanen. Goodlads omgrepssystem for læreplanfeltet blir også nytta av andre for å skildre og definere læreplanfeltet i barnehagen (sjå til dømes Retvedt (1999), Alvestad (2001c) og Østrem, Bjar, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin (2009)).

### 2.5.1 Goodlads omgrepssystem for læreplanfeltet

Goodlad (1979) har utarbeidd sitt omgrepssystem for læreplanfeltet ut frå empirisk forskning i det amerikanske skulesystemet. Læreplanen eller *curriculum* som Goodlad bruker som omgrep, blir forklart gjennom tre typar element: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle. Det substansielle elementet inneber å undersøke det som vanlegvis høyrer heime i ein læreplan som kategoriane *mål* og *innhald*. Det sosiopolitiske elementet gjeld dei menneskelege prosessane som leier fram til at nokre interesser får plass i læreplanen, medan andre dukkar under. Teknisk-profesjonelt element viser til spesialisert kunnskap og ferdigheiter som er nødvendig for å planlegge og gjennomføre etablering, forbetring eller erstatningar i læreplanen (ibid.).

I avhandlinga blir det fokusert på substansielle element i rammeplanen som gjeld likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid. Ifølgje Goodlad (1979) finn ein fem domene eller felt som skildrar det substansielle elementet i læreplanteori:

*Den ideologiske læreplanen* (Ideological Curricula) oppstår med bakgrunn i menneskelege prosessar som leier fram til at nokre interesser får plass i læreplanen, medan andre ikkje får det. Det vil seie kva idear og interesser som får gjennomslag i den endelege utforminga av læreplanen.

*Den formelle læreplanen* (Formal Curricula) er eit offentleg dokument som er sanksjonert og godtatt. Gjennom analyse av formelle læreplanar får ein kjennskap til kva verdiar og haldningar som samfunnet eller dominerande grupper i samfunnet ønsker at barn og unge skal tileigne seg.

*Den persiperte læreplanen* (Perceived Curricula) blir av Goodlad (1979, s. 61) kalla sinnets læreplan eller «curricula of the mind». Læreplandokumentet som har blitt offisielt anerkjent som gjeldande for undervisning og læring, er ikkje nødvendigvis slik ulike personar og grupperingar persiperer eller oppfattar det.

*Den operasjonaliserte læreplanen* (Operational Curricula) viser til sjølve gjennomføringa av undervisning og den biten av undervisningskvardagen som går føre seg dag etter dag, time etter time. Det lærarar oppfattar som si realisering av læreplanen og det dei faktisk gjer, kan vere ganske forskjellig.

*Den erfarte læreplanen* (Experiential Curricula) blir av Goodlad (1979) definert som elevens opplevingar i klasserommet. Han understrekar at det er omfattande behov for forskning på elevens erfaringar med læreplanen slik den kjem til uttrykk i klasserommet (ibid.).

Goodlad (1979) viser til eit gap mellom dei ulike nivåa som til dømes mellom den formelt vedtekte læreplanen og slik den kjem til uttrykk i den praktiske gjennomføringa av undervisning. Rammeplanen viser til intensjonar med didaktisk arbeid i barnehagen der barnehagelærarar har ansvar for å planlegge og vurdere, medan både assistentar og barnehagelærarar tar del i gjennomføring i det direkte arbeidet med barna. Det vil seie at modellen til Goodlad gir eit bilde av forholdet mellom den formelle læreplanen eller rammeplanen, og den operasjonaliserte. Korleis assistentar og barnehagelærarar *oppfattar* rammeplanen tilsvarer det persiperte nivået.

Men ikkje berre rammeplanen er relevant som ramme for didaktisk arbeid. Forholdet mellom læreplanen, andre former for rammer for den pedagogiske verksemda og personalet blir på bakgrunn av dette presentert ut frå omgrepet *didaktisk handlingsrom*. Å undersøke og analysere handlingsrommet mellom den faktiske verksemda og dei faktiske grensene for verksemda står sentralt i rammefaktorteori og læreplanteori. Lindensjö og Lundgren (2000) uttrykker dette som kløfta mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen, og i lys av Goodlad (1979) sin modell over substansielle element i læreplanen, tilsvarer dette forholdet mellom det formelle og operasjonaliseret nivået. Teoretiske perspektiv på handlingsrom i didaktisk arbeid har relevans for å belyse likskap og ulikskap i korleis assistentar og barnehagelærarar opplever, tolkar og forstår eige handlingsrom i didaktisk arbeid.

### **2.5.2 Rammefaktorteori**

Rammefaktorteori vart utvikla av Dahllöf (1967) og vidareutvikla av Lundgren (1972), og omhandlar korleis ytre faktorar som juridiske, økonomiske og ideologiske element, påverkar undervisningsprosessen. Rammefaktorteorien har gitt språk og perspektiv på interaksjonen mellom skule og samfunn, og skildrar rammene i det pedagogiske rommet og deira omforming (ibid.). Eit hovudpoeng i teorien er ifølge Lundgren (1972) at endringar i eksterne rammer avgrensar og regulerer endringar i indre prosessar, og dette skjer indirekte.

Rammefaktorteori forklarer ikkje kva som skjer i klasserommet, den forklarer heller kvifor visse ting ikkje kan skje (Broady, 1999).

Læreplanens funksjon som uttrykk for samfunnsmessig ramme for verksemd i barnehage og skule, kjem som vist tidlegare til uttrykk i Goodlads substansielle omgrepsapparat der den formelle læreplanen set rammer for den faktiske verksemda. Rammefaktorteorien går utover læreplanperspektivet slik at rammene også omfattar andre faktorar enn dei som gjeld læreplanen. Styrken til rammefaktorteorien er ifølge Lindblad, Linde og Naeslund (1999) fokuset på ytre faktorar og korleis desse påverkar undervisningssituasjonen. Kritikkk mot teorien har gått ut på at den kan bli oppfatta som deterministisk og med for liten vekt på læraren som eit handlande subjekt som kan fungere som ein avgjerande intern faktor i klasserommet (ibid.).

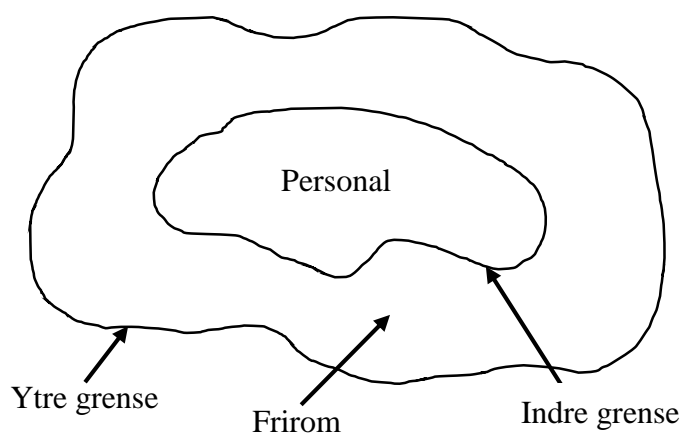
Svingby (1979) tok fatt i dette i sitt doktorgradsarbeid og viste korleis også *indre* strukturar påverkar læraren. Ho undersøkte kva læreplanen betyr for lærarens undervisning og hevdar med bakgrunn i Sarason (1971) at lærarens arbeid er regulert både av faktorar som han ikkje har direkte innflytelse over, som timeplan, arbeidstid og ressursfordeling, og av «the behavioral regularities» (Svingby, 1979, s. 45). Det vil seie mønster og vanar som igjen blir store hinder for lærarar, fordi dei unødige stenger ute alternative måtar å gjennomføre undervisning på (ibid.). Det betyr at læreplanen som ytre ramme for verksemda er avgrensa av «läraernas perception och tolkningar av de formelle ramarna» (Svingby, 1979, s. 53). Lærarens *oppfatta* handlingsrom er ut frå dette sentralt hos Svingby slik at å endre rammer som ytre faktorar er ikkje tilstrekkeleg dersom ein vil oppnå endringar: lærarens tolkingsgrunnlag må også vere med.

Det indre livet i skulen har også blitt undersøkt av mellom andre Arfwedson, og Berg og Wallin. Arfwedson (1991) hevdar at skulen i stor grad er ein horisontalt organisert arbeidsplass med liten grad av hierarki blant lærarane, men at på kvar arbeidsplass utviklar det seg ein uformell leiingsstruktur. *Skulekode* blir bygt opp rundt spelereglar som har med dette uformelle hierarkiet å gjere, og kan vere nyttig fordi den etablerer omgangs- og samarbeidsformer. Skulekode tyder då: «förhållningssätt och tankemönster som blir dominerande och karakteristiska och som varierer från skola till skola» (Arfwedson & Arfwedson, 1991, s. 113).

Denne definisjonen kan også gjelde for *barnehagekode*. Omgrepet er i liten grad nytta på barnehagefeltet, men Alvestad (1987) operasjonaliserer i si hovudfagsoppgåve barnehagekode til korleis ulike pedagogiske retningar kjem til uttrykk i årsplanar i barnehagen. Eg vel å nytte omgrepet barnehagekode som uttrykk for ein felles kultur eller kode innbyrdes i kvar barnehage som i større grad enn yrke gir føringar for didaktisk arbeid. Det tilsvare eit institusjonelt perspektiv som med støtte i Gundem (2011) utgjer eit mesonivå i didaktisk forskning, og betyr at ein til dømes kan finne større likskap mellom barnehagelærarar og assistentar som arbeider i same barnehage, enn mellom yrkesgrupper på tvers av barnehagar. Samanhengar mellom institusjon og formelle rammer, blir visualisert i friromsmodellen til Berg og Wallin (1983).

### 2.5.3 Friromsmodellen

Didaktisk handlingsrom kjem til uttrykk i friromsmodellen der det daglege arbeidet i ein pedagogisk institusjon kan forståast i lys av relasjonar mellom den ytre formelle og den indre uformelle styringa. Friromsmodellen til Berg og Wallin (1983) er utvikla med bakgrunn i undersøkingar av skuleutvikling og skulen som organisasjon. Den uttrykker forholdet mellom indre faktorar som skulekode i tydinga etablerte tradisjonar og tankemønster og ulike tolkingar av ytre rammer som læreplanen. Friromsmodellen til Berg og Wallin (1983) omhandlar endringspotensialet i ein pedagogisk institusjon og inneheld saman med rammefaktorteori slik Dahllöf (1967) og Lundgren (1972) utvikla den, eit *institusjonelt* perspektiv på verksemda. Det er handlingsrommet eller frirommet i den pedagogiske institusjonen som er i fokus. Dette kan også overførast til individperspektivet.



**Figur 2.5 Friromsmodellen (Etter Berg (1995, s. 73)).**

Ytre grenser for verksemda representerer forhold utanom institusjonen som læreplanen og aktørane i institusjonen si tolking av læreplanen og andre offisielle styringsdokument (Berg, 1995). Dei indre grensene representerer kulturen i tydinga «inom den enskilda skolan förekommande riter, signaler, symboler, talesätt mm. Kulturen har vidare en tradition och historia» (Berg, 1995, s. 35). Kultur kan i samsvar med Arfwedson (1991) og Svingby (1979) bli tolka som synonymt med kode og viser til korleis tradisjonar og tankemønster påverkar korleis den enkelte aktøren tolkar og oppfattar handlingsrommet. Berg (1995, s. 42) inkluderer det han kallar «den pedagogiske arven» i indre faktorar som påverkar *oppfatta* handlingsrom, og hevdar ein pedagogisk institusjon må sjåast i sin historiske samanheng. Berg gir som døme herbartiansk metodikk i undervisninga med vekt på spørsmål og svar, som han meiner fører til at barna blir lydige og underdanige. Det vil seie at barna får erfaringar som ikkje er uttrykt i den offisielle, synlege læreplanen, men i ein *skjult læreplan* (ibid.).

Den skjulte læreplanen er ifølge Berg (1995) eit samleomgrep for korleis pedagogisk arv fungerer som «frosne ideologiar». Det vil seie at der er ei dominerande verdibase som utgjer ei vesentleg og styrande kjelde for innhaldet i verksemda (ibid.). Ein finn omfattande forskning på at det barna lærer i skulen ikkje er i samsvar med den offisielle læreplanen. Til dømes viser Jackson (1968, s. 169) til «the «wasted-time syndrome»» om elevar som må vente (for lenge) på tur og som opplever at læraren legg opp til for liten grad av progresjon med omsyn til faglege krav. Dette er tema som i liten grad er undersøkt på barnehagefeltet.

Oppsummert viser teoriar som gjeld forholdet mellom læraren som skal gjennomføre undervisning, læreplanen og ytre rammer for den pedagogiske verksemda, til ulike forklaringsmodellar. Goodlads substansielle læreplanteori illustrerer eit gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen, medan rammefaktorteori argumenterer for at ytre rammer av juridisk, økonomisk og ideologisk art har stor gjennomslagskraft. Omgrepa skjult læreplan og oppfatta handlingsrom refererer til at kodar, tankemønster og tradisjonar kan vere minst like styrande som den formelle læreplanen.

Eit paradoks til dette er den fridomen som barnehagetilsette fram til den første rammeplanen i 1996 hadde når det gjaldt innhald i barnehagen, men denne fridomen var også til ei viss grad styrt av tradisjonar med barnehagelæraren som pedagogisk garantist (Korsvold, 2005). Det kan tolkast som ein skjult eller uskriven læreplan som kunne gjere debatten om innhald i barnehagen krevjande for andre enn dei som stod barnehagefeltet nær. Innføring av ein

formell læreplan la grunnlag for at andre enn barnehagepersonalet i større grad kunne få kunnskap om verdisyn, formål og innhald: i det heile kva som går føre seg i barnehagen. Men innføring av læreplan er ikkje tilstrekkeleg for å sikre eit gitt innhald i barnehagen fordi skjulte læreplanar, indre faktorar som tradisjon og kultur og ytre faktorar som økonomiske og juridiske rammer også kan påverke. Med bakgrunn i problemstillinga er det difor relevant å samanlikne handlingsrommet til assistentar og barnehagelærarar, både slik det kjem til uttrykk i rammeplanen og slik det blir *opplevd* av assistentar og barnehagelærarar. Dette er tema som blir presentert og drøfta seinare i avhandlinga (kap. 3.3.1 og kap. 6.3).

## **2.6 Didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst**

For ytterlegare å avklare kva didaktisk arbeid i ein *barnehagekontekst* kan bety, blir omgrepet i dette delkapitlet drøfta i lys av undervisningsomgrepet som er sentralt for skulefeltet. Vidare blir didaktisk arbeid presentert i lys av eit heilskapleg læringssyn inkludert omgrepet *educare* som er relevant på barnehagefeltet. Didaktisk arbeid blir også relatert til barnehagens grunnleggande verdiar fordi desse rammar inn arbeidet i ein samfunnskontekst.

### **2.6.1 Didaktisk arbeid i lys av undervisningsomgrepet**

Teorigrunnlaget som avhandlinga bygger på, er primært utvikla for å skildre aspekt ved utdanning og *undervisning*. Omgrepet undervisning er gjennomgåande nytta i litteratur som gjeld didaktisk arbeid og er tradisjonelt knytt til skulen og andre utdanningsinstitusjonar (Kyrstein & Vestergaard, 2006). I gresk språk heiter undervisning didaskalia (Kroksmark, 1997), og didaktikk blir omsett med undervisningskunst (Gundem, 1998). Kyrstein og Vestergaard (2006) viser til at undervisning er kjenneteikna ved å vere målretta prosessar som har formål utarbeidde av overordna myndigheiter. Vidare hevdar dei at undervisning har eit innhald, den omfattar bestemte personar i ei meir eller mindre veldefinert gruppe, og at undervisning er ein tilrettelagt, kompleks samspeleprosess (ibid.). Undervisning som formålsbestemte og intenderte handlingar blir av Dale (1999, s. 35) definert slik:

Undervisning er målrettede aktiviteter for å realisere læring, der deltakerne eksisterer og er til stede for hverandre som lærer og elev. Undervisning er planlagt læring der læreplanen blir realisert innenfor en sosial interaksjon mellom lærer og elev .

Eit fellestrekk ved definisjon av undervisning er å tilrettelegge for *læring* (Dale, 1999; Kroksmark, 1997), og dette er ifølge Kroksmark (1997) den mest sentrale yrkeskompetansen ein lærar kan ha. Læring kan definerast på ulike måtar, men felles for desse er at det inneber ei form for endring, uttrykt med Martons (1997, s. 98) sine ord: «Vi kan förutsätta att verkligt lärande medför en förändring av det sätt på vilket en människa erfar, uppfattar eller förstår ett fenomen». I lys av dette kan det drøftast om undervisning kan vere eit relevant omgrep for det didaktiske arbeidet i barnehagen fordi læring ut frå barnehagelov og rammeplan også blir vektlagt i barnehagen og fordi barnehagen no er ein del av utdanningsløpet for norske barn (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I ein nordisk barnehagekontekst blir undervisningsomgrepet nytta i finsk, svensk, dansk og islandsk barnehagelov og i den finske læreplanen for barnehagen (Vallberg Roth, 2013). I norsk barnehagelov<sup>4</sup> og rammeplan er undervisningsomgrepet fråverande (ibid.). Det same gjeld omgrepa didaktikk og didaktisk arbeid, men fråvær av teoretiske omgrep i sentrale dokument er ikkje tilstrekkeleg for å la vere å nytte omgrepa. Engelsen (2000b) framhevar at å nytte *fagleg* forankra didaktiske omgrep slik at ein ikkje ukritisk støttar seg til den omgrepsbruken som ein finn i lovverk og læreplanar, kan bidra til refleksjon og opposisjon til utdanningspolitisk retorikk. Didaktisk forskning har såleis ein viktig funksjon ved å analysere og problematisere utdanningspolitiske vedtak (ibid.). Både undervisning og didaktisk arbeid er difor relevante omgrep å undersøke teoretisk sjølv om desse omgrepa er fråverande i barnehagelov og rammeplan.

Ein finn røyster som tar til orde for å innføre omgrepet undervisning som nemning på didaktisk arbeid i barnehagen. Jansen (2006) viser til at undervisning tradisjonelt ikkje er eit omgrep som har høyrte til i barnehagefeltet, men at dette kan det vere rom for å drøfte. Ho peikar på følgande:

Jeg tenker at begrepet «undervisning» må kunne anvendes for førskolelærernes yrkesatferd. Men det må oversettes og gis et innhold som omhandler førskolelærerens intensjoner. Undervisningsbegrepet utfordrer førskolelæreren til å begrunne sin ideologi (syn på barn og læring) og understreker ansvaret for å lede, fordele og systematisere dagen, organisere lærestoff, tiden, rommet og barnegruppene (Jansen, 2006, s. 34).

---

<sup>4</sup> Gjeld Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005b). I avhandlinga tyder omgrepet barnehagelov denne lova når ikkje anna er spesifisert.



Jansen (2006) hevdar at undervisningsomgrepet i tydinga å grunngi, leie, systematisere og organisere er dekkande for barnehagelærarane sitt ansvarsområde i barnehagen. Desse oppgåvene meiner eg kan definerast som *ulike former* for didaktisk arbeid i staden for undervisning. I tillegg ekskluderer Jansen assistentar frå undervisningsomgrepet. Undersøkingar viser at både assistentar og barnehagelærarar har ansvar for og tar del i samlingsstund og femårsklubb om enn i ulik grad, og elles også at fordeling av arbeidsoppgåver tilsvarer stor grad av flat struktur i barnehagen (Brenna-utvalet, 2010; Løvgren, 2012; Nørregård-Nielsen, 2006; Smeby, 2011). Eg finn difor at argumentasjonen til Jansen (2006) for å nytte omgrepet undervisning i barnehagen ikkje er tilstrekkeleg sjølv om samlingsstund og femårsklubb som vaksenleia gruppeaktivitetar kan likne undervisningssituasjonen i skulen. Eg vurderer det som mest relevant at omgrepet undervisning framleis primært høyrer til i ein skulekontekst, medan omgrepet *didaktisk arbeid* kan vere eit alternativ på barnehagefeltet. Didaktisk arbeid er på fleire måtar eit mindre presist omgrep å bruke enn undervisning, men omgrepet er i større grad i samsvar med barnehagepedagogiske tradisjonar med vekt på omsorg, leik og læring gjennom heile barnehagekvardagen som framleis er eit særtrekk ved barnehagen i Norge (Vatne, 2012). Den nordiske barnehagepedagogiske diskursen legg vekt på omsorg og leik *i tillegg til* læring, og til saman utgjer desse tre faktorane eit *heilskapleg* læringssyn som ifølge rammeplanen utgjer ein pedagogisk plattform for innhaldet i barnehagen og legg grunnlag for danningssprossar hos barna.

### **2.6.2 Heilskapleg læringssyn**

Læringsmomentet skal ut frå rammeplanen vere med i både formelle og uformelle læringssituasjonar og er ikkje avgrensa til bestemte situasjonar gjennom dagen som til dømes dei vaksenleia aktivitetane samlingsstund og femårsklubb. Tidlegare i avhandlinga (kap. 1.2.2) viste eg til at organisering av tidsbruk og dagsrytme i barnehagen er delt inn i dei tre settingane vaksenleia aktivitetar, kvardagssituasjonar og frileik (Eik, 2014; Ekholm & Hedin, 1993; Haug, 2013; Haug & Presthus, 1991). Rønning (2013) framhevar at leik, omsorg og kvardagssituasjonar er legitimerede som viktige sider ved verksemda i barnehagen. Ho hevdar at ein difor kan seie at samanlikna med skulen har barnehagen eit innhald «som i skolen primært høyrer til i friminuttene» (Rønning, 2013, s. 22).

Dette kan problematiserast i lys av at barnehagen gjennom den reviderte rammeplanen i 2006 fekk innført sju fagområde som *samsvarer* med fag i skulen. Også i den første rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1996) var der fagområde som personalet skulle arbeide med som til dømes estetiske fag og fysisk aktivitet og helse. Fagområda kan minne om fag i skulen, men koplinga mellom fagområde og skulen er tydeleggjort i seinare rammeplanar: «Gode opplevingar, erfaringar og læring innanfor desse områda i barnehagen kan gi barna eit positivt forhold til faga og motivasjon til å lære meir» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27). Den noverande rammeplanen hevdar også at eit innhald som er delt inn i sju fagområde lettar planlegging av eit variert og allsidig pedagogisk tilbod. Rammeplanen framhevar vidare at:

Barnehagen skal sjå omsorg og danning, leik, læring og sosial og språkleg kompetanse i samanheng. Barnehagen skal vere ein kulturarena der barnet er medskapar av sin eigen kultur. Alt dette er innhaldet i barnehagen, og ein må sjå på det som ein del av ein samanheng og kompleks heilskap (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 27).

Eg finn at rammeplanen legg grunnlag for at der skal vere eit fagleg innhald i barnehagen samtidig som elementa læring, omsorg og leik inngår i ein kompleks heilskap. For å utdjupe kva barnehagens heilskapelege læringssyn tyder, viser eg vidare kort til samanhengar mellom omgrepa læring, omsorg og leik slik dei kjem til uttrykk i barnehagepedagogiske og barnehagepolitiske tekstar. Til saman gir desse ein bakgrunn for kva didaktisk arbeid i barnehagen er tufta på.

### ***Omsorg, leik og læring***

Siste tiåra blir læring og omsorg internasjonalt forsøkt kopla saman gjennom omgrepet *educare* (J.-E. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001). I staden for å omtale undervisning og læring som motsetnader til omsorg, forsøker ein å etablere samanhengar mellom education og care (ibid.). Men ifølge OECD-rapporten *Starting Strong II* (2006) blir ikkje dette utan vidare gjennomført fordi barnehagetilbodet for barn under tre år i mange land er prega av personal med mindre utdanning og mindre løn enn personal som arbeider med barn nærare skulealder: «Typically, early childhood educators working closest to the school gate are better trained and rewarded» (OECD, 2006, s. 158).

Ein finn ikkje eit tilsvarande skilje mellom tilsynsordningar for småbarn 0–3 år og barn i alderen 3–5 år i den norske barnehagen, og dette kan vere eit argument for at undervisningsomgrepet i mindre grad enn omgrepet didaktisk arbeid er relevant å nytte i ein norsk barnehagekontekst. Bruk av undervisningsomgrepet kan gi assosiasjonar til ein «skulsk» barnehage og vil i liten grad vere dekkande for arbeid med småbarn i barnehagen som kan trenge meir omfattande omsorg enn eldre barnehagebarn. Det er mogleg at utfordringar innanfor barnehagepedagogikken ikkje primært handlar om å innføre undervisningsomgrepet på barnehagefeltet, men handlar om å teoretisere spenningsfeltet mellom læring, leik og omsorg i ei tid med større fokus på læring enn tidlegare. Ei slik problemstilling fell utanfor rammene for dette prosjektet, men samtidig kan det bidra til å teoretisere kva didaktisk arbeid i barnehagen kan bety ut frå ein norsk kontekst.

Å kombinere dei tre sentrale omgrepa omsorg, leik og læring kjem også til uttrykk i koplinga mellom læring og leik som er framheva av mellom andre Pramling Samuelsson og Asplund Carlsson (2008), utan at undervisningsomgrepet blir det sentrale. Formålet er heller å utvikle «a sustainable pedagogy for the future, which does not separate play from learning but draws upon the similarities in character in order to promote creativity in future generations» (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008, s. 623). Ein slik pedagogikk kallar dei *developmental pedagogy*, kjenneteikna av å sjå leik og læring i samanheng. Dei viser til barnehagar der personalet si framstillinga av eit gitt temaarbeid kjem til uttrykk i leiken til barna, samtidig som personalet fangar opp tema som er til stades i barnas leik og tar det med inn i læringsarbeidet.

### **2.6.3 Grunnleggande verdiar i didaktisk arbeid**

I tillegg til eit heilskapleg læringssyn som det didaktiske arbeidet ut frå rammeplanen og barnehagepedagogiske tradisjonar skal vere tufta på, har eg valt å relatere didaktisk arbeid til omgrep og verdiar som *foreldresamarbeid*, *danning* og *medverknad*. Desse verdiane er ifølge barnehagelova fundamentet som verksemda i barnehagen bygger på og dei gir difor grunnleggande føringar for didaktisk arbeid. Barnehagens verdigrunnlag gir seg også uttrykk i at barnehagen skal fremje demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. Verdigrunnlaget bygger på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon.

*Samarbeid med foreldre* eller dei som er i foreldra sin stad, er fundamentalt i barnehagelov og rammeplan. Allereie i første setninga i barnehagelova § 1 står det 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». Rammeplanen peikar på at «Samarbeidet med heimen skal ligge til grunn for verksemda» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5). Rammeplanen har eit eige delkapittel (1.6) som framhevar at det er foreldra som har ansvar for oppseding og danning, men at barnehagen representerer eit kompletterande miljø i forhold til heimen. Samtidig nemner rammeplanen at barnehagen også er eit velferdstilbod for småbarnsforeldre, men det er barnehagen som *pedagogisk* tilbod for barna som er framheva i både barnehagelov og rammeplan. Rammeplanen peikar på at «Barnehagen skal leggje grunnlaget for livslang læring og aktiv deltaking i eit demokratisk samfunn i nær forståing og samarbeid med heimen til barna» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12).

*Danningsomgrepet* kom inn i barnehagens formålsparagraf i 2010 i samanheng med den samtidige endringa i formålsparagrafen for skulen. Rammeplanen viser til danning som ein livslang prosess, som blant anna handlar om å utvikle evne til å reflektere over eigne handlingar og veremåtar. Dette skjer gjennom omsorg, leik og læring som saman med danning, utgjer barnehagens sentrale omgrep når det gjeld å skildre den pedagogiske plattformen for verksemda. Ved å legge vekt på danning blir også barns rett til *medverknad* aktualisert då ein eigen paragraf om medverknad (§ 3) vart tatt inn i barnehagelova i 2006. Medverknad tyder at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglege verksemd, få delta i planlegging og vurdering og at barns synspunkt skal bli lagt vekt på i samsvar med alder og modning. Prinsippet om medverknad bygger ifølge rammeplanen mellom anna på FN sin barnekonvensjon som legg vekt på barns rett til å uttrykke seg, og på barnets beste som grunnleggande omsyn ved alle handlingar utført av myndigheiter og organisasjonar som gjeld barn. I didaktisk arbeid kan barns medverknad kome til uttrykk ved at barna sine interesser og erfaringar blir rekna med i planlegging, gjennomføring og vurdering.

## **2.7 Oppsummering av kapitlet og presisering av omgrepet didaktisk arbeid**

Sentralt i dette kapitlet har vore å belyse omgrepet didaktisk arbeid som grunnlag for val av didaktiske modellar og teoriar til analyse- og drøftingsarbeidet i avhandlinga. Omgrepet

didaktisk arbeid har blitt undersøkt ut frå både ein barnehagepedagogisk diskurs og tradisjon, og didaktiske modellar og teoriar.

Eg har presentert omgrepet didaktisk arbeid på eit overordna, vitskapsteoretisk nivå gjennom å vise til tre sentrale didaktiske retningar: danningsteoretisk didaktikk, mål-middel-modellen og kritisk didaktikk og har relatert desse til tidlegare og noverande oppfatningar av didaktisk arbeid i barnehagen. Samtidig er omgrepet drøfta i forhold til *undervisningsomgrepet* der eg har argumentert for at det ikkje er gitt at omgrepet undervisning også er relevant på barnehagefeltet, sjølv om barnehagen no er plassert som første del av utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det er mogleg undervisningsomgrepet i for stor grad gir assosiasjonar til å vektlegge *læring* framfor andre sentrale faktorar som omsorg og leik, og at det difor i liten grad vil vere i samsvar med den nordiske barnehagepedagogiske diskursen som den norske barnehagen har djupe røter i (Korsvold, 2005). Eg har lagt vekt på å framheve at didaktisk arbeid som *teoretisk* omgrep gjeld alle dei tre settingane vaksenleia aktivitetar, frileik og kvardagssituasjonar (Eik, 2014; Ekholm & Hedin, 1993; Haug, 2013; Haug & Presthus, 1991) som utgjer barnehagens organisering og tidsbruk. Kvardagssituasjonar som måltid føreset *planlegging* av til dømes rammefaktorar som gruppering av barn og vaksne og *vurdering* i etterkant av korleis dette fungerte for barna. Også barna sin frileik treng å bli vurdert med omsyn til samspelet, trivselen og utviklinga til barna.

Relatert til Jank og Meyers (1997b) definisjonar av snever og vid forståing av didaktikkomgrepet (kap. 2.3), blir den didaktiske trekanten vurdert som for snever i analysen av det empiriske datamaterialet i avhandlinga. Men den er relevant som teoretisk modell for didaktisk arbeid i barnehagen, fordi den legg vekt på at *innhald* høyrer til i ein pedagogisk situasjon. Det betyr eit innhald som med støtte i Skjervheim (1996) utgjer *pedagogikkens tredje* (Sørbo, 2004). I kontrast gir den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1975) ei utvida forståinga av kva didaktisk arbeid er. Det betyr at kategoriane *innhald* og *mål* som kvar for seg i den danningsteoretiske didaktikken og i mål-middel-modellen blir tillagt stor vekt, ikkje er tilstrekkelege når didaktisk arbeid i barnehagen skal undersøkast.

Didaktiske kategoriar som *arbeidsmåtar*, *rammefaktorar*, *vurdering* og *føresetnader hos barn og personalet*, og relasjonane mellom kategoriane er nødvendige for i større grad skape eit heilskapleg og vidt bilde av kva didaktisk arbeid går ut på. Når det gjeld den didaktiske kategorien *vurdering*, har eg med utgangspunkt i fleire typar nivå som gjeld refleksjon,

kompetanse og rasjonalitet (Dale, 1999; Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972; Schön, 2000), vist at refleksjon som vurderingsform kan vere relevant i det didaktiske arbeidet i barnehagen.

Dette kapitlet presenterer også didaktisk arbeid ut frå læreplanteoretiske perspektiv som peikar på at didaktisk arbeid er regulert av samfunnsmandatet, slik det kjem til uttrykk i rammeplanen. Samfunnsmandatet viser at foreldresamarbeid, danning og medverknad er eit sentralt fundament for det didaktiske arbeidet og blir forstått som grunnleggande verdiar i eit demokratisk samfunn. Forholdet mellom det faktiske handlingsrommet ut frå rammeplanen og det opplevde og operasjonaliserte handlingsrommet som kan vere påverka av kode og «frosne ideologiar», kjem til uttrykk i Goodlads (1979) omgrepssystem for læreplanfeltet, rammeplanteori (Lundgren, 1972), opplevd handlingsrom (Svingby, 1979) og friromsmodellen (Berg & Wallin, 1983). Eg har med bakgrunn i desse perspektiva valt å nytte barnehagekode som omgrep for institusjonelle kulturar eller kodar som påverkar utføring av didaktisk arbeid.

Den didaktiske arbeidsprosessen legg til grunn ei tredeling av arbeidet i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase med ulike formål (Jackson, 1968). I preaktiv fase skjer planlegging, i interaktiv fase blir det direkte arbeidet med barna gjennomført, og i postaktiv fase blir arbeidet vurdert. Til saman legg gjennomgangen i kapitlet grunnlag for val av teoretiske perspektiv på analyse og drøftingar av det empiriske materialet.

Eg har tidlegare i avhandlinga (kap. 1.2.2) definert didaktisk arbeid slik:

***Didaktisk arbeid i barnehagen går ut på å planlegge, gjennomføre og vurdere vaksenleia aktivitetar, kvardagssituasjonar og frileik gjennom heile barnehagekvardagen.***

Med bakgrunn i eit utvida syn på didaktikk (Jank & Meyer, 1997b), den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1975) og eit heilskapleg læringssyn (J.-E. Johansson & Pramling Samuelsson, 2001; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Rønning, 2013) betyr dette gjennom omsorg, leik og læring å arbeide med *innhald, arbeidsmåtar, rammefaktorar, mål og vurdering ut frå føresetnader hos barn og personal*. Ved hjelp av samarbeid med foreldre og medverknad frå barna er formålet ifølgje rammeplanen å legge grunnlag for dannelsingsprosessar hos barna og oppdra til aktiv deltaking i eit demokratisk samfunn som bygger på grunnleggande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon.

Til saman har kapitlet undersøkt forskingsspørsmål 1 i problemstillinga som handlar om korleis didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst kan bli belyst gjennom didaktiske teoriar og modellar. Definisjonen på didaktisk arbeid gir prosjektet ei retning for empiriske undersøkingar, analysar og drøftingar. For å ytterlegare belyse didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst, blir relevant forskning saman med presisering og utdjuping av sentrale omgrep i problemstillinga presentert som kunnskapsgrunnlag i komande kapittel.





### 3 KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR PROSJEKTET

Formålet med dette kapitlet er å ramme inn prosjektet i ein kontekst som avklarar, definerer og utdjupar sentrale omgrep i problemstilling og forskingsspørsmål. Det vil seie omgrepa *assistent og barnehagelærer*, og *samlingsstund og femårsklubb*. *Didaktisk arbeid* er undersøkt gjennom didaktiske teoriar og modellar i førre kapittel, men blir i dette kapitlet ytterlegare belyst med utgangspunkt i rammeplanen.

Rammeplanen er saman med barnehagelova det mest sentrale dokumentet når det gjeld å undersøke samfunnsmandatet som assistentar og barnehagelærarar er tildelte i barnehagen. Ein rammeplan gir personalet stort handlingsrom når det gjeld innhald, og set ingen minstekrav om kva barna skal lære (Gundem, 2008). Rammeplan som læreplantype vart innført i grunnskulen i Norge med Mønsterplanen i 1971/74 (ibid.). Rammeplanen gir føringar relatert til samfunnsmandatet for barnehagen og er vesentleg som referanse når det gjeld å kontekstualisere problemstillinga. Eg har difor undersøkt kva rammeplanen uttrykker ikkje berre om ansvar og arbeidsoppgåver med omsyn til didaktisk arbeid, men også om dei to yrkesgruppene *assistent og barnehagelærer*, og aktivitetane *samlingsstund og femårsklubb*.

Som del av kunnskapsgrunnlaget for prosjektet presenterer eg i dette kapitlet også sentrale trekk ved forskning som gjeld didaktisk arbeid relatert til å planlegge, gjennomføre og vurdere samlingsstund og femårsklubb. Formålet er vidare å presentere forskning som nyttar komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar. Didaktisk arbeid og korleis assistentar og barnehagelærarar utfører dette arbeidet har i liten grad blitt utforska, og begge delar i kombinasjon er sjeldan. Intensjonen med kapitlet er difor å vise til både aktuell forskning som prosjektet bygger vidare på og kan utfylle, og å gi bakgrunnsinformasjon i form av omgrepsavklaringar og historisitet som kan støtte undersøking av problemstillinga.

#### 3.1 Assistentar og barnehagelærarar

Komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid er det sentrale i problemstillinga. Assistent og barnehagelærer blir i denne avhandlinga forstått som omgrep for dei to sentrale yrkesgruppene som arbeider direkte med barna på avdeling eller base. I denne avhandlinga blir alle som arbeider utan barnehagelærarutdanning definerte som assistentar, uavhengig av fagleg bakgrunn. Denne klassifiseringa blir også nytta av mellom andre Østrem et al. (2009), Brenna-utvalet (2010), Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossum og

Sivertsen (2012) og i MAFAL-studien (sjå til dømes Løvgren (2012), Vatne (2012), og Steinnes (2012)).

### 3.1.1 Formelle og uformelle føresetnader for barnehagepersonalet

Innanfor barnehagetradisjonen er personalet sine formelle føresetnader vektlagt på ulike måtar. Gunnestad (2007) skil mellom formelle føresetnader som utdanningsbakgrunn, og uformelle føresetnader definerte som erfaringsbakgrunn, interesser og personlege eigenskaper. Som vist i innleiingskapitlet er to av tre tilsette i barnehagen utan formelle føresetnader i form av førskulelærerutdanning, eller anna pedagogisk utdanning på høgskulenivå. Denne ratioen er også ein vesentleg bakgrunn for prosjektet fordi forskning på barnehagefeltet i liten grad inkluderer den yrkesgruppa som talmessig er den største i barnehagen og også er tidsmessig mest saman med barna (Glavind, Pade, & Pade, 2001; Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad, & Abrahamsen, 2011).

Før den første barnehagelova (1975) var barnehageverksemda frå 1954 regulert som sosialt tiltak under barnevernslova. Noverande barnehage bygger på to tradisjonar der asyl og barnekrybber oppretta for vanskelegstilte barn representerer barnehagens *sosiale* funksjon, medan frøbelske kindergarten eller barnehagar representerer den *pedagogiske* tradisjonen (Korsvold, 2005). Historisk la den sosiale tradisjonen liten vekt på utdanning av personalet, medan den frøbelske barnehagetradisjonen la til rette for å utdanne *barnehagelærarinner*. Både Frøbel og etterkomarar framheva at kvinnene som leia kindergarten, måtte ha spesifikke kvalifikasjonar som kjennskap til musikk, kjærleik til barn, religiøs innstilling, god moral og ein sterk karakter. Desse kvalifikasjonane tileigna kvinnene seg gjennom utdanning. Norske kvinner drog utanlands, gjerne til andre nordiske land for å ta utdanning som barnehagelærarinner før den private institusjonen Barnevernsakademiet vart grunnlagt i Oslo i 1935. Sjølv om barnevernsarbeid var den offisielle og retoriske grunngevinga for institusjonen, kom opplæring til arbeid i barnehage til å stå sterkt i utdanninga. Sverige fekk sin første tilsvarande utdanningsinstitusjon i 1899, Danmark i 1906 og Finland i 1908. Samanlikna med andre nordiske land var såleis Norge seint ute med å gi opplæring og utdanning til pedagogisk arbeid med barn i barnehagealder (ibid.). Oppretting av egne utdanningsinstitusjonar for barnehagepersonal viser at utdanning er sentralt i norsk barnehagetradisjon når det gjeld den som *leiar* verksemda. Dette har kome til uttrykk

gjennom utdanning til yrkestitlane *barnehagelærarinner* fram til 1970 då tittelen vart endra til *førskulelærarar*, og til *barnehagelærarar* frå 2013 (Eik, 2014).

Det er eit skilje mellom yrkestittel i utdanninga og stillingstittel i barnehagen. Ein barnehagelærer er gjennom høgskuleutdanning formelt kvalifisert til å arbeide som pedagogisk leiar og styrar slik at omgrepet barnehagelærer i liten grad blir nytta som stillingstittel. Barnehagelærarar har ikkje monopol på stillingar som pedagogisk leiar eller styrar fordi barnehagelova § 17 og § 18 (Kunnskapsdepartementet, 2005b) likestillar barnehagelærerutdanninga med anna høgskuleutdanning som gir barnefagleg og pedagogisk kompetanse. Det betyr at andre yrkesgrupper kan bli tilsette i desse stillingane. Barnehagelova § 17, *Forskrift om pedagogisk bemanning* § 3 (Kunnskapsdepartementet, 2005a) og *Forskrift om midlertidig og varig dispensasjon og unntak fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder* § 1 og 2 (Kunnskapsdepartementet, 2006a) opnar opp for både mellombels og varig dispensasjon frå norma om pedagogisk bemanning. I 2013 var 3448 pedagogiske leiarar og 141 styrarar tilsette på dispensasjon frå kravet om godkjend pedagogisk utdanning (SSB, 2014). Det tilsvarer om lag 13 % av dei pedagogiske leiarane og 2 % av styrarane (ibid.). Ein pedagogisk leiar i barnehagen kan såleis enten ha barnehagelærerutdanning, anna pedagogisk utdanning eller inga pedagogisk utdanning.

Samtidig med at barnehagelæreryrket er forankra i ein utdanningskontekst, er det ein parallell tradisjon som i mindre grad er løfta fram i norsk barnehagehistorie, og det er føresetnader hos utallige praktikantar, assistentar og andre medhjelparar som har arbeidd i barnehagen frå den første oppstarten og fram til no. Desse som i avhandlinga blir definerte som assistentgruppa bygger arbeidet sitt på *uformelle* føresetnader, som gir dei to yrkesgruppene svært ulike utgangspunkt for det didaktiske arbeidet i barnehagen. Ein kan bli tilsett som assistent i barnehage ved bestått fagbrev som fagarbeidar eller barne- og ungdomsarbeidar, men også som ufaglært (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

I 2013 har om lag 24 % av assistentane utdanning i barne- og ungdomsarbeidarfag (SSB, 2014). Enehaug, Gamperiene og Grimsmo (2008) hevdar at assistentjobbar i barnehagesektoren er ein lett inngang til arbeidsmarknaden med minimale krav til utdanning eller språkforståing, og med moglegheiter for deltidsarbeid. Ifølge Gulbrandsen (2008) har nesten ein tredjedel av assistentane inga utdanning utanom grunnskuleutdanning (2007-tal), og det gjeld særleg gruppa noko eldre assistentar som har arbeidd i barnehagen i mange år.

Samtidig finn Gulbrandsen også ei anna type arbeidskraft blant barnehagetilsette utan barnehagelærerutdanning, og det er unge assistentar som har gjennomført vidaregåande grunnutdanning og som «ofte er på kortsiktig visitt i sektoren» (Gulbrandsen, 2008, s. 24). Ein finn såleis eit spenn i assistentgruppa med omsyn til både erfaring med barnehagearbeid og skolering etter grunnskulen, men felles for gruppa er tilgang til arbeid i barnehage utan krav om formell, pedagogisk utdanning.

### 3.1.2 Ratio barnehagelærer - assistent

Ratioen på 1:2 mellom barnehagelærarar og assistentar er typisk for den norske barnehagen gjennom fleire tiår (Løvgren, 2012; Steinnes & Haug, 2013; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Gulbrandsen (2008, s. 7) finn at «I følge barnehagenes egne årsmeldinger (...), har til enhver tid ca en tredjedel av de ansatte hatt godkjent utdanning som førskolelærer». Det norske fenomenet med lav prosentvis del pedagogar har sin formelle legitimitet i barnehagelova § 18 og i *Forskrift om pedagogisk bemanning* (Kunnskapsdepartementet, 2005a). Norma er på minimum ein pedagogisk leiar pr. 7–9 barn når barna er under 3 år og 14–18 barn når barna er over 3 år. Forholdet mellom tal på barn og pedagogar er såleis regulert, medan det er opp til barnehageeigar å avgjere den totale bemanningsnorma. Med utgangspunkt i barnehagelova § 18 er retningslinja at bemanninga må vere *tilstrekkeleg* til at personalet kan drive ei tilfredsstillande pedagogisk verksemd. Det betyr at det er ingen faste normer for ratio barn - personal.

Haug (1984) ser pedagogtettleiken på ein tredjedel av personalet som sjølvmotseiande sidan barnehagen er definert som pedagogisk verksemd: «I skoleverket ville det ikkje vorte akseptert at 2/3 av personalet som skulle undervise i ein klasse ikkje hadde utdanning for det» (Haug, 1984, s. 67). Kjørholt (1988) tolkar ratio assistentar og barnehagelærarar som uttrykk for at barnehagen sin pedagogiske funksjon ikkje har høgste prioritet. Omfattande bruk av ufaglært arbeidskraft er også kritisert av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) som gjennom fleire forskingsrapportar har undersøkt og samanlikna barnehagesektoren i sine medlemsland (OECD, 1999, 2001, 2006, 2012). Også UNICEF (2008) kritiserer kompetansenivået i norske barnehagar. Organisasjonen har i si undersøking av barnehagar sett opp ti minimumsstandardar der Norge er det einaste av 25 undersøkte OECD-land som verken fyller kravet om 50 prosent pedagogar eller 80 prosent personal med barnefagleg kompetanse (ibid.).

Ratio mellom barnehagelærer og assistent er ein tematikk som stadig er drøfta i offentlege dokument. Både arbeidsgruppa som på oppdrag frå Barne- og familiedepartementet (2005) utgreidde spørsmål om kvalitet i barnehagen og Brenna-utvalet som utgreidde systematisk tilbod til alle førskulebarn (Kunnskapsdepartementet, 2010) tilrådde å auke det prosentvise talet på pedagogar til 50 prosent utan å få gjennomslag. Samtidig blir det også arbeidd for å lovfeste ratioen mellom barn og personal. Øie-utvalet (Kunnskapsdepartementet, 2012b) foreslo å regulere tal på barn pr. *tilsett* i barnehagen, og dermed endre eksisterande lovverk som regulerer barn pr. *pedagogisk leiar*. Forslaget vart ikkje vedtatt, men til saman viser dette at spørsmål som gjeld bemanning i barnehagen er eit aktuelt tema i det barnehagepolitiske landskapet.

I lys av dette skal alle barnehagar ifølge rammeplanen bygge si verksemd på verdigrunlaget og innhaldet som er fastsett i barnehagelova og på internasjonale konvensjonar som ILO-konvensjonen nr.169 om urbefolkninga og FN's Barnekonvensjon. Statens oppgåve er å:

sikre at institusjonane og tenestene som er ansvarlege for omsorga eller vernet av barn, har den standarden som er fastsett, særleg med omsyn til tryggleik, helse, talet på personalet, personalkvalifikasjonar og kvalifisert tilsyn (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4).

Det betyr at det er statens oppgåve å syte for at barnehagen har tilstrekkeleg og kvalifisert personal. Å drøfte om norsk barnehagepolitikk er forsvarleg når det gjeld ratio mellom barnehagelærer og assistent, fell utanfor dette prosjektet som skildrar korleis likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem til uttrykk i didaktisk arbeid.

### **3.1.3 Omgrepsbruk i sentrale dokument**

Omgrepsbruk i sentrale dokument kan ha samanheng med barnehagepolitiske føringar som igjen ramar inn problemstillinga i prosjektet. Eg har difor undersøkt omgrepsbruk med vekt på omgrepa *assistent* og *barnehagelærer* i tidlegare og eksisterande barnehagelover og rammeplanar. Både i dei tre barnehagelovene (1975, 1995, 2005) og i rammeplanane (1996, 2006, 2011) blir dei tre sentrale yrkesgruppene styrarar, pedagogiske leiarar og assistentar gjennomgåande titulerte som *personal*.

Barnehagelærarar blir oftast tilsette som *pedagogiske leiarar*, og dette omgrepet er nytta både i dei to siste barnehagelovene (1995, 2005) og i dei to siste rammeplanane (2006, 2011).

Omgrepet pedagogisk leiar erstatta omgrepet avdelingsleiar som ein finn i den første barnehagelova frå 1975 i samband med ny barnehagelov i 1995 og den første rammeplanen i 1996 (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Omgrepet assistent er ikkje nytta i dei tre barnehagelovene (1975, 1995 og 2005) eller i rammeplanane frå 2006 og 2011, men er til stades i den første rammeplanen frå 1996. Dei mest sentrale dokumenta for barnehagefeltet speglar såleis ikkje av at to av tre tilsette er assistentar og har andre føresetnader for å realisere samfunnsmandatet enn barnehagelærarar med tre års høgskuleutdanning.

Dette ser ut til å vere ein tradisjon frå den første barnehagelova og til i dag sjølv om det er mogleg at R96 fekk ei form og eit innhald som i større grad skulle vere lett tilgjengeleg for assistentar enn seinare rammeplanar. Søbstad (1993) som var medlem av Barnehageutvalet for den første rammeplanen for barnehagen i 1996, understrekar at utvalet tok eit bevisst val om «å ikke skrive for spesialistene», men gjennom språkbruk og innhald ta omsyn til at «flertallet av de barnehageansatte ikke er pedagogutdannet» (Søbstad, 1993, s. 45). Rønning (2013, s. 21) meiner dette førte til at rammeplanen retta seg mot «det svakeste leddet, som igjen kan bidra til å svekke barnehagelærerens faglige identitet». Ho hevdar dei to siste rammeplanane R06 og R11 i større grad framhevar krav og forventningar til personalet. Å undersøke i kva grad krav og forventningar til personalet er endra, er relevant i barnehageforskning, men i liten grad tema i dette prosjektet.

Vallberg Roth (2013) som har studert omgrepsbruk i læreplanane for barnehagefeltet i dei fem nordiske landa, hevdar at fråvær av omgrep som gjeld personal kan bety ei form for ekskludering. Ho har undersøkt bruk av omgrepet *lærar* og peikar på at fråvær av dette omgrepet i sentrale norske dokument kan tolkast som at lærar er eit ekskludert subjekt. I samsvar med Vallberg Roth (2013) sin argumentasjon kan dette også gjelde fråvær av omgrepet assistent i både noverande og tidlegare barnehagelover og rammeplanar. Det kan bety at tendensen til å usynleggjere *yrkesgruppene* i barnehagen er til stades i sentrale dokument.

### 3.1.4 Forsking på assistentar og barnehagelærarar

Det didaktiske arbeidet til assistentar og barnehagelærarar er sentralt i problemstillinga. Eg har tatt utgangspunkt i både norske forskingsoversikter av Alvestad et al. (2009), Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012), Borg et al. (2008), Borge (1995), Gulbrandsen et al. (2002), Hopperstad et al. (2005) og skandinaviske forskingsoversikter av Nordenbo (2009), Nordenbo et al. (2010; 2009), Larsen et al. (2010; 2012; 2013) og Sommersel et al. (2013). Eg har fokusert på enkeltstudiar, men eg har også sett på tendensar og særtrekk på feltet som gjeld didaktisk arbeid og samanlikningar mellom dei to sentrale yrkesgruppene assistentar og barnehagelærarar.

Hovudinntrykket er at assistentar er nærast fråverande i både norsk, nordisk og internasjonal forskning. Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012) presenterer småbarnsforsking i både eit norsk, nordisk og internasjonalt perspektiv og peikar på at bruk av personal som informantar er det mest typiske, følgt av bruk av barn og foreldre. Blant personalet er det *barnehagelærarane* som i svært stor grad utgjer utvalet i undersøkingar som gjeld kva effekt barnehagen har på barn under tre år (ibid.). Også Sommersel et al. (2013) viser til omfattande bruk av barnehagelærarar som informantar i sin oversikt over skandinavisk forskning.

Dette finn støtte i Olsen (2007) som har undersøkt i kva grad assistentar er informantar i barnehageforskning og konkluderer etter søk i både nordiske og internasjonale databaser med at assistentgruppa «kun kan fortælle en udelukkelseshistorie; de er nærmest ikke eksisterende for forskningsmessig opmærksomhed» (Olsen, 2007, s. 25). Olsen (2007) har i sin doktorgradsstudie gjennomført ein komparativ studie av pedagogar og pedagogmedhjelparar i danske barnehagar som tilsvarer barnehagelærarar og assistentar i ein norsk kontekst. Han har gjennomført ein sosiologisk og kvalitativt anlagt studie som bygger på feltarbeid i form av observasjon av fire assistentar i tre barnehagar. I tillegg vart alle informantane intervjuva ein gong om utdanningsbakgrunn, yrkeserfaringar, arbeidsoppgåver og om forholdet til barnehagelærarane og til barna (ibid.).

Olsen (2007) sin hypotese før studien starta om at barnehagelærarar dominerer over assistentar i kraft av sin posisjon som utdanna pedagogar, held ikkje stand. Olsen (2007) finn lite spor av dominans der barnehagelærarar har rolla som leiar («bestyrer») og assistent har rolla som medhjelpar. Han viser til at det like ofte er assistenten som er «bestyrer», medan barnehagelæraren tar posisjonen som medhjelpar, og han konkluderer med ein tilsynelatande

sosial symmetri mellom dei to yrkesgruppene. Desse funna bygger på *assistentar* som informantar slik at barnehagelærarar er til stades i barnehagen saman med assistentane, men utan å bli intervjua slik som dei.

Bakgrunnen for få nordiske studiar der både assistentar og barnehagelærarar er informantar, kan vere at sjølv om den norske og nordiske barnehagetradisjonen på mange måtar bygger på eit felles verdigrunnlag med vekt på omsorg, leik og læring, er utgangspunktet når det gjeld personalsamansetting- og kompetanse annleis enn i desse landa. I andre nordiske land er ratioen mellom pedagogar og assistentar ulikt norske forhold med tydeleg større prosentvis del barnehagelærarar (Korsvold, 2005). Det kan føre til lite interesse for å undersøke assistentgruppa sidan den ikkje dominerer i barnehagen, men i ein *norsk* kontekst der assistentar utgjer fleirtalet av barnehagetilsette, er heller ikkje personalsamansettinga etterspurd som forskingsbehov i sentrale kunnskapsoversikter på feltet. Unntaket er Gulbrandsen et al. (2002, s. 16) som seier at «assistentene og deres relasjon til førskolelærerprofesjonen [er] kanskje den største forskningsmessige utfordringen som er av relevans for en framtidig forskningsinnsats». Denne utsegna kom for over eit tiår sidan, men behovet for vidare forskingsinnsats når det gjeld å inkludere assistentar i forskning står framleis ved lag. Bruk av både assistentar og barnehagelærarar som informantar er relevant tematikk i barnehageforskning og eit sentralt forskingsbidrag i dette prosjektet.

### **3.2 Samlingsstund og femårsklubb som fokusområde**

Eg har valt aktivitetane samlingsstund og femårsklubb som fokusområde for å eksemplifisere didaktisk arbeid i barnehagen. Ei sentral grunngjeving er omfattande dokumentasjon både frå MAFAL-studien (Smeby, 2011) og andre studiar (Brenna-utvalet, 2010) om ulikskap i ansvar og arbeidsoppgåver mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld desse to aktivitetane. Samlingsstund er i stor grad ei arbeidsoppgåve som både assistentar og barnehagelærarar har ansvar for, medan femårsklubb hovudsakleg er barnehagelærarane sitt domene (Brenna-utvalet, 2010; Smeby, 2011).

Som bakgrunnsinformasjon har eg valt å legge vekt på å presentere førekomst, historisitet og rammeplanens føringar om samlingsstund og femårsklubb. Når det gjeld forskning har eg valt å presentere dei mest sentrale studia i hovudsakleg norsk forskning som har samlingsstund og femårsklubb som sine studieobjekt.



### 3.2.1 Førekomst og historisitet

#### *Samlingsstund*

Samlingsstund er kanskje den mest tradisjonelle aktiviteten i barnehagen og blir av Bleken definert slik:

Samlingsstund er når en gruppe barn og voksne i barnehagen sitter samlet, ofte i en sirkel, og har felles aktiviteter under ledelse av en eller flere voksne. Den er et fast punkt på dagsordenen i barnehagen og holdes på et bestemt sted og til en bestemt tid (Bleken, 1996, s. 12).

Samlingsstund har røtter tilbake til Frøbel sin pedagogikk både med omsyn til *innhald* og med omsyn til *form* som til dømes å sitte i sirkel (Rubinstein Reich, 1993). Sirkelforma var for Frøbel eit symbol på eining mellom menneske og natur og bygger på romantisk naturfilosofi (ibid.). Sirkelforma kjem att i det samlingsstund blir kalla på andre språk, som til dømes «circle time» på engelsk, «kreis» på tysk og «kring» på nederlandsk (Bleken, 1996). Innhaldet i gruppeaktivitetar hos Frøbel var song- og rørsleleikar i tillegg til leikegåver med vekt på geometriske former som Frøbel utvikla for barn i barnehagealder (Rubinstein Reich, 1993). Frøbel la vekt på både frie og vaksenleia aktivitetar fordi dette gav barnet varierte erfaringar (Broström & Vejleskov, 2009). Etterfølgarar av Frøbel innførte samlingsstund som ein dagleg aktivitet, og innhaldet vart i større grad sentrert rundt natur og årstider, leik, musikk og rørsler, rim og regler, og historiefortelling heller enn leikegåvene (Broström, 2004; Rubinstein Reich, 1993).

I boka *Barnträdgården* (Sandels, Moberg, Elmgren, & Grundt-Pedersen, 1947) finn ein eit eige kapittel om samlingsstunda, skrive av den svenske pioneren innanfor barnehagefeltet Maria Moberg (1947). Ho hevdar at det viktigaste som skjer i samlingsstunda er *samtalen*. Barnehagelæraren skal stimulere barna til å tale og stille spørsmål, og dette skal dei gjere ein og ein, gjerne ved å stå ved sida av barnehagelæraren framfor dei andre barna. Innhaldet i samtalen kan vere religiøse spørsmål som gjerne dukkar opp i samband med morgonbøn dersom det blir praktisert, samtale om høgtider som adventstid og jul, og evangelieforteljingar elles i året. Uavhengig av om samlingsstunda har eit religiøst innhald eller ei, bør den ha etiske dimensjonar som å lære barna det gode og rette og la dei fornemme harmoni, glede og tryggleik (ibid.). At religiøse verdiar spela ei stor rolle i 1947 kan forståast utifrå ein historisk

samanheng, men hovudpoenget er at barna gjennom opphaldet i barnehagen skal få noko meir enn eit hyggeleg opphald der og då.

Rubinstein Reich (1993) fann at samlingsstunda i svenske barnehagar har overlevd brot med tradisjonell barnehagepedagogikk. Barnstugeutredninga som i 1972 advarte mot organiserte gruppesamvær, tok til orde for større vekt på individualisering:

I og med Barnstugeutredningen og dialogpedagogikken ble samlingsstund nærmest et skjellsord. Samlingene ble jevnt over kritisert, men det virker som om de overlevde ute i barnehagene (Rubinstein Reich, 1996, s. 40).

Rubinstein Reich (1993) fann i sin studie av samlingsstund at den i stor grad var ein dagleg programpost i svenske barnehagar, på trass av sentrale barnehagepolitiske føringar.

### ***Femårsklubb***

Omgrepet femårsklubb vart introdusert i forskning gjennom MAFAL-studien og tyder det tilbodet barnehagane spesielt gir femåringar i siste barnehageåret før skulestart (Løvgren, 2012; Smeby, 2011; Steinnes & Haug, 2013). I tilsvarande forskning om aktivitetar spesielt for femåringar er omgrepet *skuleførebuande aktivitetar* nytta både hos Brenna-utvalet (2010), Østrem et al. (2009) og Winsvold og Gulbrandsen (2009). Eg har i samsvar med MAFAL-studien valt omgrepet femårsklubb fordi det i større grad enn omgrepet skuleførebuande aktivitetar gir rom for aktivitetar for femåringar der desse ikkje er spesifikt retta mot komande skulegang til barna.

Femårsklubb er no etablert i omtrent alle norske barnehagar, og som døme viser Brenna-utvalet (2010) at 99,5 % av barnehagane meiner dei gjennomfører skuleførebuande aktivitetar, og at 86 % har utarbeidd eigen plan for den type verksemd. Brenna-utvalet (2010) finn også at barnehagane bruker ein til fem timar i veka på denne aktiviteten. Frå 2004 til 2009 auka skuleførebuande tiltak for femåringar frå 72 % til 96 %, noko som tilsvarer ein auke på 24 % (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Funn om høg frekvens av femårsklubb finn også støtte i implementeringsstudien *Alle teller mer* (Østrem, et al., 2009). Østrem et al. hevdar at «Førskolegrupper synes å være svært utbredt og kan nærmest ses som en institusjon i institusjonen» (Østrem, et al., 2009, s. 173). Dette forklarar dei med observasjonar av

barnehagar som har eigne rom for sine førskulegrupper eller femårsklubbar, og med utstyr som tavle, bord og spel og bokstavar og tal på veggane (ibid.).

At femårsklubb har blitt ein etablert aktivitet i den norske barnehagen kan vere eit paradoks med tanke på at skuleførebuande tiltak i liten grad har vore sentralt som innhald i barnehagen historisk sett. Haug (2013) finn at offisielle dokument frå tida rundt 1975 då første barnehagelova kom, sjeldan viste til at barnehagen kunne ha ei rolle som førebuing til skule eller at det skal etablerast kontakt med skulen. Dette finn støtte i Balke (1980) som gjennom ei spørjeskjemaundersøking til 101 barnehagelærarar i fem tilfeldig valde barnehagar i kvart av landets fylke, ba barnehagelærarane om å rangere mellom femten gitte arbeidsoppgåver. Funn viser at skuleførebuande aktivitetar vart vurdert som minst viktig å arbeide med, medan språkleg samspel, frileik og skapande verksemd vart høgast vurdert. Eg tolkar studien til Balke (1980) som eit uttrykk for at skuleførebuande aktivitetar fann stad i barnehagen i tidsrommet før 1980, men at dette var ein type aktivitet som vart lite vektlagt.

Skuleførebuande aktivitetar vart ifølge Haug (2013) gradvis ein vanleg aktivitet for det eldste årskullet i barnehagen siste tiåra før seinka skulestart i 1996. Han hevdar at innhaldet i dei skuleførebuande aktivitetane hovudsakleg var av disiplinær art med liten vekt på fagleg innhald:

These [school preparation activities] concentrated on the practical aspects of being a school pupil, while subjects taught in school were not important. The children should learn to be pupil, sit still, raise their hands, talk when asked to (Haug, 2013, s. 116).

I etterkant av seinka skulestart i samband med Reform 96 ser det ut som skuleførebuande aktivitetar har halde fram som før, men no med femåringar som målgruppe. Auka barnetal i barnehagen, slik at omtrent alle femåringar har barnehageplass, kan ha ført til at femåringane som gruppe er blitt meir interessante også i politisk samanheng. Det kjem til uttrykk i samarbeid mellom barnehage og skule, noko som vart formalisert gjennom rammeplanen i 2006 der det blir stilt krav om at årsplanen skal innehalde ein plan for barnas overgang frå barnehage til skule, og ved at prinsippet om systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn er nedfelt i Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det betyr at både barnehage og skule har ansvar for eit samarbeid som skal legge til rette for at «barn skal oppleve et helhetlig og individuelt tilrettelagt opplæringsløp» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 29). I den samanhengen tilseier også overføring av

barnehagen til Kunnskapsdepartementet og innføring av fagområde som samsvarer med fag i skulen, at barnehagen og skulen har nærma seg kvarandre politisk og fagleg. Haug (2013, s. 128) hevdar følgande: «It is no longer sufficient that the *barnehage* takes care of children; they must also educate them. The meaning of this education, just now at least, comes closer to the school's tradition»

Interessene til dette prosjektet ligg ikkje primært i det barnehagepolitiske området, men vil sette både femårsklubb og samlingsstund inn i ein historisk kontekst. Haug (2013) viser til Durkheim (1977, s. 9) sine ord: «(...) it is only by carefully studying the past that we can come to and anticipate the future and to understand the present» for å grunngi kvifor historisitet er relevant for å forstå forholdet mellom barnehage og skule. På same måten vil eg argumentere for at kjennskap til den historiske bakgrunnen for både femårsklubb og samlingsstund er med på å kontekstualisere prosjektet i ein barnehagepedagogisk diskurs som viser at samlingsstund og femårsklubb er tufta på to ulike fundament. Samlingsstund er ein klassisk aktivitet med røter i barnehagens opphavlege ideologi og eksisterer som kvardagsleg aktivitet den dag i dag. Femårsklubb er av betydeleg nyare dato og eit uttrykk for at barnehagen førebur dei eldste barna i barnehagen på komande skulegang.

### **3.2.2 Samlingsstund og femårsklubb i rammeplanen**

Verken samlingsstund eller femårsklubb er omgrep som er nytta i noverande rammeplan, men samlingsstund vart framheva som ein godt eigna og sjølvstøtt aktivitet i den første rammeplanen for barnehagen:

Dei faste samlingane i barnehagen medverkar til å utvikle gruppekjenning ved at alle i gruppa er til stades samstundes - barn og vaksne - og held på med noko saman. Det kan vere song, leik, det å høyre på ei forteljing, høgtlesing eller samtale om livet i gruppa (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 49).

I dei seinare rammeplanane (R06 og R11) finn ein ikkje ordet samlingsstund i det heile. Ein ser her ei utvikling der samlingsstund som ein tradisjonell aktivitet vart tatt for gitt i 1996, medan den i R06 ti år seinare ikkje vert nemnd. Eg er klar over at dette kan henge saman med at R06 og R11 har eit betydeleg mindre format enn R96, men det kan også vere uttrykk for status til denne aktiviteten.

Når det gjeld femårsklubb, er heller ikkje særskilte aktivitetar for barn som har siste året sitt før skulestart, omtala i rammeplanane (1996, 2006, 2011), men R96 peikar på at «Dess eldre barna blir, dess meir tid vil det og bli brukt til vaksenstyrt, strukturert arbeid i samband med dei fem fagområda» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 38). Eg finn at R96 i større grad enn seinare rammeplanar skil mellom det pedagogiske tilbodet til yngre og eldre barn i barnehagen.

### **3.2.3 Forsking på samlingsstund og femårsklubb**

Eg presenterer i det følgande delkapitlet metodologiske aspekt ved dei mest aktuelle studiane som gjeld samlingsstund og femårsklubb, og eg ser vidare på kva funna går ut på både med omsyn til innhald og komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar. Eg har valt å presentere studiar som har som formål å undersøke spesifikke trekk ved desse to vaksenleia aktivitetane. Det vil seie studiar som hovudsakleg har samlingsstund og femårsklubb som sitt studieobjekt.

#### ***Samlingsstund***

Eg finn få studiar med formål om å undersøke samlingsstund, og det er heller ikkje utført systematiske studiar av førekomst, men nyare etnografiske studiar frå norske barnehagar viser at samlingsstund i stor grad er ein aktivitet som finn stad om lag dagleg (Eik, 2014; Seland, 2009; Ødegård, 2011). Brendeland (2009) gir i boka *Magiske samlingsstunder* ei kort innføring i kva plass samlingsstunda har i barnehagekvardagen, og viser til at ein finn lite *litteratur* om samlingsstunda i norsk barnehagetradisjon. Det er også påfallande lite *forsking* som gjeld samlingsstund med tanke på den sentrale plassen denne aktiviteten historisk og tradisjonelt har i barnehagen (Brendeland, 2009; Eide, Os, & Pramling Samuelsson, 2012). Samlingsstund er ein aktivitet som også blir nytta i skulen, men er ifølge Bjørnstad (2009) i liten grad undersøkt også i denne konteksten.

Eg tuftar kunnskapsgrunnlaget som gjeld samlingsstund hovudsakleg på tre kvalitative studiar som til ei viss grad bygger på kvarandre og som har samlingsstund som studieobjekt (Eide, et al., 2012; Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976). Fordi kunnskapsgrunnlaget om samlingsstund er avgrensa, blir det vist til eldre studiar og også til studiar på hovudfagsnivå.

Sønstabø (1976) gjennomførte hovudfagsstudien *Samlingsstunden i barnehagen* og undersøkte både innhald og organisering av samlingsstund og reaksjonar hos barn i samlingsstunda. Sønstabø (1976) gjennomførte kvalitative studiar i åtte barnehagar i Oslo, og datamaterialet utgjer til saman 70 observasjonar av samlingsstund. I studien veksla barnehagelærarar og assistentar på å leie samlingsstunda, men berre samlingsstunder som vart leia av barnehagelærarar er med i den vidare datahandsaminga hos Sønstabø (1976). Barnehagelærarar som gjennomførte samlingsstunda, vart også intervjuet. Det betyr at studien til Sønstabø (1976) ikkje legg grunnlag for komparasjon mellom yrkesgrupper.

Sønstabø (1976) brukte i sin analyse av tema på samlingsstund kategoriane *naturorientering* og *sosialorientering* frå den svenske Barnstugeutredningen frå 1972 og supplerte i tillegg med kategorien *barnas personlege opplevingar* fordi ho fann datamaterial om dette. Funn frå studien til Sønstabø (1976) viser at når det gjeld innhald på samlingsstund vart mesteparten av tida brukt på litteraturformidling, samtale, leik og song.

Rubinstein Reich (1993) undersøkte i sitt doktorgradsarbeid *Samling i förskolan* innhaldet i samlingsstund gjennom ein kvalitativ studie i fem svenske barnehagar. Ho nytta observasjon og videoopptak av samlingsstund i tillegg til intervju av 3 assistentar, 10 barnehagelærarar og 41 barn. I presentasjon av data blir det ikkje skilt mellom yrkesgruppene, og Rubinstein Reich (1993) peikar på at å avgjere kva dei som arbeider i barnehagen skal kallast, ikkje er enkelt. Ho hevdar *personal* er ei vanleg nemning for både assistentar og barnehagelærarar, men at nemninga kan verke anonymiserande og kanskje nedverdiggande. Ho nyttar difor iblant «förskollärare» som nemning for både assistentar og barnehagelærarar «för att det då blir meir lättlest» (Rubinstein Reich, 1993, s. 21). Dette gjer studien uklår på samanhengar mellom innhald og yrkesgruppe som leier samlingsstund.

Rubinstein Reich (1993) finn at typiske innhaldsaktivitetar er namneoppdrag av barna, å rive av eit blad av almanakken og seie kva dag det er, song og rørsle, samtale og leik. I tillegg har ho fokus på overgangar i form av små pausar mellom innhaldsaktivitetane, og avslutning der barna får lov til å forlate samlingsstunda. Rubinstein Reich (1993) viser til undersøkingar om innhald gjorde av mellom andre Sønstabø (1978) frå Noreg, Walch (1987) frå Sverige og McAfee (1986) frå USA. Walch (1987) finn at dei mest vanlege emna i samlingsstund var «eg og kroppen», «dyr og planter», «høgtider» og «form og farge». McAfee (1986) viser i sine studiar frå amerikanske barnehagar at innhaldet på samlingsstund stort sett var likt overalt

med vekt på bøker og forteljingar, musikkrelaterte aktivitetar og at barna fekk fortelje om noko dei hadde opplevd (ibid.). Dette er eldre data om innhald på samlingsstund, men til saman kan Sønstabø (1976), Rubinstein Reich (1993), Walch (1987) og McAfee (1986) gi eit inntrykk av innhaldet i tidsrommet før barnehagen fekk eigen rammeplan som statleg styringsdokument.

*Eide, Os og Pramling Samuelsson* (2012) har undersøkt samlingsstund i lys av medverknad frå barn under tre år. Eide et al. (2012) var med i forskingsprosjektet *Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 år*, som var eit større samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo og Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). Som deltakar i dette prosjektet tok Eide et al. (2012) videoobservasjonar av åtte samlingsstunder på åtte småbarnsavdelingar i fleire barnehagar. Korleis *personalet* møter barna og legg til rette for deltaking, medverknad og medbestemming er det sentrale i studien, men i tillegg er det to funn som Eide et al. (2012) er overraska over. For det første at samlingsstund i så stor grad synest å vere ein fast dagleg programpost på småbarnsavdelingar, og for det andre gleda og engasjementet som småbarna viste i samlingsstundene. Funn om at samlingsstund på småbarnsavdelinga er godt likt av barna, finn støtte også i andre studiar (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012).

Eide et al. (2012) nytta som informantar den blant personalet som leia samlingsstundene, og det betyr at studien gir data om korleis både assistentar og barnehagelærarar gjennomfører aktiviteten. At ulike yrkesgrupper gjennomfører samlingsstunder blir ikkje tematisert eller problematisert. Funn viser at på småbarnsavdelingane var innhaldet på samlingsstund prega av stor grad av gjentaking, turtaking, eventyr, songar og leikar. Studien går ikkje nærare inn på kva tematikk som var framståande og heller ikkje om det var fagområde som var meir nytta enn andre. Eide et al. (2012) hevdar innhaldet var tilpassa barnegruppa. Østrem et al. (2009) argumenterer for at samlingsstund på småbarnsavdelingar har ein viktig funksjon fordi det først og fremst er samlingsstund som står for planlagde, formelle og vaksenleia læringssituasjonar som gir barna «meningsfulle erfaringar gjennom godt planlagt arbeid med fagområdene» (Østrem, et al., 2009, s. 142). I barnehagekvardagen elles satsar personalet på småbarnsavdelingar mest på tilfeldige her-og-no-møte med fagområda, hevdar Østrem et al. (2009).

Dei kvalitative studia som omhandlar samlingsstund, gir ikkje grunnlag for å seie noko sikkert om fagområda sin plass som innhald, fordi Sønstabø (1976) og Rubinstein Reich (1993) sine studiar vart gjennomført før norsk og svensk barnehage fekk tildelt ein læreplan, og arbeid med fagområde var difor lite relevant tematikk. Fagområda som innhald er heller ikkje tema hos Eide et al. (2012). Det betyr at fagområda sin posisjon som innhald på samlingsstund i liten grad er undersøkt. Unntaket er Østrem et al. (2009) som gjennom kvalitative barneintervju får eit inntrykk av at samlingsstundene blir brukte som arena for meir eller mindre systematisk kulturformidling. Barna fortel at dei syng mange songar og at personalet fortel eventyr eller les bøker på samlingsstund. Østrem et al. (2009) hevdar desse funna kan ha samanheng med at dei ni barnehagane som utgjorde utvalet i studien, la vekt på kulturformidling og fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* i rammeplanen. Østrem et al. (2009) peikar på, som eit sentralt funn, at i barnehagar som la vekt på bestemte fagområde, spegla dette seg att i det barna sa i intervju. Eg tolkar funna som uttrykk for at det truleg blir arbeidd med kulturell kompetanse i form av kulturformidling på samlingsstund, men i kva grad dette er eit sentralt innhald kan ein ikkje seie noko sikkert om.

Sønstabø (1976), Rubinstein Reich (1993) og Eide et al. (2012) legg, gjennom ei kvalitativ tilnærming, i liten grad eit datagrunnlag som gjer at ein kan generalisere eller få eit hovudinntrykk av innhald i samlingsstunder i nyare tid. Men studiane til Sønstabø (1976) og Rubinstein Reich (1993) gir ein bakgrunn for innhaldet på samlingsstund som eg kan bruke som samanlikningsgrunnlag for eige prosjekt. Dei viser til eit innhald prega av mellom anna song og rørsle, rim og regler, samtale, litteraturformidling og lek.

Med tanke på det spinkle, forskingsbaserte kunnskapsgrunnlaget som gjeld samlingsstund, kan mitt prosjekt bidra med kvalitative data om innhald som supplerer tidlegare studiar (Eide, et al., 2012; Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976). Men det vil framleis vere eit stort behov for kvantitative studiar om kva innhald barna møter på samlingsstund, både fordi eksisterande forskning stort sett er av eldre dato og fordi dette er tematikk som i svært liten grad er undersøkt. Her kan mitt prosjekt gjennom den kvalitative tilnærminga vise tendensar som kan undersøkast seinare gjennom kvantitative metodar.



## ***Femårsklubb***

Forsking på implementering av læreplanar har gitt kunnskap om femårsklubb som ein skuleførebuande aktivitet. Femårsklubb har i mykje større grad enn samlingsstund oppnådd interesse og er undersøkt gjennom fleire statleg initierte studiar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Brenna-utvalet (2010) gjennomførte ved hjelp av Rambøll Management Consulting (Rambøll) ei kartlegging av det pedagogiske tilbodet i skuleførebuande aktivitetar i norske barnehagar. Studien vart utført i form av spørjeskjemaundersøking til 750 kommunale og 621 private barnehagar. Dei som var ansvarlege for skuleførebuande aktivitetar, vart bedne om å svare på spørjeskjemaet, og dette utgjorde eit utval på 1494 respondentar i kommunale og ikkje-kommunale barnehagar med barn over tre år. Det betyr at svara i svært stor grad er utført av barnehagelærarar som arbeider som pedagogiske leiarar. Funn frå Brenna-utvalet (2010) viser at det hovudsakleg er desse som har ansvar for å planlegge, fastsette innhald og gjennomføre aktiviteten.

I tillegg til spørjeskjemaundersøkinga gjennomførte Rambøll case-studiar i fire barnehagar som var valde ut på grunnlag av årsplanar og tilrådingar frå kommunale barnehagekonsulentar. Innhaldet i case-studia var kvalitative intervju med styrar, pedagogisk leiar, ein representant frå lokal skule og barnehageeigar, i tillegg til studie av årsplanar og eit utval av periodeplanar. Til saman viser det at assistentar er omtrent fråverande som informantar i studien til Brenna-utvalet (2010).

Funn viser at dei to fagområda *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Tal, rom og form* blir mest vektlagt i skuleførebuande aktivitetar for femåringar, medan *Etikk, religion og filosofi* blir minst vektlagt (Brenna-utvalet, 2010). Dette er i stor grad i samsvar med studien til Østrem et al. (2009) og Riksrevisjonen (2009) som har undersøkt innhaldet i det generelle barnehagetilbodet. Østrem et al. (2009) set gjennom to kvantitative og fire kvalitative undersøkingar søkelyset på korleis R06 blir innført, brukt og erfart av ulike aktørar i barnehagesektoren. Både styrarar, foreldre, utdanningsdirektørar og barnehagemyndigheiter på kommunenivå i tillegg til barn og personal i barnehagen var informantar. I presentasjon av funn blir omgrepet *personal* i stor grad nytta slik at synspunkt til assistentar og barnehagelærarar i liten grad blir skilde ut etter yrke. Eg tolkar dette som at fokus er på korleis *barnehagar* som institusjonar samla sett arbeider med implementering av rammeplanen, og at fokus på det enkelte individ i tydinga assistent og barnehagelærarar difor er lite aktuelt. Studien til Riksrevisjonen (2009) nyttar barnehagestyrarar som informantar, og

funn bygger på svar frå spørjeundersøking i 1192 barnehagar. Formålet med studien var å undersøke kvalitet på barnehageområdet relatert til mellom anna om omsorgs- og læringstilbod er i samsvar med føringane i barnehagelov og rammeplan (ibid.).

At nokre fagområde i større grad enn andre blir undersøkte, kan tolkast på fleire måtar. Østrem et al. (2009) spør om skuleførebuing blir forstått som synonymt med læring av spesifikke ferdigheiter relatert til dei to fagområda *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Tal, rom og form*, og peikar på at det kan tyde at fag som blir definert som grunnleggande ferdigheiter i skulesamanheng, blir vektlagt i barnehagen: «Det er et stort paradoks at mens ettåringer fyller barnehagene, synes barnehagemyndighetene å være mer opptatt av å gjøre femåringene skoleklare» (Østrem, et al., 2009, s. 193). Studia til Brenna-utvalet (2010) og Østrem et al. (2009) gir eit bilde av femårsklubb som ein aktivitet hovudsakleg med *skuleprega* innhald. Men samtidig finn dette berre delvis støtte i Brenna-utvalet (2010) sin studie som i tillegg til å undersøke og rangere bruk av fagområde på femårsklubb, operasjonaliserer omgrepet *skuleførebuande aktivitetar* i følgjande sju variablar: språk- og omgrepsstimulering, bokstavar og lesing, skriftleik og skriving, tal og matematikk, IKT og bruk av digitale verktøy, sosial kompetanse og motoriske ferdigheiter. Funnt viser at *sosiale ferdigheiter* i minst like stor grad som faglege ferdigheiter blir vektlagt i skuleførebuande aktivitetar. Sosial kompetanse er det området som blir høgst vurdert av personalet, etterfølgt av språk og språkstimulering (ibid.).

Fokus på sosiale ferdigheiter og sosial kompetanse som det mest relevante skuleførebuande innhaldet, kjem også til uttrykk i det informantane i studien til Brenna-utvalet (2010) ser på som viktigast for at barna skal få ein god samanheng mellom barnehage og skule: at barna lærer å følge grunnleggande reglar som å rekke opp handa, vente på tur og stille opp på rekke. 87 % av informantane vurderer dette som viktig i høg eller i svært høg grad. I andre enden av skalaen finn ein at 33 % vurderer det som høg eller i svært høg grad viktig at barna har lært grunnleggande ferdigheiter som lesing, skriving og rekning. Dei ferdigheitene informantane finn er mest relevant for barna å lære før skulestart, er å kunne kle på seg sjølv, etterfølgt av å kjenne igjen eige namn, meistre toalettsituasjonen og kunne vente på tur. Det minst sentrale av det som informantane vart spurde om, var at barna lærer å skrive eige namn. Når det gjeld erfaringar og opplevingar blir det mest vektlagt (80 % i svært høg grad) at barna får erfaringar med *sosiale relasjonar*, følgt av at dei får opplevingar som stimulerer til læringslyst (omlag 70 % i svært høg grad). Det som blir minst vektlagt i svært høg grad, er å utvikle

læringsinteresser dei vil møte i skolen, få erfaringar med skrift, og erfaringar med estetiske uttrykk som teikning og måling.

Eg finn ein dissonans mellom på den eine sida at fagområda *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Tal, rom og form* blir vurdert som dei mest sentrale fagområda på femårsklubb, og på den andre sida lite vektlegging av erfaringar med skriftspråk. Å arbeide med språk og språkstimulering hos femåringar kan utifrå dette tolkast som primært å arbeide med andre fenomen enn det som er knytt til lesing og skriving og viser at det er behov for forskning som *kvalitativt* undersøker korleis arbeid med fagområda artar seg i praksis. Det kan gjelde både på femårsklubb, på samlingsstund og elles i det generelle barnehagetilbodet.

Som ei oppsummering av dette delkapitlet kan ein seie at forskning på implementering av læreplanar har gitt kunnskap om femårsklubb som ein skuleførebuande aktivitet. Femårsklubb har i mykje større grad enn samlingsstund oppnådd interesse og er undersøkt gjennom fleire statleg initierte studiar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Studiane nyttar i stor grad kvantitative metodar supplert med kvalitative. I kontrast til dette er forskning på samlingsstund dominert av kvalitative studiar initiert av forskarar som på eige initiativ undersøker denne typen vaksenleia aktivitet (Eide, et al., 2012; Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976). Sjølv om femårsklubb er undersøkt kvantitativt dei seinare åra slik at ein har eit visst inntrykk av innhald med omsyn til fagområda i rammeplanen, er det behov for studiar med ei meir induktiv tilnærming som kan undersøke andre aspekt ved innhaldet. Her kan dette prosjektet som nyttar ei kvalitativ, etnografisk tilnærming ved bruk av observasjon og intervju, gi nye og verdifulle data.

### **3.3 Den didaktiske arbeidsprosessen**

Å undersøke korleis det blir arbeidd med planlegging, gjennomføring og vurdering, betyr å undersøke den didaktiske arbeidsprosessen. Det vil seie å undersøke både dei tre komponentane planlegging, gjennomføring og vurdering kvar for seg og i samheng med kvarandre.

I dette delkapitlet legg eg vekt på å presentere både kva didaktisk arbeid går ut på med utgangspunkt i rammeplanen, og forskning om arbeidsdeling mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid.

### 3.3.1 Didaktisk arbeid i lys av samfunnsmandatet

Rammeplanen nyttar ikkje omgrepet didaktikk eller didaktisk arbeid, men Gunnestad (2007, s. 32) finn at den «representerer en gjennomført didaktisk tenkning». Han grunngir dette med bruk av terminologi som er nytta i didaktisk teori. Eg støttar Gunnestad sitt syn og finn døme på bruk av omgrep som *planlegging* og *vurdering*, noko som er sentrale komponentar i didaktisk arbeid slik omgrepet blir forstått i denne avhandlinga.

Når det gjeld *planlegging*, set rammeplanen opp eit skilje mellom styrar og pedagogisk leiar, der *styrar* har det overordna ansvaret i form av fagleg ansvar for årsplan og å leie barnehagens planleggingsarbeid. *Barnehagelærarar* som arbeider som pedagogiske leiarar skal planlegge fysisk utforming, organisering, innhald og prosessar på den avdelinga eller basen dei har ansvar for. Innhaldet er i rammeplanen orientert rundt arbeid med sju fagområde i tillegg til språkleg, sosial og kulturell kompetanse. Planlegging føreset ut frå rammeplanen kunnskap, refleksjon og systematisk vurdering.

I *gjennomføring* er det *personalet* som ut frå rammeplanen skal realisere innhaldet i barnehagen, og eg tolkar dette som at det gjeld både assistentar og barnehagelærarar. Rammeplanen legg til grunn at personalet skal formidle aktuell og relevant kunnskap ved saman med barna å undersøke og finne svar, og ved å gi støtte og utfordring. Dette kan tolkast som å formidle eit innhald som kan gå ut over barnas eige kunnskapsområde. Personalet skal formidle kunnskap og tradisjonar gjennom bøker, litteratur, song og musikk og kreativ verksemd. Rammeplanen stiller dette kravet til personalet fordi det har samanheng med barnehagens rolle som kulturformidlar.

Personalet har stor grad av valfridom i måten eit innhald blir presentert for barna på fordi det er opp til den enkelte barnehage fritt å velje metodar og omfang ut frå lokale føresetnader og behov. Personalet i tydinga assistentar og barnehagelærarar kan dermed oppfattast som likestilte i høve til val av metodar, men begge yrkesgruppene er forplikta på formål og innhald i barnehagen.

Når det gjeld *vurdering*, gir rammeplanen føringar for kva som skal vurderast, korleis dette skal gjerast og kven som har ansvar for at dette skjer. Styrar skal sette i verk og leie vurderingsarbeidet for heile barnehagen, medan *barnehagelæraren* som arbeider som pedagogisk leiar, har ansvar for vurdering i barnegruppa ho er leiar for. Vurdering blir i rammeplanen definert som å beskrive, analysere og tolke barnehagens arbeid i forhold til

kriterium gitt i barnehagelova, rammeplanen og eventuelle lokale retningslinjer og planar. Kriterium blir ikkje nærare utdjupa i rammeplanen, men både enkeltbarn og barnegruppa er med i ei form for vurdering:

Trivselen og utviklinga til barnegruppa og det enkelte barnet skal derfor observerast og vurderast heile tida. Merksemda må rettast både mot samspelet barna imellom, mellom barna og personalet og mellom dei tilsette i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56).

Ved vurderingsarbeid skal det leggast vekt på trivsel og utvikling hos barna, men også personalet sine synspunkt og foreldra skal vere med i vurderingsarbeidet. Vurdering i barnehagen har såleis fleire formål. Ved at barnehagelæraren er observant på trivselen og utviklinga til barna og på samspel både mellom barna, mellom barn og personal, og personal seg i mellom, blir det ifølge rammeplanen lagt eit grunnlag for organisasjonsutvikling og for endringar i pedagogisk praksis. Resultat av vurderingsarbeidet er med på å legge grunnlag for komande årsplan.

Oppsummert er samfunnsmandatet når det gjeld assistentar og barnehagelærarar ulike med omsyn til planlegging og vurdering, medan det i større grad er samanfallande når det gjeld gjennomføring i tydinga direkte arbeid med barna.

### **3.3.2 Forsking på den didaktiske arbeidsprosessen**

Forsking som gjeld samlingsstund og femårsklubb er relativt avgrensa, og eg presenterer difor også forskning som gjeld didaktisk arbeid på eit meir generelt grunnlag. Eit sentralt teoretisk perspektiv i mitt prosjekt er inndeling av didaktisk arbeid i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase, som tilsvarer planlegging, gjennomføring og vurdering. Det har difor vore relevant å undersøke eksisterande studiar av denne didaktiske arbeidsprosessen.

#### ***Preaktiv fase: Didaktisk arbeid i form av planlegging***

Preaktiv fase i didaktisk arbeid er kjenneteikna av planlegging og førebuing som må gjerast før samlingsstund og femårsklubb tar til. Rammeplanen gir barnehagelærarane som arbeider som pedagogiske leiarar og styrarar, eit særskilt ansvar for å planlegge, men korleis denne arbeidsdelinga mellom barnehagelærarar og assistentar artar seg i praksis er i liten grad

tematisert i barnehageforskning. Riksrevisjonen (2009) sin studie av kvalitet på barnehage tilbudet viser at planarbeid finn stad. Studien undersøker om barnehagar har årsplan, månadsplanar og vekeplanar for heile barnehageåret. Barnehagestyrarar var informantar, og svara viser at dei fleste barnehagane har årsplan og månadsplanar, og i tillegg har halvparten av barnehagane vekeplanar (ibid.).

Eg vil først presentere studiar som viser *kven* som utfører planleggingsarbeidet og vidare peike på likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar med omsyn til *innhaldet* i det som blir planlagt. Smeby (2011) hevdar med utgangspunkt i MAFAL-studien at samlingsstund og femårsklubb sannsynlegvis er planlagde av barnehagelærarar:

Det er rimelig å anta at det er førskolelæraren som i stor grad planlegger dette [samlingsstund og femårsklubb] og at de veileder assistenten i hvordan disse aktivitetene skal utføres. Spørsmålet er om førskolelærerne oppfattes som eksperter på disse områdene og om de opplever at de mestrer dem bedre enn assistentene (Smeby, 2011, s. 52).

Om det er barnehagelærarar som planlegg samlingsstund og femårsklubb og korleis planlegginga blir utført, kan eg ikkje finne er undersøkt i norsk og nordisk forskning. Eg har leita etter studiar som omhandlar *kven* i personalgruppa som planlegg samlingsstund og femårsklubb, og kva dette planleggingsarbeidet går ut på. Men funn om planleggingsarbeid er få og i liten grad relaterte til planlegging av desse to vaksenleia aktivitetane. Unntaket er Brenna-utvalet (2010) som i si spørjeundersøking spør *kven* som har ansvar for å planlegge og å fastsette innhaldet på femårsklubb. Funn viser at dette i stor grad er barnehagelærarane. På denne bakgrunnen kan studiar som gjeld planlegging på eit meir generelt nivå, vise trekk ved det didaktiske arbeidet som kan ha overføringsverdi til planlegging av samlingsstund og femårsklubb.

MAFAL-studien viser at barnehagelærarar tidsmessig nyttar om lag 20 % av arbeidstida si til administrasjon medan assistentar nyttar om lag 5 % (Steinnes & Haug, 2013). Planlegging kan tolkast som ei av fleire administrasjonsoppgåver som barnehagelærarar er tildelte gjennom rammeplanen. Ein må vere merksam på at barnehagelærarar kan ha tildelt inntil fire timar i veka med ubunden arbeidstid til mellom anna planlegging, og desse timane kan vere implisitt med i svaret frå barnehagelærarane i MAFAL-studien (Steinnes & Haug, 2013). Kva

type oppgaver desse 5 % inneber for assistentane sin del, finn eg lite kunnskap om, men fleire studiar undersøker i kva grad assistentar er involverte i planlegging.

Alvestad (2001a) har gjennom sitt doktorgradsarbeid undersøkt korleis planlegging i barnehagen artar seg. Avhandlinga *Den komplekse planlegginga: Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis* bygger hovudsakleg på kvalitative intervjudata med åtte barnehagelærarar, der barnehagelærarane på førehand hadde skrive journal om eiga planlegging og praksis i barnehagen. Alvestad kategoriserer planleggingsarbeidet i tre aspekt: strategiaspektet, substansaspektet og strukturaspektet. Det strukturelle aspektet kjem til uttrykk i to grupperingar blant barnehagelærarane der den eine ser på rammeplanen som utgangspunkt for felles planlegging saman med fleire personalgrupper, medan den andre grupperinga nyttar rammeplanen i eige planleggingsarbeid før andre personalgrupper som assistentar får høve til å uttale seg (ibid.).

Inkludering av assistentar i planlegging er i liten grad framme i arbeidsmiljøstudien til Enehaug et al. (2008). Studien viser til ei *ansvarsdeling*, der barnehagelærarane har hovudansvaret for dei overordna planane i barnehagen, medan assistentar bidreg i planlegging på veke- og månadsnivå. Funn om ansvarsdeling mellom barnehagelærarar og assistentar når det gjeld planlegging, finn også støtte i Nicolaisen, Seip og Jordfald (2012) som undersøkte tidsbruk hos alle assistentar og barnehagelærarar i barnehagane i Alna bydel i Oslo. Studien hadde som formål å finne tidstjuvar som tok personalet bort frå det direkte arbeidet med barna i ein barnehagesektor som omhandla 61 barnehagar med om lag 500 tilsette og 2300 barn. Funn viser at mykje av planarbeidet skjer gjennom møteverksemd der planar blir drøfta i personalgruppa med både assistentar og barnehagelærarar til stades, og at det er barnehagelærarane som skriv planane. På spørsmål om endringar dei siste to åra, svarar både assistentar og barnehagelærarar i studien til Nicolaisen et al. (2012) at det har blitt mindre tid til felles planlegging på grunn av tidspress som følge av auke i praktisk arbeid, auke i tid til rapportering og dokumentasjon og periodar utan bruk av vikar ved sjukdom i personalgruppa. I tillegg svarar over halvparten av barnehagelærarane at dei bruker meir tid på møte og planlegging no enn for to år sidan.

Funn om endringar i planleggingsarbeidet i barnehagen finn også støtte i Seland (2009) sin doktorgradsstudie *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Ho har undersøkt

korleis endringar som større barnehageeiningar, påverkar profesjonell praksis og barna sine moglegheiter til å bli aktive, sosiale deltakarar i barnehagen. Seland (2009) gjennomførte feltarbeid i form av observasjon på to basar i same barnehage og intervjuar mellom andre barn, fire assistentar, fire barnehagelærarar, og ein styrar. Funn i Seland (2009) sin studie viser at styrar fortel om endring i form av større avstand til barna og til medarbeidarar, fordi stillinga som styrar er fullt belagt med møteverksemd og arbeid på kontoret. Det har ført til at barnehagelærarane som arbeider som pedagogiske leiarar, er blitt pålagde arbeidsoppgåver som tidlegare styrar tok seg av, som å ordne avspasering og vikarar. Barnehagelærarane er difor mindre saman med barna enn tidlegare, noko også assistentar framhevar i intervju (ibid.).

Barnehagelærarane i studien til Seland (2009) fortel at fordi gruppene er blitt større med seks tilsette og 40 barn på ein base, mot tidlegare tre tilsette og 18 barn, har dei i større grad enn før blitt organisatorar. Både ein meir fråverande styrar, auke i administrative oppgåver og auke i tal på barn og tilsette på same base, gir rammer som også påverkar arbeidsoppgåver og ansvar til assistentar. Assistentane uttrykker at dei opplever større krav om planlegging utan å få tilstrekkeleg hjelp. Seland (2009) finn at assistentar har ansvar for å planlegge både innhald og arbeidsmåtar, mellom anna når det gjeld kva som skal skje i aldershomogene klubbar. Eg finn ikkje data hos Seland (2009) som slår fast om dette også gjeld femårsklubb, men retninga er tydeleg: «tidstjuvar» som tar barnehagelærarane bort frå det direkte arbeidet med barna, fører til at assistentar i større grad får ansvar for didaktisk arbeid i form av planlegging.

Studia til Seland (2009) og Nicolaisen et al. (2012) viser at endringar på barnehagefeltet kan påverke både barnehagelærarar og assistentar sitt didaktiske arbeid i preaktiv fase. Når barnehagelærarane blir pålagde arbeidsoppgåver som tar dei bort frå det direkte arbeidet med barna, kan det føre til at assistentar utfører meir planlegging enn tidlegare. Verken assistentar eller barnehagelærarar verkar nøgde med ei slik utvikling. Samtidig viser studien til Nicolaisen et al. (2012) at assistentar helst ønsker å ta del i planleggingsarbeid *saman* med barnehagelærarane. Planlegging som lagarbeid kan såleis framstå som eit ideal.

Hovudinntrykket er at det er barnehagelærarane som har ansvar for og utfører mesteparten av planleggingsarbeidet og også eldre studiar stadfestar dette. Løkken (1992) viser at planlegging peika seg ut som eit hovudansvar for barnehagelærarar i motsetnad til assistentane.



Når det gjeld å undersøke likskap og ulikskap ved kva *innhald* som blir planlagt, finn Alvestad (2001b) at assistentar er involverte i planleggingsarbeid som gjeld tradisjonar, årstidsbestemte aktivitetar og i dei daglege praktiske situasjonane. Alvestad (2001c, s. 300) peikar på at «Assistentane er ifylgje førskolelærarane meir tradisjonelle i si planlegging, og dei har som utgangspunkt (nødvendigvis) meir frå egne personlege interesser». Relatert til samlingsstund og femårsklubb kan det bety at når assistentar planlegg, kan det i større grad bli lagt vekt på eit tradisjonelt innhald som eventyr og kjende barnesongar på samlingsstund og femårsklubb, i tillegg til at dei i større grad tar utgangspunkt i egne interesser enn i til dømes rammeplanen. Alvestad (2001c) sin studie kan også tyde på at barnehagelærarar i større grad enn assistentar planlegg eit innhald som har samanheng med fagområda i rammeplanen, men funna er svake fordi assistentar ikkje er informantar, og datagrunnlaget bygger på barnehagelærarane sine oppfatningar. Samtidig styrker funn i Rønning (2010) sin kvalitative studie av seks barnehagelærarar som arbeider i same barnehage, tesen om at fagområda har ein sentral plass når *barnehagelærarar* planlegg innhald i barnehagen. Ho hevdar at fagområda blir nedfelt i planar gjennom heile året og at barnehagelærarane «følger lojalt opp det de oppfatter som klare påbud» (Rønning, 2010, s. 106).

Denne dissonansen mellom likskap og ulikskap i kva *innhald* assistentar og barnehagelærarar planlegg, er ikkje vidare utforska. På kva måtar assistentar er involverte i planleggingsarbeidet er som vist ovanfor også berre til ei viss grad undersøkt tidlegare. Her kan mitt prosjekt der eg undersøker planlegging av samlingsstund og femårsklubb i form av intervju med både assistentar og barnehagelærarar, gi data om likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar med omsyn til didaktisk arbeid i preaktiv fase.

### ***Interaktiv fase: Gjennomføring av didaktisk arbeid***

Interaktiv fase utgjer det direkte arbeidet med barna, og er ifølge Enehaug et al. (2008) ein hovuddimensjon i det daglege arbeidet der barna er det naturlege midtpunktet. Ifølge rammeplanen er det *personalet* som har ansvar i det direkte arbeidet med barna, og det tolkar eg som vist tidlegare (kap. 3.3.1) som at assistentar har eit mykje større ansvar i interaktiv fase enn i preaktiv og postaktiv fase i didaktisk arbeid.

Ein finn omfattande dokumentasjon på at det er assistentane som tidsmessig er mest saman med barna (Glavind, et al., 2001; Nicolaisen, et al., 2012; Vassenden, et al., 2011). Det betyr

at i interaktiv fase i didaktisk arbeid er assistentar i større grad enn barnehagelærarar fysisk til stades på avdeling og base og bruker av si arbeidstid saman med barna. Som vist til tidlegare kan tendensar til auka møteverksemd og administrative oppgåver føre til at barnehagelærarar bruker mindre tid saman med barna no enn tidlegare. Det er ein aktuell problematikk å undersøke nærare, men i dette prosjektet er fokuset likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid. Det sentrale i dette delkapitlet er difor å undersøke *arbeidsdeling* mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase, samtidig som eg presenterer funn som fortel om likskap og ulikskap med omsyn til *korleis* gjennomføring av vaksenleia aktivitetar går føre seg.

Eit sentralt spørsmål ut frå dette er *kven* som gjennomfører samlingsstund og femårsklubb. Det blir ofte hevda at ein finn stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase, i tydinga likskap i arbeidsdeling (Aasen, 1999; Nørregård-Nielsen, 2006). Eit venta funn kan difor vere at samlingsstund og femårsklubb blir gjennomført i like stor grad av begge yrkesgruppene. Men medan samlingsstund i stor grad er ei arbeidsoppgåve som både assistentar og barnehagelærarar har ansvar for, er femårsklubb i større grad barnehagelærarane sitt domene (Brenna-utvalet, 2010; Smeby, 2011). MAFAL-studien viser at barnehagelærarar og assistentar er einige om at å leie samlingsstund er ei arbeidsoppgåve som passar like bra for begge yrkesgruppene, men ein finn ulike syn mellom yrkesgruppene på å leie femårsklubb (Smeby, 2011). Nesten alle barnehagelærarar meiner dei er den yrkesgruppa som er best eigna til å leie og gjennomføre femårsklubb, medan halvparten av assistentane meiner det same (ibid.).

Funn frå MAFAL-studien står i kontrast til Løkken sin studie (1992) som viser at det er barnehagelærarane som i større grad enn assistentar har ansvar for samlingsstund. Det finn støtte i studien til Rubinstein Reich (1993) som vart gjennomført omtrent samtidig med studien til Løkken. Barnehagelærarane seier dei må vise at dei kan noko, og Rubinstein Reich (1993) hevdar at å leie samlingsstund *legitimerer* yrkesrolla ved at det gir status å vere den som gjennomfører aktiviteten. MAFAL-studien og studien til Løkken (1992) har ein tidsforskjell på omlag to tiår og viser at det kan ha skjedd ei endring der samlingsstund tidlegare vart vurdert som barnehagelærarane sitt domene, medan ein no finn stor grad av likskap mellom yrkesgruppene.

Ulikskap i arbeidsdeling mellom assistentar og barnehagelærarar med omsyn til *kven* som gjennomfører samlingsstund og femårsklubb, står i kontrast til funn om *korleis* dette arbeidet blir utført. Eide et al. (2012) observerer i sin studie av samlingsstunder på småbarnsavdelingar at både innhald og arbeidsmåtar ser ut til å vere tilpassa småbarna. Assistentar og barnehagelærarar var informantar og veksla på å leie aktiviteten. Det tolkar eg som eit uttrykk for likskap mellom yrkesgruppene og at eventuelle skilnader mellom samlingsstundene ikkje gjeld yrkesrolle, men person. I andre studiar som har samlingsstund og femårsklubb som sitt forskingsobjekt, blir ikkje assistentar og barnehagelærarar samanlikna i interaktiv fase (Brenna, 2010; Eide, et al., 2012; Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976).

Funn om likskap i gjennomføring av vaksenleia aktivitetar, blir støtta i andre studiar der forskaren observerer personalet. Eik (2014) finn i sin doktorgradsstudie *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i gjennomføring av samlingsstund. I ein kvalitativ studie med vekt på etnografi, undersøkte Eik (2014) ved hjelp av observasjon og intervju korleis sju nyutdanna barnehagelærarar meistra første året i yrket. Eik (2014) finn større grad av likskap mellom assistentar og nyutdanna barnehagelærarar i gjennomføring av samlingsstund enn i kvardagssituasjonar og frileik. Både når assistentar og barnehagelærarar leia samlingsstunda var den ifølge Eik (2014) prega av ei fast og rituell oppbygging med få dialogar med barna. Innhaldet var høgtlesing, eit par songar og lite dialog. Det betyr stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar med omsyn til innhald og struktur.

Funn i Eik (2014) sin studie om likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i ein vaksenleia aktivitet som samlingsstund, står i kontrast til funn som gjeld kvardagssituasjonar og frileik. Dei nyutdanna barnehagelærarane brukte meir tid med barna og snakka meir *med* barna enn assistentar som i større grad snakka *til* barna. Dei nyutdanna barnehagelærarane var i stor grad fokuserte på barna, medan assistentane hadde eit sterkare fokus på rask gjennomføring, og dei følgde også dagsrytma meir rigid. Eik (2014) kallar dette funnet om sentralt fokus hos assistentar og barnehagelærarar for *praktisk og pedagogisk diskurs*.

Studien til Eik (2014) viser kor viktig det er å relatere funn om likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar ikkje berre til ein generell barnehagekontekst, men til dei tre sentrale settingane av dagsrytme og organisering: vaksenleia aktivitetar, kvardagssituasjonar og frileik. Likskap mellom yrkesgruppene kjem i Eik (2014) sin studie fram i gjennomføring

av ein *vaksenleia* aktivitet. Ho hevdar at det har samanheng med at mål og innhald var lettare å identifisere for assistentane, og at det skapte tydelegare rammer enn i kvardagssituasjonar og frileik. Det er viktig å vere merksam på at det er *samlingsstund* som er observert hos både Eik (2014) og Eide et al. (2012), og ikkje femårsklubb. Som vist tidlegare (kap. 3.2.3) manglar det kvalitative observasjonsdata frå denne typen vaksenleia aktivitet på barnehagefeltet.

Olsen (2007) viser også til funn om likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase. Olsen (2007) hevdar at ein kan kome inn i barnehagen utan å kunne sjå kven som er barnehagelærer og kven som er assistent, noko som er i samsvar med funn i studien til Nørregård-Nielsen (2006). Det betyr at Olsen (2007) finn stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i det direkte arbeidet med barna i interaktiv fase gjennom heile barnehagedagen, og at dette ikkje er spesielt knytt til samlingsstund eller andre vaksenleia aktivitetar, slik studien til Eik (2014) viste. Olsen (2007) og Nørregård-Nielsen sine studiar er utført i danske barnehagar som har eit litt annleis utdanningssystem for pedagogar og høgare ratio mellom pedagog og assistent enn i Norge. Både Eik (2014) og Olsen (2007) finn stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i sine observasjonar, men Eik (2014) og Olsen (2007) bygger på studiar som ikkje har hatt samlingsstund eller femårsklubb som studieobjekt, i tillegg til at studiane nyttar berre ei av yrkesgruppene som informantar. Dette prosjektet som nyttar direkte samanlikning mellom yrkesgruppene, kan her bidra med data fordi eg har observert både assistentar og barnehagelærarar under gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb.

### ***Postaktiv fase: Vurderingsarbeid***

Postaktiv fase i didaktisk arbeid er kjenneteikna av vurdering. Rammeplanen gir som vist til tidlegare i kapitlet (kap. 3.3.1), føringar for at fokuset ved vurderingsarbeid skal vere trivsel og utvikling hos barna og at det er barnehagelæraren som arbeider som styrar eller som pedagogisk leiar, som har ansvar for vurderingsarbeidet i barnehagen. Det inneber at rammeplanen gir assistentane ei underordna rolle i vurderingsarbeidet samanlikna med barnehagelæraren, men denne tematikken er i liten grad undersøkt både når det gjeld *kven* som utfører vurderingsarbeidet, og *korleis* dette artar seg. Det er difor behov for vidare forskning på feltet.

Vurdering i barnehagesamanheng blir ulikt praktisert og den forskingsbaserte kunnskapen i internasjonal samanheng handlar ofte om å måle *barnehagekvalitet* (Dahlberg, et al., 2013; Sheridan, 2009). Det gjeld også studiar av koplingar mellom strukturell kvalitet, som personalet sin kompetanse, og resultatqualität uttrykt i effekt på barnas læring og utvikling (Aukrust & Rydland, 2009). I norsk samanheng viser rammeplanen til *dokumentasjon* som grunnlag for vurdering, men korleis assistentar og barnehagelærarar praktiserer dette, er i liten grad undersøkt. Østrem et al. (2009) finn i sin studie at dokumentasjon hovudsakleg blir brukt som omfattande kartlegging av barna, slik at det er *barna* og ikkje det pedagogiske arbeidet assistentar og barnehagelærarar utfører som blir vurdert.

Eik (2014) hevdar at nyutdanna barnehagelærarar bruker mykje tid på å dokumentere gjennom bilde og produkt, men at dokumentasjonen sjeldan vert trekt inn i *refleksjonar* saman med assistentar. Eik (2014) sin studie viser at i starten på barnehageåret opplevde nyutdanna barnehagelærarar assistentane som kompetente, og dei var imponerte over oversikten og kontrollen i kvardagen. Men utover i barnehageåret vart dei nyutdanna barnehagelærarane meir kritiske, og uttrykte at dei i større grad enn assistentar kan *å reflektere*. Dei nyutdanna barnehagelærarane hevda at assistentar gjer det dei alltid har gjort utan å stille spørsmål ved *kvifor*, medan dei sjølve reflekterer over praksisen i barnehagen og over etiske spørsmål knytte til handlingane (ibid.). Som eit paradoks peikar Eik (2014) på at hennar observasjonar viser at nyutdanna barnehagelærarar sjeldan sette ord på refleksjonar. Arbeidet i barnehagen vart i liten grad vurdert undervegs, men heller som ei sluttvurdering når eit temaarbeid var ferdig. Eik (2014) finn at vurdering som vart gjennomført, var ofte overfladisk og retta mot den *praktiske* gjennomføringa og ho hevdar det kan ha samanheng med at nyutdanna bruker eit kvardagsspråk som fører til liten grad av analyse. Likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i bruk av fagterminologi er eit relevant forskningstema, men ikkje tema i denne avhandlinga.

### *Refleksjon som del av vurderingsarbeidet*

Eg har lagt vekt på å relatere vurdering til *refleksjonsnivå* hos assistentar og barnehagelærarar (kap. 2.4.2). Eg finn ikkje studiar som undersøker refleksjonsnivå hos assistentar, men i ein survey av Pihlaja og Holst (2011) blir refleksjonsnivå hos barnehagelærarar undersøkt. I studien deltok 218 barnehagelærarar som på ulike måtar var involverte i spesialundervisning i barnehagen i Finland. Studien omhandla spesialundervisning og spørsmåla var opne der

informantane skulle vurdere eige arbeid. Funn viser at barnehagelærarane *skildrar* kva dei gjer, men dei analyserer i liten grad kvalitetar ved arbeidet eller kva spesialpedagogisk arbeid betyr i eit samfunnsmessig perspektiv, det Pihlaja og Holst referer til som «integration in a wider context» (Pihlaja & Holst, 2011, s. 190). Berre 1 % av svara er på eit kritisk nivå som slik eg tolkar det, er i samsvar med P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972), medan dei resterande svara er på eit teknisk og praktisk nivå som kan tilsvare P2-nivået. Pihlaja og Holst (2011) hevdar at funn av stor grad av eit teknisk, praktisk refleksjonsnivå (P2) hos barnehagelærarar kan skuldast negative utviklingstrekk i finske barnehagar i form av knapp tid og ein kamp for å overleve («survival camp»). Eit teknisk, praktisk refleksjonsnivå fungerer då som eit forsvarsverk og beskyttar barnehagelærarar mot djupe, profesjonelle konflikter (ibid.).

I drøftinga av studien spør Pihlaja og Holst om det gjennomgåande lave refleksjonsnivået har samanheng med metodologiske aspekt, og om det kunne blitt annleis ved hjelp av intervju ansikt til ansikt med informantane. Her kan dette prosjektet som nyttar kvalitative intervju med opne spørsmål, gi data om refleksjonsnivå hos både barnehagelærarar og assistentar. Eg finn ingen andre studiar som systematisk har undersøkt både kva refleksjonar hos assistentar og barnehagelærarar går ut på, om der er ulike nivå på refleksjonane, og likskap og ulikskap mellom yrkesgruppene med omsyn til refleksjonsnivå. Men fleire norske studiar peikar på *vilkår* for refleksjon i kvardagen i barnehagen. Enehaug et al. (2008) skildrar ein arbeidssituasjon prega av intensitet der mykje skjer samtidig i det relasjonelle arbeidet med barna, og behov må dekkast omgåande: «En (...) faktor som på sikt kan bidra til en økt slitsomhetsfølelse er at det i liten grad finnes rom for refleksjon over egen praksis - kollegene imellom» (Enehaug, et al., 2008, s. 50). Enehaug et al. (2008) viser at både assistentar og barnehagelærarar opplever mangel på moglegheiter til små pustehol eller pausar i løpet av kvardagen, og det er i samsvar med funn hos både Nicolaisen et al. (2012) og Seland (2009). Praktiske oppgåver, auka møteverksemd og delegerte arbeidsoppgåver frå styrar til pedagogisk leiar fører til at assistentar og barnehagelærarar i mindre grad enn tidlegare arbeider saman (ibid.). Dette tolkar eg som at refleksjon i form av verbalisering av her-og-no-opplevingar kan ha fått trongare vilkår i mange barnehagar.

Data om vilkår for vurderingsarbeid i form av refleksjon bygger i studia til Enehaug et al. (2008), Nicolaisen et al. (2012) og Seland (2009) på bruk av både assistentar og barnehagelærarar som informantar. Det ser ut som det er nettopp denne dynamikken mellom

eigne og andre sine vurderingar i form av refleksjon, som blir etterspurd av begge yrkesgruppene i nyare studiar. Masteroppgåva *Læring på arbeidsplassen: En studie av uformell læring i barnehagen* (Nerbø, 2010) støttar opp under dette funnet. Nerbø har gjennom semistrukturerte intervju med likelydande spørsmål til fire barnehagelærarar og seks assistentar undersøkt korleis personalet i barnehagen lærer på arbeidsplassen. Begge yrkesgruppene poengterer at «fredfulle situasjonar» (Nerbø, 2010, s. 70) der personalet kan snakke saman, diskutere og vise kvarandre korleis noko skal gjerast, er særleg lærerike, men at dette kan vere krevjande å få til i barnehagekvardagen. Til saman viser studiar der refleksjon har vore tema, at det er behov for å undersøke både vilkår for refleksjon i barnehagen og innhald i refleksjonane til dømes relatert til P2- og P3-nivået i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Dette gjeld for både assistentar og barnehagelærarar.

#### *Synspunkt på samlingsstund og femårsklubb*

Refleksjonsnivå som vurderingsform er ikkje undersøkt når det gjeld samlingsstund og femårsklubb, men sentrale studiar nyttar intervju og spørjeundersøkingar som gir data om *synspunkt* på desse aktivitetane. Desse synspunkta tolkar eg som ei form for vurdering av samlingsstund og femårsklubb på generelt grunnlag og ikkje primært som vurdering av eige didaktisk arbeid. For å styrke kunnskapsgrunnlaget som omfattar samlingsstund og femårsklubb, blir desse synspunkta nærare presenterte fordi dei kan vise trekk ved forskning som gjeld dei to vaksenleia aktivitetane.

Når det gjeld *samlingsstund*, har både Rubinstein Reich (1993) og Sønstabø (1976) nytta intervju. Rubinstein Reich (1993) nyttar i sin studie spørsmål som handlar om formål med samlingsstunda, kva informantane ønsker at barna skal lære, korleis ei bra samlingsstund ser ut og kva som er vanskelegast når ein leier denne aktiviteten. Barnehagelærarane meiner samlingsstundene skal vere prega av god stemning, ha passelege vekslingar mellom stillesitting og rørsle, og bør innehalde musikk. Gjennomgåande er formålet med samlingsstunda sosial trening, gruppesamvær og at samlingsstunda gir dagen ein god struktur (ibid.).

I tillegg meiner barnehagelærarane at barna også skal oppleve det Rubinstein Reich (1993) kallar ein ideologisk dimensjon. Barna skal få oppleve at livet er fantastisk og at det er viktigare å lære å vere snill enn å kunne knyte skolissene. Barnehagelærarane seier dei ønsker

å gi barna «stora referansramar så att de blir allmänbildade, självstendiga och kan berätta och tänka» (Rubinstein Reich, 1993, s. 193). Disse svara peikar utover den konkrete gjennomføringa av samlingsstunda og viser til verdiar som barnehagelærarane ønsker barna skal få med seg vidare i livet. Det er *barnehagelærarar* som kjem med desse utsegnene, men Rubinstein Reich (1993) siterer ikkje assistentar som kjem med liknande utsegner. Det kan også ha samanheng med at berre tre av tretten informantar i studien til Rubinstein Reich (1993) er assistentar, medan dei ti andre er barnehagelærarar.

Studien til Sønstabø (1976) har intervjudata om barnehagelærarar sine synspunkt på samlingsstunda som arbeidsform og dagleg aktivitet. Dei viktigaste erfaringane barna får med seg gjennom samlingsstunda, er å få trening i å meddele seg i gruppe og lytte til andre. Dei minst viktige erfaringane er trening i å vente på tur og trening i å ikkje forstyrre andre (ibid.). Både Sønstabø (1976) og Rubinstein Reich (1993) formidlar synspunkt på samlingsstund som ideal i tydinga *intensjonar* med samlingsstund og funksjonar den har i barnehagekvardagen. I tillegg peikar Rubinstein Reich (1993) på *dilemma og motsetnader* som barnehagelærarane opplever under gjennomføring av samlingsstund. Det gjeld hovudsakleg forholdet mellom enkeltbarnet sine behov og rett til å bli tatt individuelt omsyn til, kontra både dei andre barna sine interesser og pedagogen sine planar og styring av aktiviteten. Barnehagelærarane har utvikla fleire strategiar for å møte desse motsetnadene som til dømes å ta barn ut av samlingsstunda ved uro, veksle mellom rørsle og stillesitting, ta barn på fanget og ved å følge barna sine initiativ (ibid.). Disse momenta tolkar eg som vurderingar i form av refleksjonar over kva som er strategisk å gjere under leiing av samlingsstund.

Når det gjeld *femårsklubb* viser studien til Brenna-utvalet at barnehagelærarar meiner formålet med aktiviteten er både å arbeide med fagområda og med sosial kompetanse hos barna. Studia til Østrem et al. (2009) og Riksrevisjonen (2009) støttar funn av vektlegging på fagområda. Studiane som omhandlar femårsklubb gir i mindre grad enn studia om samlingsstund (Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976) data om kva personalet ser på som formål med aktiviteten, korleis ein bra femårsklubb ser ut, kva som er vanskelegast når ein leier femårsklubb og kva den betyr som arbeidsform og aktivitet i barnehagen. Dette er spørsmål som er undersøkte for samlingsstund sin del i Rubinstein Reich (1993) og Sønstabø (1976) sine studiar.



Eg finn difor at kunnskapsgrunnlaget for desse to aktivitetane er ulike med omsyn til vurderingar primært hos barnehagelærarar om desse spørsmåla. Assistentar sine vurderingar er i liten grad til stades i eksisterande forskning på samlingsstund og femårsklubb. Det betyr at relatert til samlingsstund og femårsklubb er det didaktiske arbeidet i postaktiv fase i liten grad undersøkt, og det er behov for studiar som ser nærare på både kven i personalgruppa som utfører dette arbeidet og korleis det artar seg. Det ser ut som om denne type undersøking der informantar vurderer *eige arbeid* rett etter utført gjennomføring, er sjeldan i barnehageforskning. Her kan mitt prosjekt bidra med data om vurdering i form av *refleksjonsnivå* hos både assistentar og barnehagelærarar. I eige prosjekt undersøker eg ved hjelp av intervju korleis assistentar og barnehagelærarar vurderer nyleg gjennomført samlingsstund og femårsklubb som dei sjølve har vore leiarar for.

Som ei oppsummering viser gjennomgang av eksisterande forskning eit stort behov for å undersøke alle tre fasane i den didaktiske arbeidsprosessen både med omsyn til likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid, og med omsyn til kva det didaktiske arbeidet i desse tre fasane går ut på.

### **3.4 Prosjektet relatert til kunnskapsgrunnlaget**

Eksisterande forskning som samanliknar assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid viser eit ujamnt kunnskapsgrunnlag å bygge vidare på. For det første er det forskingsbaserte kunnskapsgrunnlaget om *samlingsstund* og *femårsklubb* som er fokusområde i prosjektet, fragmentert og viser ulikskap mellom desse to vaksenleia aktivitetane. Det gjeld både med omsyn til historisitet, status, innhald, arbeidsdeling og metodologiske og teoretiske perspektiv. Som vist tidlegare i dette kapitlet (kap. 3.2.1), bygger samlingsstund og femårsklubb på ulike historiske røter der samlingsstund er ein tradisjonell aktivitet frå Frøbel si tid, medan femårsklubb og det som tidlegare var seksårsklubb har kome inn i barnehagen som skuleførebuande aktivitet siste tiåra. Ulikskap i status kjem til uttrykk i at ein finn ei offentleg interesse for femårsklubb uttrykt gjennom statleg initierte studiar av førekomst og bruk av fagområda i skuleførebuande aktivitetar (Brenna-utvalet, 2010). Derimot er nyare forskning som gjeld samlingsstund med unntak av Eide et al. (2012), omtrent fråverande. Eit forskingsbasert datagrunnlag om samlingsstund er hovudsakleg basert på studiar frå fleire tiår tilbake i tid (Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976).

For det andre kjem eit ujamnt kunnskapsgrunnlag til uttrykk ved lite forskning på *den didaktiske arbeidsprosessen*. Eg finn få studiar som omhandlar preaktiv og postaktiv fase, og ingen studiar som ser desse i samanheng med interaktiv fase. Eg finn eit fragmentert kunnskapsgrunnlag med liten vekt på å sjå planlegging, gjennomføring og vurdering i samanheng. Nokre studiar ser på planlegging, andre på gjennomføring eller vurdering, og dette finn eg underleg fordi nettopp denne tredelinga i didaktisk arbeid blir framstilt som essensiell i litteratur om didaktisk arbeid (Jackson, 1968; Jank & Meyer, 1997a; Uljens, 1997).

Hovudintrykket når det gjeld preaktiv fase, er at ansvaret for planlegginga ligg hos barnehagelærarane, men at assistentar blir inkluderte gjennom felles møteverksemd i ulik grad. Barnehagelærarar kan ha ulike syn på i kva grad assistentar skal involverast i planleggingsarbeidet (Alvestad, 2001a). Det er mogleg assistentar har eit større ansvar for å planlegge no enn tidlegare (Enehaug, et al., 2008; Nicolaisen, et al., 2012; Seland, 2009). Mykje tyder på at det er barnehagelærarane som planlegg femårsklubb (Brenna-utvalet, 2010), medan det i større grad er usikkert kven som planlegg samlingsstund.

Funn frå interaktiv fase viser at det hovudsakleg er barnehagelærarane som gjennomfører femårsklubb, medan samlingsstund er likt fordelt mellom yrkesgruppene (Brenna-utvalet 2010; Smeby, 2011). Det betyr at å bruke femårsklubb som studieobjekt når didaktisk arbeid i barnehagen skal undersøkast i lys av likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar, er eit strategisk relevant val for prosjektet. Det er mogleg samlingsstund tidlegare i større grad vart sett på som barnehagelærarane sitt domene og at femårsklubb no har tatt over som den aktiviteten i barnehagen som er barnehagelærarane sitt spesifikke ansvar.

Samla sett finn eg lite forskning på *personalet* i vaksenleia aktivitetar. Derimot er kunnskapsgrunnlaget som gjeld *innhaldet* i vaksenleia aktivitetar undersøkt i fleire studiar. Studiane til Sønstabø (1976) og Rubinstein Reich (1993) viser at innhald på samlingsstund for fleire tiår sidan var prega av song og rørsle, rim og regler, samtale, litteraturformidling og leik. Det finst ikkje nyare studiar som undersøker kva som er innhaldet på samlingsstund, medan innhald på femårsklubb er undersøkt i ein statleg initiert studie (Brenna-utvalet, 2010). Studien viser at fagområda *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Tal, rom og form* i stor grad blir vektlagt samtidig som sosial kompetanse blir sett på som kanskje det mest relevante

temaet for skuleførebuing (ibid.). Eg saknar forskning som undersøker om innhald endrar substans etter kven som leier samlingsstunda eller femårsklubben. Her kan mitt prosjekt bidra med data både om kva innhald på samlingsstund og femårsklubb går ut på, og om der er likskap og ulikskap i det innhaldet som assistentar og barnehagelærarar presenterer for barna. Når det gjeld postaktiv fase der vurdering er sentralt, viser studien til Pihlaja og Holst (2011) om refleksjonsnivå hos barnehagelærarar at nivået i liten grad er i samsvar med slik P3-nivået er definert i denne avhandlinga (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Eg finn ingen studiar som omhandlar refleksjonsnivå hos assistentar, men Eik (2014) viser til at nyutdanna barnehagelærarar opplever at assistentar i mindre grad enn dei sjølve reflekterer over arbeidet sitt i tydinga å stille spørsmål om kvifor ein handlar som ein gjer. Til saman viser dette eit stort behov for å undersøke alle tre fasane i den didaktiske arbeidsprosessen både med omsyn til likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid og med omsyn til kva det didaktiske arbeidet i desse tre fasane går ut på.

### **3.4.1 Metodologiske aspekt**

Metodologisk finn ein klare skilnader mellom studiar av samlingsstund og femårsklubb. Undersøkingar som gjeld femårsklubb (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009) er initiert av sentrale myndigheiter. Derimot er det lite offentleg interesse for samlingsstund, som både har ein høgare frekvens enn femårsklubb og omfattar alle barna, medan femårsklubb blir gjennomført sjeldnare og er berre for den eldste aldersgruppa i barnehagen. Femårsklubb er hovudsakleg undersøkt gjennom kvantitativ forskning som hos Brenna-utvalet (2010). Sidan dette prosjektet er av kvalitativ karakter med bruk av både intervju og observasjon, kan det bidra med data om *kvalitative* aspekt ved femårsklubb. Eg finn ikkje studiar der observasjon er nytta på femårsklubb, medan dette ser ut som den mest vanlege metoden når det gjeld samlingsstund, kombinert med intervju.

Goodlad (1979) viser til eit gap mellom den offisielt vedtekne læreplanen og den oppfatta og operasjonaliserte. Dette tolkar eg som at det er nødvendig å undersøke også gjennom observasjon kva som skjer på femårsklubb og i mindre grad ta for gitt at rammeplanens føringar om arbeid med fagområda blir etterlevde, slik utsegner frå intervju og spørjeundersøkingar kan tyde på. Samlingsstund er undersøkt metodisk ved hjelp av kvalitative metodar som observasjon og intervju, og forskinga er i stor grad av eldre dato. Det

betyr at det er behov for nyare studiar både av kvalitativ og kvantitativ karakter som har samlingsstund som sitt studieobjekt.

Likskap mellom samlingsstund og femårsklubb kjem til uttrykk i at verken samlingsstund eller femårsklubb i særleg grader har blitt undersøkte med både assistentar og barnehagelærarar som informantar. Det er barnehagelærarane som hovudsakleg er nytta både i kvalitative og kvantitative studiar, og desse legg difor i liten grad eit grunnlag for komparasjon mellom yrkesgruppene. I dei studiane der begge yrkesgruppene er med, blir dette tona ned gjennom enten å utelukke data der assistentar leier samlingsstund (Sønstabø, 1976), eller omtale assistentar og barnehagelærarar som personal, informantar eller med liknande fellesomgrep (Eide, et al., 2012; Rubinstein Reich, 1993; Østrem, et al., 2009).

Når både assistentar og barnehagelærarar er informantar i barnehageforskning, ser forskningsinteressa ut for å vere mest retta mot interaktiv fase og då ofte relatert til *arbeidsdeling*, grunngeve i flat struktur og likskapsideologi (Aasen, 1999; Nørregård-Nielsen, 2006). Samtidig mister ein då eit utvida perspektiv på arbeid i interaktiv fase, eit perspektiv som inkluderer det som blir gjort i preaktiv fase i form av planlegging og postaktiv fase i form av vurdering. Funn viser at assistentar også tar del i desse fasane om enn i mindre grad enn barnehagelærarane (Alvestad, 2001a; Enehaug, et al., 2008; Nicolaisen, et al., 2012; Seland, 2009). For samlingsstund og femårsklubb sin del er informantane hovudsakleg barnehagelærarar, og dette avspeglar ein generell trend i barnehageforskninga både i norsk, nordisk og internasjonal samanheng (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Sommersel, et al., 2013).

Samtidig finn eg data om det didaktiske arbeidet til assistentar *gjennom* barnehagelærarane sine skildringar og tolkingar av deira arbeid. I preaktiv fase planlegg ifølge Alvestad (2001c) assistentar i større grad enn barnehagelærarar eit innhald prega av tradisjonar og personlege interesser enn barnehagelærarar, som legg meir vekt på fagområda i rammeplanen. Slutninga er ikkje usannsynleg, men eg finn det problematisk at assistentar gjennom *indirekte* datamaterial blir omtala og tillagt haldningar som gir uttrykk for at dei er meir tradisjonelle. Det er barnehagelærarane som hevdar dette i intervju, utan at assistentane sjølve er informantar. Det same gjeld Eik (2014) og Olsen (2007) sine funn om likskap mellom barnehagelærarar og assistentar i interaktiv fase. Sjølv om funna ikkje verkar urimelege, kan

det å studere assistentar eller barnehagelærarar sitt didaktiske arbeid indirekte og framheve slutningar om funn, påverke validiteten.

I dette prosjektet blir både assistentar og barnehagelærarar studert direkte gjennom observasjon og får kome til orde gjennom intervju. Det kjem også tydeleg fram i empiripresentasjonen seinare i avhandlinga om funn gjeld assistent eller barnehagelærarar.

### **3.4.2 Teoretiske aspekt**

Teoretiske aspekt ved eksisterande studiar om samlingsstund og femårsklubb har i liten grad vore tema i dette kapitlet. Dei nyare studia er prega av arbeid med fagområda, medverknad og skuleførebuing (Brenna-utvalet, 2010; Eide, et al., 2012; Østrem, et al., 2009) der medverknad er det omgrepet som går att i alle tre studia. Eg tolkar det som eit uttrykk for at studia omhandlar barnehagepolitiske omgrep og argumentasjon. Eldre studiar legg vekt på innhald og på barn og personal sine opplevingar relaterte til samlingsstund (Rubinstein Reich, 1993; Sønstabø, 1976). Sistnemnde studiar legg i større grad enn nyare studiar vekt på å vere deskriptive og er gjennomført under eit annleis læreplanteoretisk paradigme enn nyare studiar om samlingsstund og femårsklubb (Brenna-utvalet, 2010; Eide, et al., 2012). Barnehagen har sidan 1996 hatt ein rammeplan som gir føringar for innhaldet i barnehagen og som gjennom revisjonar i 2006 og 2011 implementerer medverknad og danning som sentrale omgrep. Eg tolkar studia til Sønstabø (1976) og Rubinstein Reich (1993) som uttrykk for ein barnehagetradisjon prega av få sentrale føringar om innhald.

Dette leier over i drøfting av korleis ein skjult læreplan (Berg, 1995) kan påverke det didaktiske arbeidet i barnehagen på same måten som den formelle læreplanen gjennom sine føringar om arbeid med fagområde. Sjølv om femårsklubb er undersøkt kvantitativt dei seinare åra slik at ein har eitt viss inntrykk av innhald med omsyn til fagområda i rammeplanen, er det behov for studiar med ei meir induktiv tilnærming. Her kan dette prosjektet som nyttar ei kvalitativ, etnografisk tilnærming ved bruk av observasjon og intervju, gi ny og verdifull data. Samtidig kan den kvalitative tilnærminga til å undersøke samlingsstund i mitt prosjekt gi supplerande og nyare data om innhaldet og bidra til å auke forskingsinteressa for denne sentrale aktiviteten i barnehagen som også treng å bli undersøkt ved hjelp av kvantitative tilnærmingar.

### 3.4.3 Oppsummerande konklusjon

Det er behov for omfattande meir forskning på det Gulbrandsen et. al. (2002) viser til som barnehagekonteksten, i tydinga studiar som gir kunnskap *om* barnehagen og barn og vaksne sine liv *i* barnehagen. Ei kontekstualisert barnehageforskning kan bety å undersøke dagleglivet slik det faktisk artar seg, inkludert aktivitetane samlingsstund og femårsklubb. Det kan også bety å bruke både assistentar og barnehagelærarar som informantar sidan dette er ein svært sentral kontekstuell faktor ved den norske barnehagen.

Samtidig gir prosjektet data om den didaktiske arbeidsprosessen relatert til samlingsstund og femårsklubb, forstått som planlegging, gjennomføring og vurdering i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase. Det betyr at prosjektet dermed skaper data om to sentrale aktivitetar i barnehagens organisering og tidsbruk som både metodologisk og substansielt i liten grad er undersøkte tidlegare. Korleis den empiriske undersøkinga i prosjektet har blitt utført i lys av likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid, er tema for neste kapittel.

## 4 METODOLOGISKE PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil framgangsmåte, teoriar og etiske refleksjonar som gjeld metodologiske spørsmål bli presenterte og drøfta. Formålet med kapitlet er å vise prosessen frå ide om å studere likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av barnehagelærarar og assistentar til korleis empiriske data er blitt skapte, analyserte og tolka. Innanfor kvalitativ forskning finn ein ikkje eintydige oppskrifter på korleis forskning skal gjennomførast, og det blir difor viktig å gjere greie for framgangsmåten undervegs (Holter & Kalleberg, 1996). Eit uttalt mål er difor metodisk transparens i tydinga opne forhold rundt korleis undersøkinga er gjennomført og rapportert (Kvale, 1997). Richards (2009) hevdar at god kvalitativ forskning får mykje av sin validitet gjennom forskarens evne til å framstille prosjekthistoria og etablere tillit til slutningar om funn. I samsvar med prosjektets kvalitative tilnærming blir det difor i dette kapitlet gjort nøye greie for mitt nærvær som forskar gjennom datainnsamling, transkripsjon og analyseprosessar.

### 4.1 Etnografisk forankring

Avhandlingsarbeidet støtter seg til etnografisk tilnærming på fleire punkt. Etnografi er ifølge Alvesson (1994) ein antropologisk orientert metode som bygger på nærkontakt med kvardagslivet til ei gruppe eller samfunn over tid. I etnografisk forskning må forskaren opphalde seg i feltet, ta del i dagleglivet, sjå på det som skjer, lytte til det som blir sagt, stille spørsmål og gjennom denne nærleiken forstå personane på deira eigne premissar (Kalleberg, 1996). Det *emiske* perspektivet i tydinga informantens eigne perspektiv er difor sentralt når det gjeld etnografisk forskning:

Most ethnographers start collecting data from the emic perspective and then try to make sense of what they have collected in terms of both the native's view and their own scientific analysis (Fetterman, 2010, s. 22).

Fetterman (2010) poengterer at det emiske perspektivet ikkje er tilstrekkeleg fordi også teoretiske perspektiv høyrer til i analyseprosessen. Emiske og forskarorienterte perspektiv er såleis markørar langs eit kontinuum av ulike analysenivå (ibid.). Den etnografiske forskingsprosessen er ut frå dette eit forløp der data blir produsert gjennom etnografiske

teknikkar for så å bli tolka i lys av både informantane sine emiske perspektiv og teoretiske omgrep som representerer generelle teoriar (Madsen, 2003).

Dei etnografiske teknikkane som er nytta i dette prosjektet er intervju og observasjon med vekt på «thick description» (Geertz, 1973, s. 7). Å skildre eit fenomen på ein «thin» måte er ifølge Geertz (1973) å beskrive presist kva ein informant gjer, medan «thick descriptions» tyder å tolke informantens handlingar og tillegge dei ei meining. Denzin og Lincoln (2003) hevdar Geertz på 1970-talet representerte nye perspektiv på kvalitativ forskning gjennom å framheve kulturell representasjon ved hjelp av «thick descriptions» av spesielle hendingar, ritual og sedvanar. Maxwell (1992) meiner at Geertz sitt omgrep «thick descriptions» betyr skildringar som både er deskriptive og tolkande, og det er difor ikkje eit omgrep som primært handlar om detaljrikdom, slik det ofte blir forstått. Eg seier meg ut frå Geertz (1973) samd med Maxwell i denne forståinga, og vel difor både å skildre og tolke ytringar og handlingar hos informantar.

## **4.2 Forskarstil som observatør og intervjuar**

Under sjølve datainnsamlinga var formålet ei fortolkande og reflektiv forskarrolle. Ei fortolkande rolle har sitt utspring i vektlegging av forskaren som sjølve forskingsinstrumentet i kvalitativ forskning (Hammersley & Atkinson, 1996). Forskaren er eit tolkande subjekt og forskingas primære instrument: «all research depends on the human subject as a primary instrument» (Bruhn Jensen, 2012, s. 236). For å arbeide med forskarrolla har eg frå første kontakt med feltbarnehagar, gjennom periodar med datainnsamling, transkripsjon og analysearbeid ført loggbok der idear og refleksjonar rundt det eg har erfart i forskingsprosessen har blitt notert. Ifølge Fetterman er slike notatar skrivne for eigen del og ikkje for publikum («audience»)(Fetterman, 2010, s. 114). Bruk av loggbok førte til auka merksemd på eigne val, tolkingar og refleksjonar og dermed på eiga fortolkande rolle i dei ulike fasane av prosjektet.

Ei reflektiv forskarrolle handlar om at forskaren er påverka av si sosiohistorisk plassering og sin bakgrunn, og av verdiar og interesser knytt til desse (Hammersley & Atkinson, 1996). Det er i samsvar med Richards (2009, s. 49) som hevdar at «Thinking about reflexivity alerts you to the need to reflect on the baggage you take in, the biases and interests and areas of



ignorance». Relatert til omgrepet *refleksivitet* blir to sentrale perspektiv nærare presenterte; forskarens førforståing og forskarens rolle under datainnsamlinga.

#### **4.2.1 Forskarens førforståing**

Den største utfordringa med omsyn til eigne førforståingar var det nære kjennskapet til barnehagefeltet. Eige arbeid i barnehagen har ført til ei positiv førforståing av barnehagen som organisasjon og læringsarena for barn. På bakgrunn av desse erfaringane har normative forståingar for kva som er god barnehagepedagogikk blitt utvikla. Personlege verdivurderingar kan føre til at ein ser partisk på kulturelle praksisar hos andre (Fetterman, 2010). Etnografisk forskning tar omsyn til at forskaren er djupt rotfesta i eigen kultur: «We are all products of our culture. We have personal beliefs, biases and individual tastes. Socialization runs deep» (Fetterman, 2010, s. 24). Den sosialiseringa og utviklinga av personlege verdivurderingar som arbeid i barnehagen har gitt meg, har blitt kritisk vurdert gjennom eiga rolle i datainnsamlinga. Dette blir tatt att i neste delkapittel (kap. 4.2.2).

Ein vesentleg del av arbeidet som spesialpedagog var å rettleie assistentar utan formell utdanning. Eg har erfart at mange assistentar kan vere uvurderlege ressurspersonar i opplæring av barn med spesielle behov når dei får kjennskap til kva dei skal gjere, korleis og kvifor. Eg har også samarbeidd tett med barnehagelærarar og opplevd dei som personar med eit sterkt fokus på barna og med travle dagar med mange gjeremål. Førforståinga var difor prega av eit positivt hovudintrykk av både assistentar og barnehagelærarar. Samtidig bygde prosjektet på eit ønske om fordomsfritt å vere open for funn i det empiriske materialet som fortel om likskap og ulikskap i didaktisk arbeid. Dette er i samsvar med Fetterman (2010) som poengterer at målet er å møte feltet med ei ikkje-fordømande haldning fordi det bidreg til å utforske nye vegar og validerer data. Loggskrivning var ein reiskap for å auke refleksiviteten og hjelpte til med å avdekke normative tendensar. Sjølv om ein som forskar førebur seg så godt ein kan, kan det ifølge Madsen (2003) vere element i eiga førforståing, sosialiseringbakgrunn og livshistorie som verkar avgrensande på prosjektet.

#### 4.2.2 Rolle under datainnsamlinga

Å forske i eigen kultur kan vere meir krevjande enn i ein framand fordi mykje blir tatt for gitt, slik at fenomen ikkje blir oppdaga og sett ord på (Wadel, 1991). Men det kan også ha sine fordelar, og eg brukte kunnskap om barnehagefeltet til å bevisst arbeide med eiga rolle under datainnsamlinga. Formålet var å sikre vitenskapleg kvalitet ved å unngå påverknad av og overidentifisering med dei menneska som skulle studerast (Kvale, 1997). For å bygge ned barrierar og motstand etter at eg fekk tilgang til feltet, var eg snar med å opplyse til alle informantar at eg var utdanna førskulelærer og hadde arbeid i barnehage i om lag tjue år. Intensjonen var å skape velvilje, og tankegangen samsvarar med ideen om «insideren» som ifølge Kvernbekk (2001) betyr at erfaring med eit arbeid blir vurdert som så spesiell at ein må ha hatt same erfaring for å forstå den. Det ligg implisitt i dette at ingen «outsider» har tilgang til denne kjelda til kunnskap (ibid.). Samtidig var ikkje formålet å bli som informantane, det Geertz (1973, s. 13) viser til som «to become native» eller å bli som ein innfødt eller «insider» i feltet. Det var difor viktig å opptre som ein «ikkje-tilsett» i barnehagen.

Eigne erfaringar tilseier travle kvardagar i barnehagen og eg ønskte difor å vere til minst mogleg bry for personalet. Kom det forslag om endring av dag og tid for observasjon og intervju, sa eg alltid ja, så sant det var praktisk mogleg. Hammersley og Atkinson (1996) viser til at forskaren gjennom personleg fasade og inntrykksteknikkar kan bygge ned stengsler og mistydingar hos informantane, og dette var eit mål for rolla under datainnsamlinga. Som feltforskar må ein reflektere over faren for i stor grad å identifisere seg med feltet (Hammersley & Atkinson, 1996). Målet var å unngå «overforbindelser», som vil seie for tette band til informantane (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 138). Eg tok difor eit bevisst val om ikkje å ta del i personalet sine pausar. Det handla både om å skape avstand til informantar og om å vise respekt for personalet si kviletid. Eg ønskte også i minst mogleg grad å påverke handlingsgangen før samlingsstund og femårsklubb tok til, så eg venta oftast på pauserommet dersom eg kom til barnehagen før aktivitetane tok til. Etter intervju og observasjon drog eg frå barnehagen så raskt som råd.

Ved oppstart av datainnsamlinga og også fleire gonger undervegs poengterte eg til informantane at eg ønskte å kome i barnehagen sjølv om der oppstod endringar som gjaldt personal og innhald på samlingsstund og femårsklubb. Formålet var å gjere informantane trygge på at det som skjer i barnehagen er bra nok sjølv om ein av informantane var sjuk eller ikkje hadde fått førebudd seg så godt som planlagt. Eigne erfaringar frå barnehagefeltet

tilseier at det ikkje alltid er mogleg å få tak i vikarar, så personalet må improvisere og samarbeide for å få dagen til å gå. Eg understreka difor overfor informantane gjentekne gonger at eg var i barnehagen for å lære om arbeidet og ikkje for å vurdere. Mi rolle var heller ikkje å gå i aktivt samspel med barna, og ved første møte fortalte eg barna at eg var i barnehagen for å lære om samlingsstund og femårsklubb, og at det eg noterte var lekser. Ingen barn spurde i ettertid kva eg gjorde der eller kva eg skreiv på.

### **4.3 Grunngeving for bruk av observasjon og intervju**

Didaktisk arbeid inneber preaktive og postaktive fasar som i liten grad er synlege ved direkte observasjon, men som kan undersøkast gjennom intervju. Samtidig inneheld didaktisk arbeid også ei interaktiv fase der ein gjennom observasjon kan ta del i det direkte arbeidet med barna. Dette kan også relaterast til praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972) som er gjennomgått tidlegare i avhandlinga (kap. 2.4.2). P1-nivået som illustrerer handlingsnivået blir tilgjengeleg som datamaterial ved å nytte observasjon, medan P2- og P3-nivåa som handlar om mellom anna planlegging og grunngevingar, blir tilgjengelege som datamaterial gjennom intervju.

Formålet med prosjektet var å undersøke både kva barnehagelærarar og assistentar *gjer*, det vil seie handlingar og ytringar under gjennomføring av vaksenleia aktivitetar og det dei *seier* er deira intensjonar, val og meiningar om eige arbeid. Ved å bruke observasjon som metodisk tilnærming fekk eg tak i det som skjedde i sjølve gjennomføringa av aktiviteten, og ved å bruke intervju vart det lagt til rette for at informantane kunne formidle sine refleksjonar om samlingsstund og femårsklubb til meg.

#### **4.3.1 Observasjon med feltnotatar og lydopptak**

Observasjon er den mest fundamentale form for forskning, påstår Postholm (2010). Kvalitative forskarar observerer i naturlege settingar og prøver å vere induktive i tilnærminga ved å vere open for det observasjonane viser (ibid.). Grad av deltaking under observasjon i eit felt kan gå frå å vere fullstendig observatør til fullstendig deltakar, og kva rolle ein skal ta, er avhengig av formål med forskinga og type miljø (Hammersley & Atkinson, 1996). Rollene kan også variere og bli endra i løpet av feltarbeidet (ibid.).

Gjennom observasjon fekk eg som forskar førstehandsopplysningar om korleis barnehagelærarar og assistentar gjennomførte samlingsstund og femårsklubb. Erfaring gjennom sansing eller førstehandserfaringar, leier over i sentrale spørsmål som handlar om forholdet mellom teori og praksis i pedagogikken (Kvernbekk, 2001). Førstehandserfaringar gir kunnskap om det partikulære i tydinga det konkrete, individuelle, unike og detaljerte, medan teoretisk kunnskap er generell og inneheld abstrakte omgrep. Filosofar og forskarar har allment akseptert at observasjon er teorilada og at observatøren er ein aktiv tolk som trekker slutningar om samanhengar og årsaksforhold. Dette blir kalla «Hansons tese» etter vitenskapsteoretikaren Norwood R. Hanson (1958)(ibid.).

Ut frå dette var det sentralt å vere observant på eigne teorilada førforståingar og synspunkt under observasjon. Eg nytta difor eit blankt ark som var delt i to på langs. Til venstre skreiv eg klokkeslett og informantane sine handlingar og til høgre eigne assosiasjonar, spørsmål og refleksjonar. På den måten vart det eit tydeleg skilje mellom handlingar og mine tankar som observatør i høve til handlingane. Denne måten å observere på finn støtte i Madsen (2003, s. 59) som hevdar at «En god observation giver data, der dels rammer feltet, dels antyder mulige temaer ud over tekstens rammer». Det er ikkje uvanleg at sjølv om observasjonsskjema og -protokollar prinsipielt er gode arbeidsreiskap, utviklar ein forskar ein personleg stil og teknikk fordi organisering av datainnsamling er forankra i forskaren sin sosialiseringbakgrunn og livshistorie (Madsen, 2003).

#### **4.3.2 Kvalitative intervju**

I prosjektet er intervju sentralt i datainnsamlinga fordi det gir kunnskap om preaktiv og postaktiv fase i didaktisk arbeid. Perspektivet finn støtte i Danermark (2003) som med utgangspunkt i kritisk realisme hevdar at metodespørsmål skal relaterast til objektet sin natur og formål med ein studie.

Språklege ytringar er sentrale i intervju og kan i ulik grad bli tolka som representative for informantane sine eigne framstillingar. I dette prosjektet blir intervjudata tolka som om informantane viser til fenomen som ikkje berre er konstruerte i intervjusituasjonen, men har sin bakgrunn i informantane sin opplevde røyndom (Danermark, 2003). Stor grad av konsensus mellom informantane når dei fortel om eige og andre sitt didaktiske arbeid, vitnar om at det dei fortel om, bygger på felles erfaringar. Dette synspunktet er ikkje til hinder for å

vere open for at intervjusituasjonen påverkar svara. Hammersley (2008) framhevar at vi treng å hugse at det personar seier i intervju til ei viss grad er forma av spørsmåla dei får, konvensjonar om kva ein kan snakke om, det dei trur kan vere akseptable svar og korleis intervjuet utviklar seg over tid. Korleis intervjusituasjonen blir opplevd av informanten kan difor vere avgjerande for kvaliteten på intervjudata. Her måtte eg vere merksam og unngå personlege og sosiale band som kunne føre til at enkelte spørsmål ikkje vart stilte (Hammersley & Atkinson, 1996). Informantane kan ha forventningar om at forskaren også har kunnskap til å ha rolla som ekspert og har kompetanse til å kome med forslag om konstruktive endringar. Det motsette kan også skje at forskaren blir sett på som ein kritiskar som også er evaluator (ibid.).

For å kunne samanlikne barnehagelærarar og assistentar valde eg å ha same type spørsmål som utgangspunkt i intervju. Eg la vekt på å vere ekstra merksam på om alle informantar forstod spørsmåla og omformulerte når eg ante at dette vart for vanskeleg. Å vere *følsom* ved å lytte aktivt og å vere *klar* i tydinga stille enkle, lette og korte spørsmål samtidig som eg *tolkar* informantane sine utsegner medan intervjuet går føre seg, blir av Kvale (1997) vurdert som viktige kvalifikasjonskriterium for intervjuaren. Det vart nytta lydopptakar under intervjuet i tillegg til korte notatar, mest for å sikre mot teknisk svikt, men også for å kontekstualisere intervjusituasjonen, som til dømes om den fann stad på pauserommet eller på avdelinga.

Då feltarbeidet nærma seg slutten, fekk alle informantar samandrag av innhaldet i oppstartsintervjuet fordi eg ønskte å rette opp eventuelle mistydingar. Eg fann samandrag meir oversiktleg og informativt enn direkte transkripsjon av intervjuet. Dette er i samsvar med Fetterman (2010) som meiner at å dele samandrag med informantar gir forskaren høve til å prøve ut eigne persepsjonar og forståingar. I prosjektet gav alle informantar munnleg tilbakemelding på at samandraget var i samsvar med slik dei hadde svara under intervjuet, og det dei meinte og stod for.

### 4.3.3 Triangulering

Triangulering inneber å samanlikne data som er relaterte til same fenomen, men som kjem frå ulike datasett, forskarar, teoriar og metodar (Denzin, 1978). Ifølgje Fetterman (2010) er triangulering basis i etnografisk forskning. I dette prosjektet blir data som er samla inn ved

hjelp av observasjon og intervju, samanlikna for til saman å gi eit bilde av korleis assistentar og barnehagelærarar utfører didaktisk arbeid. Å samanlikne informasjon frå fleire kjelder og teste dei ut mot kvarandre skreller vekk alternativ og har verdi for kvaliteten på informasjonen (Fetterman, 2010). Hammersley (2008) tilrår i analyse av intervjudata også å nytte observasjonsdata som samanlikningsgrunnlag. Gjennom komparasjon kan trekk frå intervjudata bli komplekse og kontekstsensitive i tillegg til at «relying on interviews alone is rarely advisable» (Hammersley, 2008, s. 100).

At barnehagelærarar og assistentar ikkje har det same utgangspunktet når dei skal verbalisere gjennom intervju kva, korleis og kvifor dei gjer som dei gjer, ser eg som ei vesentleg årsak til også å bruke observasjon. Intervju aleine ville ha verka innskrenkande i forhold til å få data om barnehagelærarars og assistentars fysiske og språklege handlingar i det direkte arbeidet med barna i interaktiv fase. Gjennom å kombinere metodar vart alle dei tre fasane i didaktisk arbeid belyst: den interaktive fasen gjennom observasjon og den pre- og postaktive fasen gjennom intervju. Kvernbekk (2005) viser til at ein dei siste tiåra innanfor pedagogisk forskning finn tendensar til i mindre grad å fokusere på utførte handlingar til fordel for intensjonar og vurderingar. Intensjonar blir uttrykte gjennom intervju, og ved å observere kva som faktisk blir gjort, vart datamaterialet fyldigare og meir komplett enn ved å nytte ein metode aleine. Ulemper ved triangulering kan oppstå når ulike metodar gir inkompatible data, men det vil uansett vere behov for å drøfte kva slutningar, baserte på ulike datasett, som er valide (Hammersley & Atkinson, 1996).

Observasjon og intervju som metodar kan også drøftast i lys av didaktisk kompetanse og profesjonalitet (Dale, 1999, 2001). Ved å bruke observasjon fekk eg datamaterial om K1-nivået som gjeld å meistre organisering og gjennomføring av undervisning. Gjennom intervju vart det lagt til rette for tilgang til data på K2- og K3-nivå. Ved å bruke både observasjon og intervju vart det såleis lagt eit grunnlag for analysar av barnehagelærarar og assistentars didaktiske kompetanse og profesjonalitet i lys av relasjon til rammeplanen.

#### **4.4 Utval**

Storleik på utval i kvalitative undersøkingar bør ikkje vere større enn at det er mogleg å gjennomføre grundige analysar av datamaterialet (Thagaard, 2003). Storleik på utval vil også ha samanheng med formål med ein studie, og eg ønskte å vere til stades over tid, etablere

trygge relasjonar til informantar og bli kjend med typiske trekk ved didaktisk arbeid relatert til samlingsstund og femårsklubb. Dette kunne ha blitt undersøkt gjennom å bruke *ein* feltbarnehage, men eit utval på *to* barnehagar gjorde det mogleg å samanlikne ikkje berre barnehagelærarar og assistentar, men også barnehagar. Ifølge Fetterman (2010) betyr det å gjennomføre både ein *intrakulturell* og ein *interkulturell* komparasjon. Intrakulturelt mangfald refererer til ulikskapar mellom subkulturar innanfor ein kultur, medan interkulturell mangfald viser til ulikskapar mellom to kulturar (ibid.). I lys av forskingsdesignet i dette prosjektet kan yrkesgruppene barnehagelærarar og assistentar tolkast som representantar for kvar sin subkultur, noko som legg grunnlag for intrakulturell komparasjon. Interkulturell komparasjon tyder å samanlikne dei to feltbarnehagane og undersøke om ei felles *barnehagekode* (kap. 2.5.2) innbyrdes i kvar barnehage påverkar ansvar og arbeidsoppgåver til assistentar og barnehagelærarar i større grad enn yrkesgruppe på tvers av barnehagane. Den intrakulturelle komparasjonen er formålet med prosjektet, men den interkulturelle kan også gi relevante perspektiv på problemstillinga.

Ved å ta i bruk både intrakulturell og interkulturell komparasjon framhevar Fetterman (2010) at bildet av eit felt blir modifisert og meir heilskapleg enn om ein nyttar eitt perspektiv aleine. Ulikskapar er instruktive og fortel om dimensjonar som ein elles ikkje tar tilstrekkeleg omsyn til (ibid.). Ved å bruke to feltbarnehagar vart det rom for ein *institusjonell* dimensjon i tillegg til den *individuelle* dimensjonen som var knytt til den enkelte barnehagelærar og assistent.

#### **4.4.1 Feltbarnehagar**

Val av barnehagar vart gjort ut frå faglege, praktiske og pragmatiske vurderingar. Faglege spørsmål var knytte til typar barnehagar, og eg valde å spørje barnehagar som i liten grad skil seg ut frå andre ved at dei ikkje har særskilte profilar som til dømes natur- eller Steinerbarnehagar. Eg fann det også mest ryddig å bruke tradisjonelle avdelingsbarnehagar som feltbarnehagar, fordi 80 % av barnehagane i Norge er organisert i avdelingar (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Når det gjeld praktiske vurderingar, var storleik på feltbarnehagane og geografisk nærleik mellom barnehagane sentralt. Barnehagar med fleire avdelingar kunne gjere det mogleg å få tak i fleire informantar som buffer mot sjukdom og annan type fråfall.

Eg valde å gjennomføre datainnsamlinga parallelt ved å vere til stades i feltbarnehagane ein eller fleire gonger kvar veke frå slutten av august til starten på desember i 2010. Hausten er

ein periode med mange innandørs aktivitetar som relatert til dette prosjektet betyr hyppige gjennomføringar av samlingsstund og femårsklubb. Perioden med datainnsamling var såleis ramma inne av sommarferien på den eine sida og adventstid med vekt på juleførebuingar på den andre sida. Det har også vore vesentleg at eg ikkje skulle bruke barnehagar som eg har arbeidd i tidlegare, eller som eg på nokon som helst måte har hatt kontakt med gjennom arbeid som høgskulelektor. Personalet skulle for meg vere ukjende.

Stake (2000) argumenterer for å velje det utvalet der ein kan bruke mest tid og dermed lære mest og seier at *tilgang* difor er det mest sentrale kriteriet. Ei slik pragmatisk tilnærming til utval finn også støtte i Hammersley og Atkinson (1996):

Pragmatiske hensyn må ikke undervurderes når miljøene skal velges ut. (...). Dette fordi kriteriene for egnethet er mindre faste: det finnes som oftest en mengde aktuelle miljøer for prosjektene. Det som ofte blir avgjørende er muligheten for kontakt med folk som kan gi tilgang til miljøet (Hammersley & Atkinson, 1996, ss. 67-68).

Det vart vanskelegare enn føresett å få tak i feltbarnehagar, og ei pragmatisk tilnærming var difor nødvendig. Prosessen starta med at eg nokre månader før datainnsamlinga tok til kontakta seniorrådgjevar for oppvekst og utdanning hos Fylkesmannen i det aktuelle fylket. Ho rådde meg til å kontakte kommuneadministrasjonar og tilsette der med ansvar for barnehagefeltet. To kommunar vart kontakta via telefon, og begge stader fekk eg til svar at forskning på barnehagefeltet er viktig, men ingen spesifikke barnehagar vart tilrådde. Alle barnehagar i kommunen, enten dei var offentlege eller private kunne gjerne vere med i utvalet, og det var styrarane i dei einskilde barnehagane som skulle bestemme dette. Eg tok til å ringe styrarar og fekk ulike svar. Ein sa nei med ein gong, medan andre gav avslag etter å ha fått tilsendt informasjonsskriv på e-post (Vedlegg 2). Alle styrarar som fekk tilsendt informasjonsskrivet vart kontakta via telefon ei til to veker seinare og fekk tilbod om at eg kom i barnehagen og gjennomførte eit orienteringsmøte. Etter slike møte i fleire barnehagar gav styrarane i *Havlandet* og *Solbakken* barnehage meg løyve til å bruke desse barnehagane til feltarbeid etter å ha spurt medarbeidarane sine om å vere informantar. Dei to feltbarnehagane er anonymiserte.

Proessen med å få tak i feltbarnehagar kan stå som døme på *portvakter* si rolle når ein skal få tilgang til eit forskingsfelt. Portvakt er ein metafor på personar som er sentrale for eit felt, vaktar porten inn til feltet og har ressursar til å formidle kontakt med andre personar (Fangen,



2010; Hammersley & Atkinson, 1996). Styrarane blir av både dei barnehageansvarlege i kommuneadministrasjonen og meg vurderte som nøkkelpersonar eller portvakter i høve tilgang til den enkelte barnehage. Utan styrar si godkjenning vart det ingen tilgang på informantar. Samtidig er styraren si tilslutning ikkje tilstrekkeleg fordi andre tilsette i barnehagen må ønske å vere informantar. Personar som beskyttar og støttar forskaren i datainnsamlinga, viser Hammersley og Atkinson (1996) til som *sponsorar*.

### ***Presentasjon av feltbarnehagane***

*Havlandet barnehage* er ein utvida einavdelingsbarnehage med plass til 24 barn i alderen 2–5 år. Barnehagen har i seinare år vorte bygt på for å auke talet på barnehageplassar. Bygningen ligg landleg til i nærleiken av sjø og fjell og er i ein etasje med stort innegjerda uteområde rundt. Uteplassen er småkupert med god plass for barna til å leike både i smågrupper og enkeltvis. Hovudinstrykket er nokså god plass til barna både ute og inne.

*Solbakken barnehage* er bygd på fleire gonger for å få plass til fleire barn og rommar i dag tre avdelingar og 60 plassar. Datainnsamlinga fann stad på dei to avdelingane A og B for barn i alderen 3–5 år. Avdeling A høyrer til i den eldste delen av bygget og fungerer som gjennomgangsareal mellom gamal og ny del. Eg observerte fleire gonger at tilsette frå andre avdelingar kom inn og spurde barnehagelærar om praktiske spørsmål medan ho leia samlingsstund, men dei fleste i personalgruppa prøvde å liste seg forbi. I motsetnad til avdeling A er avdeling B i større grad skjerma med omsyn til gjennomgang og lyd. Uteområdet til barnehagen er småkupert og gir eit inntrykk av å vere noko lite i forhold til tal på barn i barnehagen. Hovudinstrykket er ein barnehage med litt liten plass både innandørs og ute i tillegg til nokre uheldige praktiske løysingar inne som skaper uro og støy i barnehagekvardagen.

Samla sett er desse barnehagane med i utvalet fordi dei var villige til å delta i forskingsprosjektet. At utval av barnehagar blir tilfeldig på den måten at det er dei som seier ja til å delta som blir utvalet, er ikkje ukjent i kvalitativ forskning (Bruhn Jensen, 2012). Eg visste svært lite om feltbarnehagane på førehand, og utvalet av barnehagar er dermed ikkje strategisk i tydinga valt ut av forskar på grunn av særskilte eigenskapar (Hammersley & Atkinson, 1996). Men barnehagane er heller ikkje eit reint tilfeldig utval, for begge

barnehagane har ein nøytral profil og var geografisk tilgjengelege for parallell datainnsamling.

#### **4.4.2 Informantar**

Å få tak i to feltbarnehagar betydde ikkje automatisk at eg hadde fått tilgang til mange nok informantar. Tal på informantar i kvalitativ forskning er ikkje primært eit spørsmål om storleik, men om å få tilstrekkeleg data til å svare på problemstillinga og følgande relevante spørsmål som stig fram frå datamaterialet (Richards, 2009). På grunn av forskingsdesignets komparative karakter, var det ønskeleg med omtrent like mange informantar i begge barnehagane og ei omtrentleg lik fordeling av assistentar og barnehagelærarar.

Då datainnsamlinga tok til, kunne Solbakken barnehage stille med to informantar: ein barnehagelærer og ein assistent. I Havlandet barnehage melde fire tilsette seg som informantar på styrarens førespurnad, og utvalet bestod difor av ein barnehagelærer og tre assistentar. Ein av assistentane arbeidde som pedagogisk leiar på dispensasjon, og dette var eg ikkje klar over fordi styrar og pedagogisk leiar omtala henne som pedagog. Først då datainnsamlinga tok til og eg starta å intervjuje henne på lik line med andre i utvalet, kom det fram at ho mangla førskulelærerutdanning og også anna høgare pedagogisk utdanning. Ho blir difor i samsvar med slik eg tidlegare i avhandlinga (kap. 3.1) har kategorisert yrkesgruppene barnhagelærarar og assistentar, klassifisert som assistent i dette prosjektet.

Hammersley og Atkinson (1996) peiker på at for å innhente og få tilgang til nødvendige data må forskaren gå inn i forhandlingar fleire gonger i løpet av prosjektet og ikkje berre ved oppstart. Etter at datainnsamlinga tok til, fekk eg tak i to informantar til ved å be styrar i Solbakken barnehage om hjelp. Saman vart vi einige om å spørje ein assistent og ein barnehagelærer om å bli med i prosjektet, og begge takka ja. Utvalet i Solbakken barnehage vart dermed utvida frå i utgangspunktet ein barnehagelærer og ein assistent til to barnehagelærarar og to assistentar. Styrarane i begge barnehagane har ut frå dette sentrale roller, ikkje berre når det gjeld tilgang til feltbarnehagar, men også når det gjeld kven som skal vere informantar.

Ifølge Hammersley og Atkinson (1996) er strategiske utval særleg viktige når målet er teoriutvikling og testing. Formålet med dette prosjektet er annleis: å deskriptivt skildre korleis likskap og ulikskap mellom barnehagelærarar og assistentar kan arte seg når det gjeld

didaktisk arbeid i barnehagen. Strategisk utval av informantar var difor ikkje påkravd, men ein må vere merksam på behovet for stor grad av refleksjon rundt kva samansetning av utval betyr for empiriske funn, analysar og tolkingar.

### *Oversiktleg framstilling av informantane*

Under kjem ei oversikt i tabellform over dei ulike informantane, titulerte med yrke og nummer. Sosioøkonomisk bakgrunn, generelle livserfaringar og alder på informantane er ikkje med som relevante faktorar i denne avhandlinga, medan år med erfaring frå arbeid i barnehagen er tatt med som bakgrunnsinformasjon. Alle informantane er kvinner. Tabellen gir også ei oversikt over stillingsprosent, og dette er relevant med omsyn til å skildre rammefaktorar i barnehagen i form av personalressursar.

Informant	Barnehage	Barnehagepraksis i år	Prosentvis jobb
Barnehagelærer 1	Havlandet	12 år	80 %
Assistent 1	Havlandet	15 år	80 %
Assistent 2	Havlandet	12 år	80 %
Assistent 3	Havlandet	15 år	60 %
Barnehagelærer 2	Solbakken avdeling A	2 år	100 %
Assistent 4	Solbakken avdeling B	18 år	80 %
Barnehagelærer 3	Solbakken avdeling B	10 år	100 %
Assistent 5	Solbakken avdeling A	15 år	80 %

**Tabell 4.1. Informantar i Havlandet og Solbakken barnehage**

Alle informantane utanom ein barnehagelærer har mange års erfaring frå arbeid i barnehage. Som vist tidlegare i avhandlinga (kap. 3.1.1) finn ein i aukande grad mange unge assistentar med liten grad av stabilitet i norske barnehagar (Gulbrandsen, 2009). Utvalet i dette prosjektet representerer assistentar som gjennomfører yrkeslivet sitt på barnehagefeltet og som gav ingen signal om at dette var ein midlertidig arbeidsplass.

## 4.5 Gjennomføring av datainnsamling

Datainnsamlinga vart innleia i august 2010 med eit semistrukturert intervju av kvar av dei åtte informantane. Etterpå følgde til saman 47 observasjonar i dei to feltbarnehagane med tilhøyrande postaktivt, ustrukturert intervju i etterkant av aktiviteten. Her blir det vist til liste over datainnsamlingsprosessen med intervju og observasjon (Vedlegg 6).

Observasjonane av korleis barnehagelærarar og assistentar gjennomfører vaksenleia aktivitetar måtte sjølvsgått gå føre seg i barnehagen, men eg ønskte at også intervju skulle finne stad der. Det gav ein nærleik til observasjonane og gjorde det mogleg med intervju direkte i etterkant av gjennomført aktivitet. At eg valde å forske i barnehagepersonalet sitt naturlege miljø har fleire årsaker. Ei årsak var praktiske omsyn som å møte personalet i deira arbeidstid slik at dei ikkje trong møte opp på andre tidspunkt. Ei anna og langt meir vesentleg årsak var at ved å opphalde meg i barnehagen kunne eg få ein heilt annan type informasjon og dermed forståing for det som skulle undersøkast. Denzin og Lincoln (2003) viser til at kvalitativ forskning tyder å drive forskning i eit naturleg miljø, der ein søker å forstå og tolke fenomen slik personar sjølve oppfattar dei.

Det var ei utfordring å avtale dag og tid for observasjon og intervju på grunn av tett program i feltbarnehagane. Det var som å legge eit puslespel basert på vekerytmar med dagar for særskilte aktivitetar som turar, gymnastikk og middagslaging. Samlingsstund var i større grad enn femårsklubb ein aktivitet som vart gjennomført kvar dag, så det var enklare enn med femårsklubb å gjere avtalar om dag og tid for observasjon. Samtidig hadde begge barnehagane ein dagsrytme som gjorde at omlag halve barnegruppa oppheldt seg utandørs på formiddagen, medan den andre var inne. På ettermiddagen bytta gruppene plass. Gruppa som var ute på formiddagen hadde ikkje samlingsstund innandørs, og det betydde at mine informantar fleire dagar i veka var ute på formiddagen og dermed ikkje tilgjengelege for observasjon.

Fordi mange av informantane var deltidstilsette med ein til to fridagar i veka, vart det fort klart at kva dagar til dømes femårsklubben vart lagt på, påverka kven som var tilgjengelege som informantar den dagen. I den eine feltbarnehagen vart dag for femårsklubb endra midt i datainnsamlingsperioden, og dette førte til reforhandlingar av dag og tidspunkt også i den andre feltbarnehagen. Eg erfarte at eit mylder av deltidsstillingar blant tilsette, organisering av barna i inne- og utegrupper og endringar i barnehagens organisering etter at barnehageåret

starta opp førte til mindre tilgang til observerte samlingsstunder og femårsklubbar enn forventa. Gjennom ei fleksibel forskarrolle med stor grad av tilpassing til rammefaktorane i feltbarnehagane, tok eg del i så mange samlingsstunder og femårsklubber som det var praktisk mogleg under perioden for datainnsamlinga. Samtidig utvida eg i samråd med styrarane perioden for datainnsamling med eit par veker for å få tilgang til endå fleire samlingsstunder og femårsklubbar.

#### **4.5.1 Arbeidsprosessen fram mot datainnsamling**

I god tid før det vart oppretta kontakt med moglege feltbarnehagar, vart Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) kontakta og meldeskjema sendt inn. Personvernombodet fann at behandling av personopplysningar var meldepliktige i samsvar med personopplysningslova § 31. Informasjonsskriv til moglege feltbarnehagar og til informantar låg ved søknaden i tillegg til skriftleg samtykkeerklæring til den enkelte informant og intervjuguide til oppstartsintervju (Vedlegg 2, 3, 4 og 5). NSD fann at behandling av personopplysningar i prosjektet tilfredstilte krava i personopplysningslova (Vedlegg 1).

Intervjuguiden vart brukt i oppstartsfasen av datainnsamlinga. Å lage intervjuguide før datainnsamling tar til i ein kvalitativ studie, inneber å lage ei grov skisse over emne og rekkefølge på spørsmåla (Kvale, 1997). Formålet med studien avgjer i kva grad desse er førehandsbestemte og bindande for intervjuaren (ibid.). For å sikre at eg fekk informasjon som kunne belyse problemstillinga, valde eg å gjere intervjuet semistrukturert slik at dei store linjene og rekkefølga på spørsmåla var lagde på førehand, men med opning for informantane sine innspel. Kvale (1997) viser til at denne intervjutypen gir rom for å fange opp nyansar eller nye tema. Spørsmåla i intervjuguiden (Vedlegg 5) er i stor grad relaterte til korleis planlegging, gjennomføring og vurdering av samlingsstund og femårsklubb går føre seg i lys av ansvar og arbeidsdeling mellom assistentar og barnehagelærarar. Informantane fekk også spørsmål om den generelle arbeidsdelinga mellom assistentar og barnehagelærarar på si avdeling og vidare spørsmål om støtte i eige arbeid og utvikling av eigen kompetanse. I tillegg fekk dei spørsmål om preferansar i rammeplanen. I ettertid ser eg at ikkje alle spørsmåla i intervjuguiden er like nødvendige for å belyse problemstillinga, men i den tidlege

fasen i prosjektet, før datainnsamlinga tok til, valde eg desse innfallsvinklane for å sikre tilstrekkeleg varierte intervjudata.

Før datainnsamlinga tok til, prøvde eg ut intervjuguiden ved å gjennomføre to *pilotintervju* i ein barnehage. Eg gjennomførte eitt intervju med assistent og eitt med barnehagelærer. Begge informantane var litt kjende frå før, og dette var eit bevisst val. Ved å nytte kjende informantar vurderte eg det som sannsynleg å få direkte tilbakemeldingar både på spørsmåla i intervjuguiden og på sjølve intervjusituasjonen. Tilbakemeldingane og eigne refleksjonar gav nyttige korrektiv som at der var for mange spørsmål i intervjuguiden, men at spørsmåla stort sett var interessante og overkomelege.

Når det gjaldt å øve seg på å observere før datainnsamlinga tok til, fann eg det ikkje nødvendig sidan eg hadde erfaring som observatør av barn gjennom arbeidet som spesialpedagog. I ettertid av datainnsamlinga ser eg at sjølv om handverket å observere var på plass, er det forskjell på å observere barns læring og utvikling og det didaktiske arbeidet til personalet. Det kunne difor vore relevant å gjennomføre observasjon som pilotstudie før feltarbeidet tok til.

#### **4.5.2 Gjennomføring av intervju**

I dette prosjektet vart det operert med to typar intervju med varierende grad av strukturering. Eit kvalitativt intervju kan ifølge Kvale (1997) definerast som ustrukturert eller halvstrukturert (semistrukturert).

*Semistrukturerte oppstartsintervju* vart gjennomført ein gong med kvar informant før observasjonsperioden tok til. Intervjuet tok utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 5). Det semistrukturerte oppstartsintervjuet vart også nytta til å gi informasjon om mi rolle under observasjon og intervju og om lydopptakaren. Formålet var å skape tryggleik og ufarleggjere det å vere informant.

*Ustrukturerte postaktive intervju* vart gjennomført direkte i etterkant av kvar observerte samlingsstund og femårsklubb. Postaktive intervju var svært opne og ustrukturerte, og det vart gjennomgåande spurt etter kommentarar til gjennomføringa av samlingsstund og femårsklubb.

At observasjon og etterfølgande intervju tidsmessig skjer nærast mogleg i tid, kan gje empiriske data som elles fort kunne gått tapt fordi dei vart gløymde. I lys av intervju som retrospektivt fenomen kan fortidige hendingar, gjennom eit filter av omgrep og tenkemåtar tileigna i etterkant, bli til minne som samsvarer med noverande oppfatningar (Repstad, 1993). Ved å intervju så snart som mogleg etter observasjon, fekk eg tak i personalet sine reaksjonar utan at dei fekk så mykje tid til å analysere eigne erfaringar. Å vente timar eller dagar i etterkant ville gitt informantane tid til ettertanke, og sjølv om det kunne ha vore av interesse, ville det gitt ein annan type datamaterial.

### **4.5.3 Gjennomføring av observasjonar**

Eg valde å bruke to hjelpemiddel under observasjonane for å registrere og ta vare på data: feltnotatar og lydopptakar. Under datainnsamlinga skifta barnehagelærarar og assistentar på å leie samlingsstund og femårsklubb, medan dei bar på seg opptakar (mp3-spelar). Eg var til stades ved alle opptak, observerte og noterte kva som skjedde i situasjonen og i rommet. Med fokus på at det var personalet og ikkje barna som var informantar, vart lydopptakar vurdert som det mest relevante hjelpemidlet i datainnsamlinga. Videoopptak var ikkje ein fullgod metode sidan barna nødvendigvis ville bli med på opptaka. Samtidig måtte eg finne ein reiskap til å skape data som ikkje baserte seg på feltnotatar og minne aleine, for: «Memory fades quickly, however, and unrecorded information will soon be overshadowed by subsequent events» (Fetterman, 2010, ss. 116-117). Gjennom lydopptak av alle samlingsstunder og femårsklubbar fekk eg tilgang til eit omfattande datamaterial med vekt på verbale ytringar frå barnehagelærarar og assistentar under aktiviteten. Saman med feltnotatar som viste til handlingar hos informantane, gav dette eit tydeleg og informativt bilde av gjennomføringa. Informantane sitt kroppsspråk, mimikk og gestar er i liten grad vektlagt fordi desse ikkje er avgjerande, då fokuset er på informantane sine verbale ytringar i det didaktiske arbeidet.

Observasjonar vart gjennomførte ved minst mogleg å forstyrre eller endre rutinar i kvardagslivet, og dette er eit sentralt punkt i etnografiske studiar. Under observasjonane sat eg saman med barna, var med på songar og rørsler, men tok også nokre feltnotatar. Eg spurde alltid den som leia aktiviteten kvar eg skulle sitte og vart ofte plassert på ein plass der eg var mest mogleg anonym. Intensjonen var at aktiviteten i størst mogleg grad skulle bli

gjennomført som elles. Eiga rolle var såleis å vere *delvis* deltakande i dei observerte samlingsstundene og femårsklubbane.

Etter å ha gjennomført nokre observasjonar i feltbarnehagane innsåg eg at feltnotatane kunne ha vore endå meir fyldige med tanke på å notere handlingane til informantane. Samtidig ville omfattande notering ha tatt merksemda bort frå det som skjedde under sjølve observasjonen, og det var difor ikkje behov for store justeringar. Ifølge Fangen (2010) kan det å notere som ein framand gjere det lettare å lære noko nytt. Det betyr å ta ein posisjon som om ein ikkje kjenner feltet frå før, og dette vart difor forsøkt gjennomført den resterande tida av feltarbeidet.

#### **4.5.4 Avslutning av feltarbeidet**

Taylor (1991) peikar på fire trinn når det gjeld å avslutte og forlate feltet ein har studert. For det første må ein vere i feltet til det som ser ut som enkeltbitar, kan føyast saman i mønster. For det andre må ein bli verande i feltet til data blir repeterande i form av at nye tema ikkje dukkar opp. For det tredje må ein bli i feltet til ein ser kva som manglar i undersøkinga. Og til sist må ein fortsette å vere i feltet ei stund til fordi det gjer det mogleg å stadfeste eksisterande funn (ibid.). I lys av dette vart eige feltarbeid avslutta for tidleg. Eg vart ikkje verande i feltet til eg opplevde at det var tilstrekkeleg material utifrå Taylor sine fire punkt ovanfor. Eg såg mønster og repeterande tema, men fleire dukka også opp seinare under transkripsjon og analyse. Spørsmålet er kor mange funn som må til for å vere stadfestande i kvalitativ analyse. Eg vil argumentere for at feltarbeidet varte lenge nok i tydinga at det gav tilstrekkeleg og rikeleg datamaterial til å belyse problemstillinga likskap og ulikskap mellom barnehagelærarar og assistentar i didaktisk arbeid. Datamaterialet gav grunnlag for meningsfulle og samanhengande analysar og framstillingar, og dette er i samsvar med Richards (2009) kvalitative teikn på *metning*.

Før datainnsamlinga tok til, var den tidsmessig avgrensa frå oppstart av barnehageåret i august til å bli ferdig «i god tid før jul». Å på førehand tidsavgrense perioden med datainnsamlinga bryt med etnografisk metodologi (Fetterman, 2010), men var nødvendig for å skape føreseielege rammer for dei to feltbarnehagane. Eg prøvde i perioden med feltarbeid å observere så mange femårsklubbar og samlingsstunder som det var praktisk mogleg. På trass av dette er der for to av informantane sin del berre gjennomført to observasjonar. Dei andre



informantane er observerte frå fire til tretten gonger (Vedlegg 7). Samtidig opplevde eg at etter eit par observasjonar av same informant kom det fram mønster som vart stadfesta gjennom seinare observasjonar. Dette er ei form for metning om viser at *mengde* data ikkje treng vere avgjerande, men i kva grad ny empiri bidreg med nye moment i datainnsamlinga.

For å markere at feltarbeidet var over, arrangerte eg i samråd med styrarane eit avslutningsmøte med barnehagelærarar og styrarar i kvar feltbarnehage. Det vart ikkje nytta lydopptakar, for formålet var å oppsummere korleis barnehagen som organisasjon opplevde feltarbeidet. Barnehagelærarane uttrykte at det hadde vore greitt å vere med på prosjektet og at eg som forskar hadde vore «open og objektiv». Same dagen samtala eg litt med kvar enkelt informant og takka dei for velvilje og samarbeid. Å markere at feltarbeidet er over vurderer eg som ein type ryddig åtferd som gjer det tydeleg at mi rolle i feltbarnehagane var tidsavgrensa og prosjektrelatert.

Frå oppstart av datainnsamlinga og til den vart avslutta nesten eit halvår seinare, møtte informantane meg med velvilje og ei positiv innstilling til både å bli observerte og intervju. Ved slutten av datainnsamlinga uttrykte alle informantane utanom ein assistent at dei fort hadde gløymt at dei gjekk med lydopptakar. Hovudinntrykket er at informantane syntest det var interessant å vere med på prosjektet, og at dei gjennomførte samlingsstund og femårsklubb slik dei vanlegvis brukte å gjere det.

## **4.6 Deskriptiv framstilling av datamaterialet**

Datamaterialet inkluderer nærare 40 timar med lydopptak frå observasjon og intervju i tillegg til feltnotatar. Å ta del i samlingsstunder og femårsklubbar i nærare eit halvt år i to barnehagar la grunnlag for fyldige og omfattande skildringar eller «thick description» (Geertz, 1973, s. 7) av didaktisk arbeid relatert til vaksenleia aktivitetar.

### **4.6.1 Observasjonar**

Datamaterialet er samansett av observasjonar av til saman 47 aktivitetar: 24 samlingsstunder og 23 femårsklubbar. To samlingsstunder gjennomført utandørs er ikkje rekna med fordi rammene vart såpass ulike den vante samlingsstunda innandørs, og tre andre samlingsstunder

vart også utelatne frå datamaterialet fordi dei varte i nokre få minutt og handla om å gi kort informasjon til barna om ein komande bordaktivitet.

Sjølv om talet på informantar var det same i begge feltbarnehagane, låg det til rette for meir omfattande datainnsamling i Solbakken enn i Havlandet barnehage. I Solbakken barnehage var to avdelingar med i feltarbeidet, medan Havlandet barnehage som har berre ei avdeling, ikkje gav grunnlag for tilsvarende datainnsamling. Ei samla oversikt over observasjonar i kvar feltbarnehage viser difor følgande:

Feltbarnehage	Samlingsstund	Femårsklubb	Sum observasjonar i kvar barnehage
Havlandet	7	11	18
Solbakken	17	12	29
Sum observasjonar av kvar aktivitet	24	23	47

**Tabell 4.2. Tal på observerte samlingsstunder og femårsklubbar i kvar feltbarnehage**

I Solbakken barnehage var det lagt opp til at både ein barnehagelærer og ein assistent skulle vere til stades på femårsklubb, og dette gav grunnlag for å bruke også *medhjelpar* som informant under observasjon. Ved å samanlikne barnehagelærarar og assistentar blir difor tal på observasjonar slik:

Informant	Samlingsstund	Femårsklubb		Til saman
		Leiar	Medhjelpar	
Barnehagelærer	12	17	2	31
Assistent	12	6	5	23

**Tabell 4.3. Tal på observasjonar av barnehagelærarar og assistentar**

For nærare informasjon om den enkelte informant, sjå Vedlegg 7. Det var eit ønske under datainnsamlinga at det kvantitativt skulle vere jamn fordeling av observasjonar mellom barnehagelærarar og assistentar. Sidan barnehagelærarane i større grad enn assistentane var dei som leia femårsklubb i dei to feltbarnehagane, vart det utført flest observasjonar av denne yrkesgruppa. Samtidig førte både deltidsarbeid, sjukmelding blant assistentar og endring av dag for femårsklubb i ein av barnehagane til at fleire av assistentane ikkje var til stades på aktuelle tidspunkt for observasjon. Til saman vart resultatet fleire observasjonar av barnehagelærarar enn av assistentar.

#### 4.6.2 Intervju

Alle informantane gjennomførte eitt oppstartsintervju, medan tal på postaktive intervju varierer sidan det var den som leia samlingsstund og femårsklubb som vart intervjuet. Som vist ovanfor var barnehagelærarar oftare enn assistentar leiarar på femårsklubb, og fordelinga vart difor ujamn mellom yrkesgruppene med omsyn til tal på postaktive intervju. Tal på postaktive intervju av kvar yrkesgruppe blir difor slik:

Informant	Postaktiv intervju samlingsstund	Postaktiv intervju femårsklubb	Postaktive intervju til saman
Barnehagelærar	12	17	29
Assistent	12	6	18

**Tabell 4.4. Tal på postaktive intervju med barnehagelærarar og assistentar**

For nærare informasjon om den enkelte informant, sjå Vedlegg 8. I Havlandet barnehage vart postaktive intervju gjennomført på eit skjermarom, medan intervjuet vart gjennomført på avdelinga med barna rundt oss i Solbakken barnehage. Hendingar på avdelinga gjorde at informanten av og til måtte gå til og frå. Postaktive intervju varte frå 4–22 minutt, men det vanlege var 5–7 minutt. Barnehagelærarane gjennomførte både dei kortaste og lengste postaktive intervjuet, medan assistentane brukte tidsmessig noko midt i mellom. Eg hadde inntrykk av at alle informantane fekk sagt det dei ønskte.

Hovudintrykket frå begge feltbarnehagane er at både barnehagelærarar og assistentar samvitsfullt prøvde å svare på mine spørsmål og imøtekome ønske om kommentarar og refleksjonar. Det var uventa at datamaterialet kom til å innehalde fleire observasjonar og dermed også fleire postaktive intervju av dei tre barnehagelærarane enn av dei fem assistentane. Med støtte i Hammersley og Atkinson (1996) viser dette at i kvalitativ forskning vil portvakter og sponsorar alltid forme prosjektet både når det gjeld gjennomføring og innhald. Styrarane i feltbarnehagane fungerte som portvakter og opna opp døra til barnehagen. Under sjølve datainnsamlinga fungerte barnehagelærarane som portvakter ved å bestemme kven av informantane som skulle leie samlingsstund og femårsklubb. Gjennomgåande fungerte alle informantane, både barnehagelærarar og assistentar som sponsorar i tydinga å støtte forskaren i datainnsamlinga (Hammersley & Atkinson, 1996).

#### **4.7 Tilrettelegging av datamaterialet for analyse**

Det mest sentrale grepet for å tilrettelegge datamaterialet for analyse var å transkribere alle lydopptaka av intervju og observasjon. Ved hjelp av transkripsjonsverktøyet *Express Scribe* og ved å lagre transkripsjonane i dataprogrammet *NVivo* vart det lagt til rette for oversikt, tilgang og koding. Prosessen med å omforme lydopptak og feltnotatar til lesbare dokument er ei form for «tekstifisering» (Kalleberg, 1996, s. 9). Denne prosessen er ikkje nøytral, og Geertz (1973) hevdar det er ikkje mogleg å teikne eit skilje mellom representasjonsform og substansielt innhald når det gjeld kulturell analyse, fordi kultur eksisterer både i det observerbare og i skriftlege kjelder.

##### **4.7.1 Transkripsjon**

Fordi transkribering gir nærleik til data og grunnlag for nye oppdagingar, valde eg å transkribere alle lydopptak sjølv. Lydopptak måtte gjerast om til tekst og feltnotatar koplast til desse simultant slik at dei informantane sa, kom i samsvar med det dei gjorde. Både under arbeid med feltnotatar og transkribering kan analytiske idear dukke opp (Hammersley & Atkinson, 1996). Mi erfaring i løpet av transkriberingsprosessen var at der er glidande overgangar mellom å transkribere og analysere. Kvale (1997) poengterer at å omforme tale til tekst ikkje berre er ein teknisk prosess, men ein tolkingsprosess i seg sjølv. Kva informasjon som skal vere med i transkripsjonen, må ein som forskar vere klar over påverkar resultatet

(Ochs, 1979). Forskaren må ta val som gjeld formatering, integrasjon av verbal og nonverbal kommunikasjon og transkripsjonssymbol i tydinga bruk av teikn og språkleg form (ibid.). Ein transkripsjon er «en stivnet udgave» (Fog, 2004, s. 107) av prosessane som fann stad under intervju og observasjon. Informasjonsmengda er lukka og avslutta, og transkripsjonen er blitt forskaren sitt objekt, forstått og tolka på hans premissar (ibid.).

Påstanden «The transcriptions are the researcher`s data» (Ochs, 1979, s. 45) tilseier at det er vesentleg at transkripsjonsprosessen er grundig og gjennomtenkt. Men synet på transkripsjonar som det eigentlege empiriske materialet i ei undersøking kan problematiserast. Kvale (1997) meiner transkripsjonar er kunstige konstruksjonar av kommunikasjon frå munnleg til skriftleg form fordi transkripsjon frå ein kontekst til ein annan, medfører tolkingar og vurderingar. Munnleg og skriftleg språk har ulike reglar som retoriske former, og ein finn inga korrekt eller objektiv omsetting. Transkripsjon må difor vurderast ut frå i kva grad den er nyttig for eit gitt forskingsprosjekt (ibid.).

Sidan prosjektet handlar om didaktisk arbeid utført av barnehagelærarar og assistentar og ikkje om lingvistiske spørsmål, vart det lagt vekt på å gjengi tale i standardisert form, og ikkje fonetisk. Det betyr at dialektar ikkje kjem fram i transkripsjonen og at informantane uttrykker seg på normert nynorsk. Pausar i tale blir markert som tre punktum etter kvarandre i teksten og spørsmål med spørsmålsteikn. Det vil seie at det blir brukt teikn som er vanleg i skriftspråket slik at andre system av meir fonetisk art er utelatne. Nokre få stader i lydopptaket var lyden av så dårleg kvalitet at eg ikkje oppfatta kva som vart sagt, og dette vart kommentert i transkripsjonen. Ochs (1979) viser til slike kommentarar som metatranskripsjonar i teksten.

Formålet med lydopptak frå samlingsstund og femårsklubb var å få datamaterial som kunne framheve språklege ytringar hos barnehagelærarar og assistentar og som saman med feltnotatar kunne gi eit inntrykk av korleis samlingsstund og femårsklubb vart gjennomført. Interesse var å undersøke kva snakkar informantane om og kva handlingar utfører dei. Sidan barna ikkje er informantar, vart deira ytringar på lydopptak ikkje transkriberte, men kom med i teksten som barn spør, svarer eller fortel.

### *Transkripsjon av observasjon*

Den nonverbale kommunikasjonen i tydinga handlingar som informantane utførte, vart observerte og nedskrivne som feltnotatar. Desse måtte skrivast inn i same dokument som transkriberte observasjonar, og både tale og handling vart kontekstualiserte for å kunne tolke dei ut frå ein sosial og kommunikativ samanheng. Ein ferdig transkribert observasjon vart då sjåande slik ut, her eksemplifisert gjennom observasjon frå ei samlingsstund:

Person, ytring og tid	Handling	Kontekst
Kl. 10.00 Barnehagelærer 2: Veit de kva vi skal gjere i dag? Vi skal snakke om noko spennande. Skal tru om det er alle som veit kva dette er?	Barnehagelærer 2 tar fram bilde av edderkopp og viser det til barna	Lydar frå garderoben under heile samlingsstunda fordi barn held på å kle på seg for å gå ut, og personalet pratar og tar imot barn og foreldre som kjem for dagen
Barn svarer		
Barnehagelærer 2: Edderkoppen lagar spindellev og fangar fluger i nettet sitt	Barnehagelærer 2 peikar på edderkoppen på bildet	

**Tabell 4.5. Døme transkribert observasjon**

### *Transkripsjon av intervju*

Formålet med dei transkriberte intervjuar var å få tak i datamaterial som kunne legge grunnlag for å analysere og tolke refleksjonar og meiningar hos barnehagelærarar og assistentar. Substansen i ytringa var difor sentral. Notatar som vart tekne under intervjuet, kom med i det ferdige dokumentet som kontekstualisering av intervjusituasjonen, og transkripsjonen fekk difor denne forma:

Person	Ytring	Kontekst
Liv Ingrid	Har du nokre kommentarar til samlingsstunda i dag?	På avdeling. Tolv barn i gang med frileik rett etter avslutta samlingsstund.
Assistent 4	Ja... det gjekk no ikkje så verst, men skulle gjerne ha hugsa på å spørje barna om kvifor dei trur vi har sett fram lilla lys i dag tidleg.	

**Tabell 4.6. Døme transkribert intervju**

Når det gjeld gangen i transkriberinga, starta eg med å transkribere oppstartsintervjua av dei åtte informantane og vidare opptak frå observasjonar og postaktive intervju. Alle intervju og observasjonar vart skrivne ut i heilskap. For å forsterke inntrykket av informantane har eg gjennom heile transkriberingsprosessen forsøkt å transkribere fleire opptak av same person etter kvarandre.

#### **4.7.2 Tilgang til datamaterialet**

I tillegg til transkripsjon av observasjonar og intervju, inneber tilrettelegging av datamaterialet å sikre *oversikt* og *tilgang*. Richards (2009, s. 65) uttrykker dette slik: «Qualitative research is all about access. As you make data, it is critical to make accessible records of those data».

Alle transkripsjonar vart skrivne i Word-dokument og lagra i relevante mapper og også lagt i dataprogrammet NVivo. Med eit stort datamaterial på fleire hundre sider tekst, gjorde programmet det enklare å organisere kategoriar, bygge opp hierarki og reorganisere materialet enn ved å nytte papirformat aleine. Fetterman (2010) omtalar funksjonar til dataprogram som NVivo slik: «In addition, it helps make explicit what ethnographers do in their heads all time: sorting, comparing, searching for patterns, and building models» (Fetterman, 2010, s. 99).

Formålet med å bruke NVivo var å kode datamaterialet i kategoriar og tema som kunne legge grunnlag for analyse og tolking. Kodar eller det som i NVivo blir kalla nodar, gjer det mogleg

å hente fram koda avsnitt, kode om og kombinere. Å kople saman kategoriar og utvikle høgare omgrepsmessige strukturar, omtaler Kvale (1997) som teoribygging. I dette prosjektet vart NVivo hovudsakleg brukt til koding i nodar. Eg fann programmet funksjonelt for eige bruk fordi det gav oversikt over det empiriske materialet og fordi det gav rom for uendeleg tal med nodar der same tekstmateriale kunne brukast igjen og igjen.

#### **4.8 Analyseprosessen**

Analyse er ikkje eit stadium som står aleine i etnografisk forskning, men som finn stad gjennom heile forskingsprosessen frå val av problemstilling til det ferdige, skriftlege produktet (Fetterman, 2010). Forskarens oppgåve er å fortolke ein røyndom som informantane allereie har fortolka ut frå sine emiske perspektiv. Denne doble hermeneutikken (Giddens, 1976) er eit kjenneteikn ved kvalitativ forskning.

Det samla datamaterialet frå intervju og observasjon i prosjektet utgjorde etter transkripsjon eit omfattande tekstmaterial som vart systematisk analysert i fleire omgangar, ved hjelp av koding og kategorisering. Koding er ein prosess der data blir brotne opp, konseptualisert og integrert for å bli samanlikna og ordna i tema og fenomen (Madsen, 2003). Forskaren må så avgjere kva status, funksjon og rolle dei ulike fenomena skal ha i det samla bildet (ibid.). Kodar blir plassert i kategoriar som ifølge Rosch (1978) betyr objekt som i stor grad er like, men der nokre medlemmar av ein kategori er meir sentrale og typiske enn andre. Rosch (1978) tar avstand frå klassisk forståing av kategoriomgrepet som ifølge Aristoteles (1999) bygger på gjensidig ekskludering, slik at det som høyrer til i ein kategori ikkje kan høyre til ein annan kategori samtidig. Ein slik tankegang bryt med etnografisk forskning der det ikkje er eit krav at data skal plasserast i berre ein kategori, eller etter bestemte reglar for fordeling (Hammersley & Atkinson, 1996).

Eg har fritt koda og kategorisert datamaterialet, så utfordringa i prosjektet har ikkje vore ekskludering, men å skape meiningsberande slutningar som kan belyse problemstillinga likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar. Fetterman (2010) bruker bildet å finne ein veg gjennom ein skog av data, teori, observasjonar og forvrengingar. Å velje rette stien krev å kunne diskriminere, erfare, ha merksemd mot både detaljar og heilskap og å bruke intuisjon. Den beste vegvisaren er også kompleks fordi det omfattar forskarens evne til å tenke klart i tydinga behandle informasjon på ein meiningsfull



og nyttig måte (ibid.). På denne bakgrunn er det relevant å gjere tydelege vurderingar og val eg som forskar har gjennomført i analyseprosessen.

#### **4.8.1 Abduktiv analysetilnærming**

Å kode og kategorisere empiriske data gir i seg sjølv ikkje slutningar om funn. Ei slutning er ein tankeoperasjon om «att frå *något* komma fram til *något anna*» (Danermark, 2003, s. 168). Logisk argumentasjon og tenking er den viktigaste ressursen, og dette kan gjerast på fleire måtar (Danermark, 2003). Gjennom deduksjon går ein frå det generelle til det spesielle medan induksjon tilsvarer det motsette der ein dreg generelle konklusjonar frå det spesielle (ibid.).

I dette prosjektet var *abduksjon* eit relevant analytisk verktøy fordi analyseprosessen var prega av at delar av analysereiskapane i tydinga teoretiske omgrep og modellar, ikkje var klare før og under datainnsamlinga. Peirce utvikla omgrepet abduksjon og skildrar det dels som slutning med ei bestemt logisk form og dels som eit grunnleggande aspekt av all persepsjon (Danermark, 2003). Ei abduktiv tilnærming til forskingsprosessen inneber «at der er brug for en forklaring, når der viser sig fakta, som er i motstrid med hvad vi ville vente» (Peirce, Dinesen, & Stjernfelt, 1994, s. 145). Det vil seie at når ein observerer noko overraskande som ein ikkje forstår, vil ein ved å sjå fleire tilfelle forstå meir og utvikle hypotesar som så blir analyserte ved bruk av teoriar (Fangen, 2010).

Abduksjon er ein metode som kombinerer induktive og deduktive tilnærmingar til datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Ved å studere det empiriske datamaterialet som ein gjer i induksjon og tillate teoretiske perspektiv som i deduksjon, legg ein grunnlag for at både det empiriske materialet blir utvikla og at eksisterande teoriar i tydinga overgripande mønster, kan justerast og spissast (ibid.). Under forskningsprosessen «sker en alternering mellan (tidigare) teori och empiri, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra» (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 42). Den abduktive tilnærminga i prosjektet blir eksemplifisert gjennom gangen i analysearbeidet.

#### **4.8.2 Gangen i det systematiske analysearbeidet**

Teoriltilnærming i analyseprosessen var i utgangspunktet relativt open med omsyn til teoretiske omgrep og modellar. Dette finn støtte i etnografisk teori som seier at forskaren arbeider på to nivå: eit empirisk konkret kontekstuellet nivå og eit generelt teoretisk nivå (Madsen, 2003). Det er mogleg det teoretiske nivået i større grad kunne ha vore fastlagt før analysen tok til, men samtidig la den opne tilnærminga grunnlag for ei abduktiv tilnærming som førte til at datamaterialet vart analysert i tre trinn.

##### ***Første trinn***

Første trinn i analyseprosessen var å lese grundig gjennom transkripsjonane for å «bruke dataene til å tenke med» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 238). Formålet var å identifisere mønster og uventa, merkelege og motseiande fenomen (ibid.). Kodinga var initial, i tydinga empirinær, og open fordi dette var i innleiande fase av analyseprosessen (Lofland & Lofland, 2006). Samtidig prøvde eg å stille spørsmål til teksten som: kva representerer dette, kva er det eksempel på, og kva skjer (ibid.).

Første gongs analyse vart gjennomført i samband med transkripsjon og kort tid etterpå. Eg starta å kode materialet før alt var ferdig transkribert fordi eg opplevde dette som ein skapande prosess. Døme på kodar i denne tidlege fasen av analyseprosessen var struktur på opptaket, bruk av materiell, overgangar mellom aktivitetar, samtalar mellom barnehagelærar og assistent og tankevekkande sitat.

##### ***Andre trinn***

Den empiridrivne analysen vart seinare komplementert med meir avanserte og abstrakte kodar, som å undersøke om barnehagelærarar og assistentar motiverer, forklarar og repeterer, om dei nyttar abstraksjonar og dekontekstualisert språk, og også andre fenomen som eg ikkje fanga opp på den første gjennomgangen av datamaterialet. Såleis fekk eg tilgang til å undersøke likskap og ulikskap mellom barnehagelærarar og assistentar på andre måtar enn ved den første kodinga. I tillegg gav denne andre gjennomgangen av datamaterialet rom for å studere det empiriske materialet på nytt for å oppdage andre fenomen og tema enn ved den første analytiske kodinga. Problemet var at prosjektet enno ikkje hadde fått den nødvendige

*teorimessige* forankringa til *didaktisk arbeid* som det sentrale omgrepet i problemstillinga, så denne andre runda med koding er difor i liten grad brukt i avhandlinga.

### **Tredje trinn**

I den tredje og siste kodingsprosessen var kodinga aksial i tydinga relatert til kategoriar og mellom kategoriar (Lofland & Lofland, 2006; Madsen, 2003). Kodingsprosessen bygde for det første på at datamaterialet var ordna og sortert gjennom dei to føregåande og delvis opne kodingane, og for det andre på å bruke omgrep henta frå didaktiske teoriar slik dei er presenterte i teoridelen i avhandlinga (kap. 2).

Den teoridrivne analysen var todelt. For det første handla analysen om å undersøke om allereie eksisterande nodar kunne definerast som del av eit valt teoretisk omgrep, og for det andre handla den om å gå gjennom heile datamaterialet på nytt. Konsistens ved koding av datamaterialet aukar truverde eller reliabiliteten, men det er ikkje uvanleg i kvalitativ forskning at eiga forståing av kategoriar endrar seg over tid fordi koda kategoriar veks fram etter kvart som ein lærer av data (Richards, 2009). Det vil seie at ei form for *inkonsistens* i koding kan vere ein del av det kvalitative handverket og ein del av ein kvalitativ forskingsprosess. For å motverke dette gjekk eg tilbake til datamaterialet som allereie var koda, for å kode om, utvide eller innskrenke eksisterande kategoriar eller opprette nye kategoriar.

Det blir ikkje lagt ved nodeliste over kodinga ved desse to første omgangane med analysar fordi dei har vore utforskande, opne og frie. Nodane hadde karakter av å vere til eige bruk, og kan såleis definerast som ein type arbeidsdokument. Dette samsvarar med Hammersley og Atkinson (1996) som seier at kategoriar vanlegvis gjennomgår endringar i løpet av forskingsprosessen og ofte blir av meir analytisk natur. I ettertid blir dei to første omgangane med koding vurderte som nyttige fordi eg vart godt kjend med datamaterialet og fekk i tillegg erfaringar med kor krevjande analyse utan støtte i eit *teoretisk* utgangspunkt kan vere. Til saman utgjer den samla analyseprosessen ein vekselverknad og blanding av teoridrivne og empiridrivne analyse, som er kjenneteikn på abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 1994). Den tredelte analysen fordrar at datamaterialet er koda fleire stader, og som vist til tidlegare er dette eit uproblematisk og typisk trekk ved etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 1996).

### 4.8.3 Teoretiske perspektiv i analysearbeidet

Analysar i prosjektet er som vist tidlegare i avhandlinga (kap. 2.3 og 2.4) bygde opp rundt to teoretiske omgrep: *fasar* i didaktisk arbeid (Jackson, 1968) og *kategoriar* i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1975). Desse omgrepa blir nærare omhandla i komande delkapittel. I tillegg føreset problemstillinga *komparasjon* mellom didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar. Fetterman (2010) peiker på at ved komparasjon må element og nivå i analysen gjerast samanliknbare ved å bli brotne ned til handterbare analyseeiningar. Datamaterialet er såleis strukturert ut frå fleire perspektiv som er relevante for problemstillinga og som er handterbare i forskingsprosessen.

For å sikre komparasjon er all koding i datamaterialet merka med om det er barnehagelærarar eller assistentar som er informantar under observasjon og intervju. Kvar informant har tittel og nummer og kodinga er relatert til enkeltindivid. Dette la til rette for *intrakulturell* komparasjon (Fetterman, 2010) i form av å samanlikne både på individnivå og etter yrkesgruppe. Datamaterialet er også koda ved å skilje mellom samlingsstund og femårsklubb, og på den måten vart det lagt til rette for å analysere datamaterialet ut frå to ulike aktivitetar. Det same gjeld kva barnehage kvar informant arbeider i. Datamaterialet vart såleis også lagt til rette for å samanlikne mellom dei to feltbarnehagane og dermed for *interkulturell* komparasjon (Fetterman, 2010).

#### *Fasar i didaktisk arbeid*

Fokus i analysearbeidet har vore retta mot ulike fasar i det didaktiske arbeidet. Gjennom å strukturere samlingsstund og femårsklubb i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase (Jackson, 1968) er analysearbeidet sentrert mot to perspektiv. For det første sjølv gjennomføringa av aktiviteten i den interaktive fasen, som vil seie det informantane utfører av handlingar og ytringar. Her er primært datamaterialet frå *observasjonar* sentralt. Det andre perspektivet gjeld det arbeidet som ligg implisitt i didaktisk arbeid i den preaktive og postaktive fasen. Dette er fasar som ikkje er direkte observert, men der datamaterialet frå *intervju* legg grunnlag for analysar. Ut frå dette blir det skilt mellom observasjonsdata og intervjudata i framstillinga av det empiriske materialet i avhandlinga.

### ***Didaktiske kategoriar***

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1975) vart valt som hovudkjelde for analysar. Sjølv om eg hadde kjennskap til modellen frå før, var den ikkje styrande for datainnsamlinga. I etterkant av datainnsamling, transkripsjon og begynnande analysar vurderte eg modellen som ein relevant analysereiskap fordi den har særskilt fokus på relasjonar mellom *føresetnader hos personalet* og seks andre kategoriar; *mål, vurdering, føresetnader hos barna, arbeidsmåtar, rammefaktorar og innhald*. Kategoriane i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen er operasjonaliserte tidlegare i avhandlinga (kap. 2.3) og blir i kortform presentert slik:

*Føresetnader hos personalet* er relatert til den formelle faktoren førskulelærerutdanning. Dei som har gjennomført denne utdanninga blir kalla barnehagelærarar i prosjektet, medan dei utan førskulelærerutdanning er assistentar.

*Innhald* er i denne avhandlinga definert som substansen i vaksenleia aktivitetar og betyr lærestoff, kunnskapsområde, opplevingar og aktivitetar (Gundem, 1998; Gunnestad, 2007). Inspirert av Rubinstein Reich (1993) og Sønstabø (1976) si forskning om samlingsstund som er presentert tidlegare i avhandlinga (kap. 3.2.3), vart nokre av deira kategoriar som gjeld innhald, brukte i analysen. Det betyr kategoriane *songar, rim og regler, leik og barnas opplevingar*. Sentralt i analysen er spørsmålet om likskap og ulikskap når det gjeld kva innhald assistentar og barnehagelærarar presenterer for barna.

*Mål* på undervisningsfeltet kan framstillast på eit kontinuum frå opne målformuleringar som gir rom for ulike tolkingar, til lukka målformuleringar som gir ei tolking aleine (Engelsen, 2000a). I analysen blir det undersøkt kven blant personalet som vel ut mål.

*Arbeidsmåtar* er operasjonalisert hovudsakleg i monologiske og dialogiske dimensjonar (Klette, 2013; Myhre, 1978). Forteljingar, forklaringar og høgtlesing tilsvare den monologiske arbeidsmåten, medan spørsmålsundervisning og samtalar tilsvare dialogisk arbeidsmåte i dette prosjektet. I analysen blir typen arbeidsmåte hos assistentar og barnehagelærarar nærare undersøkt.

*Rammefaktorar* gjeld organisatoriske og fysiske rammer som tilgang til materiell, organisering av tid, rom, personalgruppe og barnegruppe (Gundem, 1998). I tillegg er fysiske rammer i kvar barnehage med som bakgrunnsstoff, men ikkje som grunnlag for vidare

analyse og drøfting. Korleis dei to yrkesgruppene arbeider med rammefaktorar er sentralt i analysen.

*Føresetnader hos barna* er i liten grad tema i prosjektet, men barna blir omtala i informantane sine ytringar, og det er difor relevant å undersøke korleis føresetnader hos barna blir framstilt hos assistentar og barnehagelærarar.

*Vurdering* er her nytta i tydinga å sjå, tolke og forstå pedagogisk praksis (Rønning, 2013). I dette prosjektet er det sentralt å undersøke korleis vurdering blir nytta i det didaktiske arbeidet, og korleis det kjem til uttrykk gjennom ulike refleksjonsnivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). I analysen blir refleksjonsnivå (Dale, 1999; Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972; Schön, 2000) hos assistentar og barnehagelærarar samanlikna.

Oppsummert legg strukturering og operasjonisering ved hjelp av teoretiske omgrep og modellar ikkje berre grunnlag for analyse: dei er del av analysearbeidet. Tre omgangar med koding gav nærleik til det empiriske materialet, og ved å bruke teori fekk eg ifølge Danermark (2003) hjelp til å analysere i tydinga dele opp ein kompleks og samansett røyndom. Vidare la analysearbeidet grunnlag for funn om didaktisk arbeid, utført av assistentar og barnehagelærarar.

#### **4.9 Presentasjon og formidling av funn**

Gjennom datainnsamling, transkripsjon og systematiske analysar vart det skapt eit tekstmaterial som skulle omarbeidast og formidlast. Det endelege produktet representerer forskarens siste sjanse til å presentere eit analysert bilde av problemstillinga (Fetterman, 2010). Eit identifiserbart stadium av analyseprosessen finn stad når forskaren fysisk forlet feltet. På dette tidspunktet involverer analysearbeid å leite, søke og utvikle mønster og matriser. I etterkant av dette er analyseprosessen ikkje avslutta, men held fram og er ein vesentleg del i det siste stadiet når resultat skal presenterast i skriftleg form for eit publikum (ibid.).

Sidan empirisk material ofte er omfattande og heterogent, må det skje ei utveljing, og materialet må skrivast om og komprimerast i ei logisk form (Nylén, 2005). Bruhn Jensen (2012, s. 242) hevdar at dersom ikkje datamaterialet blir «presented in an explicit, reflexive and intersubjective manner, a fieldworker may become akin to an artist». Å ta vare på skiljet

mellom informanten sitt perspektiv (emic) og forskarens perspektiv (etic) er sentralt i dette. Eg nyttar difor i nokså omfattande grad *sitat* frå informantane i empiripresentasjonen. Fetterman (2010, s. 126) framhevar «thick description» og «verbatim quotation» eller ordrette sitat som dei mest typiske trekka ved etnografiske skrifter. Gjennom sitat kjem tankar og kjensler som kommuniserer verdiar og meiningar hos informantane til uttrykk. Sitat kan også formidle tilstrekkeleg data til å avgjere om etnografen sine tolkingar og konklusjonar er til å stole på (ibid.).

I tillegg til «thick description» og bruk av sitat er etnografiske skrifter også prega av eksplisitte utsegn om forskarens rolle i forskingsprosessen (Fetterman, 2010). Det betyr at skildringar av eigen posisjon som forskar må vere tydeleg og transparent. Ved å gjere greie for eigne førforståingar, datainnsamling, transkripsjon og analyseprosessar har eg gjort tydeleg mitt nærvær som forskar. Men å utforme ein ferdig tekst som eit produkt av ein etnografisk forskingsprosess, krev ifølge Fetterman (2010) at ein både utviklar eiga litterær stemme og kan tilpasse teksten til eit spesielt og variert publikum. På kva måte empiriske funn blir presenterte kan vere avgjerande for om forskinga blir oppfatta som truverdig (Nylén, 2005). Bruk av fyldige og detaljerte skildringar gir innsyn i forskingsprosessen, men kan også gjere teksten lite attraktiv slik at den ikkje blir lesen i heilskap, og dermed kjem ikkje meininga fram (ibid.).

Når tekst blir presentert i form av til dømes poesi, hevdar Richardson (2003) at det er openbart at teksta er aktivt konstruert av skribenten. Dette er også tilfelle i tradisjonelle framstillingar, men då er det ofte skjult: «Styles of writing are neither fixed nor neutral but reflect the historically shifting domination of particular schools or paradigms» (Richardson, 2003, s. 502). Det vil seie at også vitskaplege disiplinar har sine eigne litterære og retoriske konvensjonar som favoriserer, skaper og opprettheld ein ide om kva som konstituerer kunnskap (ibid.). Det var først gjennom å skrive ut empirien til lesarvenleg tekst at eg opplevde å få tilstrekkeleg kjennskap til datamaterialet i tydinga «nok gjennomarbeidd». Dette samsvarar med Richardson (2003) som hevdar at skriving er validert som kunnskapsmetode.

#### 4.10 Ethiske refleksjonar

Det er forskarens ansvar å sikre at informantar får tilstrekkeleg vern gjennom grundig arbeid med informert og frivillig samtykke, konfidensialitet og ved å gjere kjent konsekvensar av å delta i eit forskingsprosjekt (Kalleberg, 2006; Kvale, 1997). Sidan prosjektet gjeld forskning på pedagogiske og didaktiske tilhøve innanfor barnehagefeltet, er etiske retningslinjer frå Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) relevante. NESH er ein av tre forskningsetiske komitear tilknytta Norges Forskningsråd.

*Informert samtykke* vil seie at informanten er kjend med metodar, formål og planlagt formidling av studien (Kalleberg, 2006). Ein kvalitativ studie er i denne samanheng særleg utfordrande fordi den er dynamisk og fleksibel, så problemstilling og perspektiv kan bli endra undervegs. Alle informantane fekk både skriftleg og munnleg informasjon før datainnsamlinga tok til og var klar over at dei både skulle bli observerte og intervjuar (Vedlegg 3). Eg gjentok stadig for informantane at eg gjennomførte prosjektet for å lære om barnehagen og at deira bidrag var viktig for forskning på dette feltet. Med tanke på den sentrale rolla styrarane hadde som portvakter i utvalsprosessen (Hammersley & Atkinson, 1996) var det vesentleg at informantane ikkje opplevde noko form for tvang eller press.

*Konfidensialitet* er tatt omsyn til gjennom anonymisering av namn på personar og feltbarnehagar. Livshendingar og -historier som informantane fortalde, er ikkje tekne med i datamaterialet. Konfidensialitet handlar også om korleis datamaterialet blir brukt og om tilgang (Kalleberg, 2006). Opptak og transkripsjonar av intervju- og observasjonssituasjonar er oppbevart og handsama i samsvar med NSD sine retningslinjer. Formålet er å avgrense andre sin tilgang til informasjon om både feltbarnehagane og informantane. På bakgrunn av dette er anonymisert transkribert material det einaste som blir offentleggjort frå dette prosjektet. Gjennom anonymisering og streng etterleving av teieplikt er det ikkje mogleg å kjenne att informantar utan at informantane sjølve kan identifisere eigne utsegn og handlingar.

Ei særleg utfordring er knytt til *konsekvensar* av forskning fordi observasjonar kan vise situasjonar der barn ikkje får den hjelp og støtte dei treng. Dette er døme på situasjonar som kravde etiske refleksjonar om i kva grad eiga observasjonsrolle skulle vere aktiv eller passiv, og om nærleik og avstand til dei som skulle observerast. Eg valde å avklare med informantane på førehand at mi rolle primært var å vere passiv i observasjonssituasjonen, men dersom særskilte hendingar oppstod, var det mi plikt som forskar å ta omsyn til *barnets beste*. Dette



grunnlag og med at barnehagen som samfunnsinstitusjon skal bygge si verksemd på FNs Barnekonvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Eit anna moment som gjeld konsekvensar av forskning er den komparative tilnærminga i prosjektet. Å samanlikne to yrkesgrupper der den eine er skolert gjennom høgskuleutdanning og den andre hovudsakleg er ufaglærte, føreset respekt for det unike ved kvar gruppering. Dette er tatt omsyn til gjennom å velje ei *deskriptiv* tilnærming i prosjektet og ved å unngå normative vurderingar av det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører. Ruyter, Solbakk og Førde (2007) understrekar at forskning på grupper er særleg vanskeleg fordi grupper kan bli eksponerte på måtar som krenkar og stigmatiserer. Dette tangerer temaet og spenningsforholdet mellom *samfunnets* behov for forskingsbasert kunnskap om dei to yrkesgruppene assistentar og barnehagelærarar, og *informantar* sitt behov for vern. Mindre alvorlege belastningar kan vegast opp mot forskinga sin kritiske funksjon og søken etter sanning (Kalleberg, 2006). Aukande og omfattande bruk av barnehagetilbod legitimerer forskning på barnehagen og dermed implisitt på personal som mange timar dagleg er saman med barna. Det er difor etisk forsvarleg å bruke både assistentar og barnehagelærarar som informantar i barnehageforskning.

Verken under eller i etterkant av datainnsamlinga, har eg blitt kontakta av informantar som har sagt at undersøkinga på nokon som helst måte har ført til negative reaksjonar. Eg tolkar dette som at assistentar og barnehagelærarar i dei to feltbarnehagane opplevde forskingsprosessen som akseptabel, og var nøgde med å ha tatt del i forskning på barnehagefeltet.

#### **4.11 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Vurdering av om forskning er gyldig (valid), påliteleg (reliabel) og overførbar (generalisert) har tradisjonelt høyrte heime innanfor ein kvantitativ metodologi. Siste tiåra finn ein tilnærmingar mellom dei to ulike epistemologiske retningane kvalitativ og kvantitativ forskning med omsyn til desse omgrepa (Bruhn Jensen, 2012; Kleven, 2008; Kvale, 1997). Kleven (2008) viser til at moderne kvantitativ teori om validitet er rotfesta i kritisk realisme, og at realisme er ein ontologisk posisjon som sentrale kvalitative metodologar som Hammersley, Maxwell, Alvesson og Schöldberg, og Bruhn Jensen også deler. Validitet, reliabilitet og generalisering er då gitt innhald som er i samsvar med det særeigne ved

kvalitative studiar (ibid.). I samsvar med avhandlingas ontologiske posisjon kjem difor ein gjennomgang av omgrepa validitet, reliabilitet og generalisering slik det blir forstått og tolka ut frå kvalitativ metodologi innanfor realismen.

#### **4.11.1 Validitet**

Validitet refererer til slutningar om funn og ikkje primært til data eller metodar (Maxwell, 1992). Validitet i vid forstand gjeld forholdet mellom ei slutning og noko utanom slutninga enten dette er konstruert som objektiv realitet, eller er variasjonar av andre moglege tolkingar. Ein finn ikkje berre *ei* korrekt, objektiv slutning og validitetsomgrepet er såleis ikkje avhengig av eksistensen til absolutt sanning (ibid.). Ut frå realismens epistemologi er kunnskap om verda usikker og omskifteleg, men i ulik grad (Danermark, 2003). Det er difor viktig å undersøke *korleis* slutningar har oppstått, og om visse slutningar er meir valide enn andre.

Maxwell (1992) hevdar at validitet i kvalitativ forskning i liten grad er undersøkt, og han presenterer difor ein typologi av validitetsformer som han ut frå empiriske undersøkingar finn er relevante. Dei fem aspekta ved validitet som Maxwell hevdar at kvalitative forskarar nyttar, er av deskriptiv, tolkande, teoretisk, generaliserande og evaluerande karakter. Evaluerande validitet er i liten grad relevant i dette prosjektet fordi formålet ikkje er å evaluere og samanlikne kvaliteten på det arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører.

#### ***Deskriptiv validitet***

Formålet med deskriptiv validitet er å legge grunnlag for å dokumentere *kva* som er blitt undersøkt, gjennom presise skildringar av det undersøkte objektet. Deskriptiv validitet refererer til det forskaren har erfart gjennom eigne sanseintrykk (Maxwell, 1992). I dette prosjektet som undersøker didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærar, har lydopptak av observasjonar og intervju kombinert med feltnotatar lagt eit grunnlag for deskriptiv validitet. Ved å vere fysisk til stades på samlingsstund og femårsklubb og ved å transkribere alle opptak fekk eg nærleik til datamaterialet fordi lydopptak vekte til live minne slik at det var som å oppleve intervjuet og observasjonane fleire gonger. Eit trugsmål mot validiteten var at eg kjende barnehagefeltet så godt at eg ikkje tok tilstrekkeleg med feltnotatar under observasjonar, men dette justerte eg tidleg i datainnsamlingsperioden.

Eit anna sentralt spørsmål å stille for å sikre deskriptiv validitet er om eg har undersøkt det som var intensjonen med prosjektet. Eg ønskte å få tak i data om det typiske og vanlege når assistentar og barnehagelærarar utfører didaktisk arbeid relatert til samlingsstund og femårsklubb, og eg understreka difor fleire gonger at eg gjerne ville kome å observere sjølv om der oppstod endringar av noko slag. Nokre avtalte observasjonar vart likevel avlyste, som då den eine feltbarnehagen skulle ta imot elevar frå ungdomsskulen ei veker tid og styraren syntest det vart for mange personar til stades i barnehagen dersom eg også skulle vere der. Gjennom å understreke verdien ved å observere det typiske og ikkje det ideelle, fekk eg tak i eit rikare deskriptivt datamaterial enn om dette ikkje var gjort, og den deskriptive validiteten i prosjektet vart styrkt.

### ***Tolkande validitet***

Tolkande validitet vil seie å uttrykke informantene sine ord og handlingar i samsvar med informantene sitt eige perspektiv (Maxwell, 1992). Det tilsvarende eit emisk perspektiv der forskaren tolkar kva mening objekt, hendingar og åtferd kan ha for personane som er involverte i desse. Omgrepet *meaning* inkluderer intensjonar, kognisjon, følelsar, oppfatningar og evalueringar hos informantene (ibid.). Formålet med å relatere tolkande validitet til dette prosjektet er å vise korleis det er blitt arbeidd med at informantane sine perspektiv (emic) kjem fram både gjennom forskingsprosessen i form av respondentvalidering og i presentasjon av funn.

Som vist tidlegare i kapitlet (kap. 4.3.2) fekk alle informantane samandrag av oppstartsintervjuet for gjennomlesing og kommentarar, og ingen hadde andre merknader enn at dette var i samsvar med deira menningar. Datamaterialet frå observasjonar og postaktive intervju vart derimot ikkje gjort kjent for informantane. Å legge fram ein del av datamaterialet for informantane, men ikkje alt, er i samsvar med Richards (2009) som seier at respondentvalidering må vurderast ut frå grad av mening dette gir informantane. Svar på konkrete spørsmål i oppstartsintervjuet var enkelt å lese og gi tilbakemelding på, medan kompleksiteten i observasjonar og postaktive intervju i liten grad var relevant å gjennomgå, kanskje særleg for assistentane. Berre respons frå barnehagelærarar ville gitt data om den eine yrkesgruppa og ikkje den andre. Tilbakemeldingar er nye data som ifølgje Richards (2009) må

bli integrerte i det eksisterande, og det ville då blitt ei skeivfordeling av data mellom yrkesgruppene.

Eit anna moment som gjeld respondentvalidering, er tidsperspektivet. Hammersley og Atkinson (1996) hevdar vi berre kan forstå omfanget av våre handlingar i ettertid. Informantar kan difor mistolke eller på andre måtar skildre eigne handlingar annleis når dei har tenkt seg om ei tid. Eg var primært interessert i informantane sine direkte og spontane ytringar om observert hending, og ikkje deira tolking av det same etter eit langt tidsforløp.

Ordrette sitat og «thick descriptions» er som vist tidlegare typiske trekk ved empiripresentasjonen i etnografisk forskning (Fetterman, 2010) og er nytta i avhandlinga for å få fram informantane sine perspektiv. Tolkande validitet i etnografisk forskning tyder då at informantane sine perspektiv kjem fram på bakgrunn av rike deskriptive data, inkludert sitat som er kontekstualiserte, og tolka ut frå kva som gir meining for informanten.

### ***Teoretisk validitet***

Teoretisk validitet omhandlar dei teoretiske konstruksjonane forskaren utviklar eller tar med seg inn i ein studie (Maxwell, 1992). Formålet er å gå lenger enn å skildre informantane sine perspektiv og heller kome fram til forklaringar på eit gitt fenomen (ibid.). I dette prosjektet er likskap og ulikskap i didaktisk arbeid undersøkt ved hjelp av fleire didaktiske teoriar. Maxwell (1992) framhevar to aspekt ved teoretisk validitet: *omgrepsvaliditet* og *indre validitet*. Teoriar består av kategoriar eller omgrep, og dette er grunnlaget for omgrepsvaliditet. Men teoriar består også av relasjonar mellom omgrepa, og dette er bakgrunnen for indre validitet (ibid.). Teorisynet som kjem til uttrykk gjennom denne todelinga av teoretisk validitet, er i samsvar med det semantiske teorisynet som ligg til grunn for dette prosjektet. Teoriar omhandlar ikkje direkte dei fenomenen ein vil undersøke, men kjem til uttrykk i omgrep av selekterte parametrar som utgjer ein modell eller meiningsstruktur av fenomenet (Kvernbekk, 2005).

### ***Omgrepsvaliditet***

Omgrepsvaliditet handlar om i kva grad forskaren meistrar å legitimere at valde omgrep og kategoriar representerer karakteristikkar eller aspekt ved det studerte fenomenet (Maxwell,

1992). Når dette prosjektet undersøker didaktisk arbeid, kunne det vore gjort frå fleire ulike teoretiske innfallsvinklar. Tidlegare i avhandlinga (kap. 2.3) grunngir eg kvifor didaktisk teori er vald med særleg vekt på den didaktiske relasjonsmodellen. Prosjektet bygger på ein argumentasjon om at denne modellen i stor grad representerer sentrale aspekt ved didaktisk arbeid sjølv om den ut frå eit semantisk teorisyn ikkje gir eit komplett bilde (Kvernbekk, 2005).

Dei sju didaktiske kategoriane i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen er operasjonaliserte med utgangspunkt i etablert didaktisk litteratur som er utvikla for *skulefeltet* (sjå til dømes Bjørndal og Lieberg (1978), Engelsen (2012), Gudem (1998), Lundgren (1999a) og Myhre (1978)). Spørsmålet er om dette er eit trugsmål mot validiteten. På den eine sida kan bruk av ein typisk skuledidaktisk modell og skulerelaterte omgrep føre til at aspekt ved likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført i ein annan kontekst, blir usynleggjort. Det betyr at det særigne ved didaktisk arbeid i *barnehagen* i for liten grad blir løfta fram. På den andre sida kan det å nytte ein etablert teoretisk modell som er utprøvd i alle typar skuleslag, som grunnskule, vidaregåande og høgare utdanning, tilføre barnehageforskinga nye perspektiv. Dei didaktiske kategoriane og relasjonane mellom dei kan såleis generere ny kunnskap om fleire aspekt ved likskap og ulikskap i didaktisk arbeid. Eg har tidlegare i avhandlinga (kap. 2.3.1) grunnlagt nærare kvifor den didaktiske relasjonsmodellen er relevant på *barnehagefeltet*.

Teoriar er generelle abstraksjonar, og i det ligg implisitt ei forventning om at dei kan brukast i fleire settingar. Men teoretiske modellar og omgrep kontekstualiserer også røyndomen. Omgrep er henta frå den språklege verda vi tilhøyrrer, og språket er difor ikkje eit nøytralt og uproblematisk medium (Danermark, 2003). Å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som teorigrunnlag for analyse og å operasjonalisere dei didaktiske kategoriane i samsvar med etablert litteratur om didaktikk, legg grunnlag for å hevde at ein finn ei viss grad av omgrepsvaliditet i undersøkinga. Andre omgrep, modellar og teoriar kunne gitt andre funn, men bruk av didaktisk teori for å undersøke didaktisk arbeid har i dette prosjektet vist seg formålstenleg.

### *Indre validitet*

Indre validitet gjeld validiteten til postulat om relasjonar mellom omgrep i aktuelle teoriar (Maxwell, 1992). Indre validitet er knytte til slutningar mellom parametera og relaterte til den situasjonen undersøkinga vart gjennomført i, og validitetstypen er difor av lokal art (Kleven, 2002). Om slutningane eller konklusjonane kan overførast til andre samanhengar, har samanheng med ytre validitet. Indre validitet er difor viktig når vi undersøker om noko influerer på noko anna (ibid.). Eg tolkar dette som at i kvalitativ, etnografisk forskning vil indre validitet handle om i kva grad ein finn tendensar om samanhengar mellom parametrar som dreg i visse retningar og som det er verdt å studere nærare. Overført til dette prosjektet vil det seie å undersøke om ein finn samanhengar, mønster eller motsetnader mellom yrkesgruppe og didaktiske kategoriar som *innhald, rammefaktorar, arbeidsmåtar, mål, føresetnader til barna og vurdering*. Dette er undersøkt ved gjennomgåande å kategorisere alt datamaterialet frå observasjon og intervju i om det er assistent eller barnehagelærer som utfører det didaktiske arbeidet. På den måten blir det lagt eit grunnlag for komparasjon mellom yrkesgruppene. Slutningar om likskap og ulikskap bygger difor på om ein finn tendensar til indre validitet mellom dei operasjonaliserte omgrepa som gjeld didaktisk arbeid.

I lys av indre validitet er *observatøreffekt* relevant å drøfte. Det vil alltid vere mogleg at ein som observatør påverkar situasjonen og personane som blir observerte (Kleven, 2002). Som vist tidlegare samtala eg med kvar informant både før observasjonane tok til og også elles om at eg var i barnehagen for å lære og ikkje for å bedømme. Dei fleste informantane fortalte at dei gløymde at eg var til stades og at dei difor gjennomførte samlingsstund og femårsklubb på vanleg måte. I lys av indre validitet gjeld funna for dei *observerte* samlingsstundene og femårsklubbane og for dei *gjennomførte* intervjua. I samsvar med ei fortolkande og reflektiv forskarrolle (Hammersley & Atkinson, 1996) må desse perspektiva inkluderast i den samla vurderinga av validiteten i prosjektet.

### *Ytre validitet*

Ytre validitet omhandlar spørsmålet om funn gjeld for andre enn dei impliserte i ein studie, og dette leier over i generaliseringsproblematikk. Kvalitative studiar er ikkje designa til systematisk generalisering om store befolkningsgrupper (Maxwell, 1992). Det betyr at det er relevant å drøfte kva personar og kva situasjonar som funn i ei undersøking er gyldige for

(Kleven, 2002). Ifølge Danermark (2003) kan formål med kvalitativ forskning vere å generere kunnskap som kan vere gyldig for samfunnet og ikkje berre for det enkelte tilfellet. Denne avhandlinga bygger på eit ønske om å bidra på forskingsfeltet om *barnehagen* i tydinga generere kunnskap, noko som gjeld fleire enn dei undersøkte informantane og feltbarnehagane.

Maxwell (1992) hevdar at generalisering i kvalitative studiar vanlegvis finn stad gjennom *teoriutvikling*. Teoriar er generaliserande i sitt vesen fordi dei går ut over den konkrete hendinga og viser korleis ein kan forstå liknande situasjonar. Abstraksjonar generaliserer og viser tendensar (Kvernbekk, 2005). Dette finn støtte i Stake (2000) som argumenterer for at generalisering ikkje nødvendigvis er eit mål for alle studiar, men at naturalistisk etnografisk material uttrykt i forskingsrapportar kan gi kunnskap som blir assimilert, slik at ein kan kjenne igjen liknande situasjonar og få nye perspektiv på dei. Desse prosessane med assimilering og atkjenning kallar Stake (2000) for *naturalistisk generalisering*.

Gjennom omfattande bruk av didaktiske teoriar i dette prosjektet har fenomen som gjeld skulen, blitt overført til barnehagefeltet. Mangel på forskning på barnehagefeltet generelt og på problemstillinga i prosjektet spesielt, har ført til at det er vanskeleg å finne tilsvarande forskning som samanlikningsgrunnlag. Funn i mitt prosjekt kan såleis i liten grad relaterast til tilsvarande forskning, men prosjektet kan likevel ha sin verdi som døroppnar eller pionerprosjekt som kan føre til at andre undersøker liknande problemstillingar, men i andre kontekstar. På denne bakgrunnen vil funn i prosjektet primært gjelde for dei personane og situasjonane der undersøkinga fann stad. Ved å nytte didaktisk teori kan funn generaliserast i tydinga inspirere og vere lærerike for andre personar og situasjonar enn dei som tok del i dette prosjektet.

#### **4.11.2 Reliabilitet**

Reliabilitet tyder truverd, og ein finn ulike syn på reliabilitet i kvalitativ forskning. Thagaard (2003) definerer reliabilitet som *forskingprosess* gjennomført på ein truverdige og tillitsvekkande måte, medan Kvale (1997) hevdar at reliabilitet er knytta til konsistens i *forskingfunna* og er avhengig av forskarens ærlegdom og sjølvvinningsikt. Ein kan også finne haldninga at reliabilitet er lite aktuelt i kvalitativ forskning (Fog, 2004). Det kan ha samband med at kriterium for reliabilitet i kvantitativ metodologi legg vekt på konsistens ved måleapparat og stabilitet ved funn gjennom reproduksjon, medan ein finn få situasjonar i

kvalitativ forskning som kan repliserast på ein kontrollert måte. Til dømes kan ikkje to forskarar få nøyaktig det same datamaterialet gjennom å intervjuje den same informanten i eit ustrukturert kvalitativt intervju. Forskarar fungerer ulikt og både påverkar og blir påverka av intervjupersonen. Det kvalitative intervjuet er såleis i sitt vesen eit eineståande møte (ibid.).

I den kvalitative forskingsprosessen med forskaren som forskande subjekt er såleis verken forskaren, informantane eller situasjonane med intervju og observasjon stabile (Fog, 2004). Ut frå den kvalitative tilnærminga sin natur er krav om stabilitet og replikasjon ikkje moglege og heller ikkje ønskelege å oppnå. Forskaren er ikkje eit konsistent instrument i undersøkinga, men samtidig kan konsistens i kvalitativ forskning bli arbeidd med gjennom *analyseprosessen* av det empiriske materialet. (ibid.). Konsistens ved koding av datamaterialet aukar truverdet eller reliabiliteten, men som vist tidlegare (kap. 4.8.2), er det ikkje uvanleg i kvalitativ forskning at eiga forståing av kategoriar endrar seg over tid etter kvart som ein lærer av data (Richards, 2009). Det eg har lagt vekt på, er å vere trufast mot det datamaterialet eg har og gå tilbake og kode om også det eg tidlegare vurderte som ferdigkoda. I prosjektet vart som vist tidlegare, koding gjennomført tre gonger fordi dei to første gongene var søkande og inkonsistente prosessar, medan konsistent koding vart gjennomført den tredje og siste gongen.

I dette prosjektet er alt datamaterial frå observasjon og intervju organisert i oversiktlege dataprogram. Det er deretter forsøkt koda og analysert så nøytralt og objektivt som mogleg med omsyn til funn som kan motseie kvarandre eller bryte med mi førforståing og min kunnskapsbakgrunn. Eg vil difor argumentere for at prosjektet har oppnådd tilstrekkeleg grad av reliabilitet. Dette samsvarar med Kvale (1997) som seier at det er forskarens oppgåve å undersøke og argumentere for at det som er gjort, er *påliteleg nok*, mellom anna gjennom grundig gransking av eiga rolle i undersøkinga.

#### **4.11.3 Validitet og reliabilitet sett i samanheng**

Den kvalitative undersøkinga liknar den kvantitative med sine krav til systematikk, argumentasjon, validitet og reliabilitet, men i kvalitativ forskning blir dette gjort på andre måtar (Fog, 2004). Ulike forståingsmåtar av kva reliabilitet og validitet er innanfor den *kvalitative* tradisjonen, gjer at prosessen med å sikre pålitelege, gyldige og helst også ei viss form for overførbare funn, i liten grad er basert på faste reglar og formelle kriterium. Maxwell (1992) relaterer forskarens kvalitetskontroll primært til validitetsprosessen slik den er omtala ovanfor



og ser på reliabilitet som «not to an aspect of validity or to a separate issue from validity, but to a particular type of threat to validity» (Maxwell, 1992, s. 288). Dette er i samsvar med Richards (2009) som framhevar at den beste måten å sikre at arbeidet er reliabelt, er å ha validerte prosedyrar.

Det er ikkje alltid meiningsfullt å skilje mellom reliabilitets- og validitetsomgrepet, men eg har lagt vekt på at begge omgrepa styrker kvalitetskontrollen av «det produkt, der kommer ud af forskningsprocessen» (Fog, 2004, s. 184). I den kvalitative forskingsprosessen må spørsmål om validitet og reliabilitet bli undersøkt ut frå konkret forankring og grunnlagt i fenomenet som skal undersøkast (Fog, 2004). Formålet er ikkje å finne bevis for slutningar om funn, men å finne indisjar som ein argumenterer for gjennom å presentere rasjonell og systematisk grunngeving. Ved at forskaren drøftar sine slutningar enten med seg sjølv eller andre kan slutningar bli overtydande i tydinga sannsynlege (ibid.).

#### **4.12 Oppsummerande kommentarar til metodologiske perspektiv**

I dette kapitlet har eg gjort greie for korleis det er arbeidd både med den empiriske undersøkinga og metodologiske val og vurderingar. Med utgangspunkt i problemstillinga i prosjektet om likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av barnehagelærarar og assistentar, er metodiske val som gjeld observasjon og intervju grunnlagt og drøfta. Det same gjeld val av korleis bevare, skriftleggjere, analysere og tolke empiriske data. I den tidlege kodingsprosessen vart det empiriske materialet kategorisert utan eksplisitt å relatere det til den didaktiske relasjonsmodellen eller andre teorioverbygningar. Dersom teoretiske perspektiv i større grad hadde vore klare under datainnsamlinga og første del av analyseprosessen, kunne datamaterialet ha blitt samla inn og kategorisert meir systematisk i forhold til den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen som vart vald som sentral analysereiskap på eit seinare tidspunkt. Samtidig førte den opne og i liten grad teoristyrte tilnærminga til at opplevingar og erfaringar under datainnsamlinga vart tolka og analyserte på friare måtar.

Med utgangspunkt i dei to vaksenleia aktivitetane samlingsstund og femårsklubb har eit utval på to feltbarnehagar og åtte informantar gitt eit grunnlag for å undersøke likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar sitt didaktiske arbeid. Det metodologiske designet lykkast såleis i å bidra med å svare på problemstillinga, men problemstillinga kunne også ha blitt undersøkt ut frå andre metodar og teoriar. Eg har brukt meg sjølv som forskar i ein

dynamisk prosess og ser i ettertid manglar og uventa hindringar. Med støtte i Geertz (1973, s. 20): «it is not necessary to know everything in order to understand something» kan ein seie at prosjektets metodologiske tilnærming hjelper til med å belyse fenomenet likskap og ulikskap mellom barnehagelærarar og assistentar i didaktisk arbeid utan å gi seg ut for å skape eit heilskapleg og komplett bilde av fenomenet. Saman med anna forskning på barnehagefeltet kan prosjektet bidra til at små bitar blir lagt til det store bildet som i eit puslespel (Fetterman, 2010). Prosjektets unike bidrag blir no presentert i komande kapittel gjennom analyse av det empiriske datamaterialet.

## **5 ANALYSE AV DET EMPIRISKE DATAMATERIALET**

Formålet med dette kapitlet er å belyse problemstillinga ved å undersøke forskingsspørsmål 2 (kap. 1.5):

Kva likskap og ulikskap kan ein finne mellom korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb?

Med utgangspunkt i forskingsspørsmål 2 har eg samla data om det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører, for på den måten å legge grunnlag for komparasjon. Den empiriske undersøkinga har gitt sentrale funn som blir drøfta i neste kapittel (kap. 6). I dette kapitlet blir det empiriske datamaterialet framstilt i fem delkapittel. På bakgrunn av den etnografiske tilnærminga i prosjektet startar kapitlet med å presentere datamaterialet som kontekstualiserer den empiriske undersøkinga. Vidare er presentasjonen hovudsakleg systematisert i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase i didaktisk arbeid (Jackson, 1968), før det empiriske materialet som syntese og oppsummering av kapitlet blir framstilt ut frå både intrakulturelle og interkulturelle perspektiv (Fetterman, 2010).

Den intrakulturelle komparasjonen i tydinga komparasjon mellom assistentar og barnehagelærarar, er formålet med prosjektet og blir vektlagt som det sentrale i kapitlet, men interkulturell komparasjon kan også gi relevante perspektiv på problemstillinga ved å undersøke samanhengar mellom didaktisk arbeid og feltbarnehage. For å styrke den intrakulturelle komparasjonen blir empiriske funn hovudsakleg framstilt ved å vise om det er assistentar eller barnehagelærarar som utfører ei handling eller ei ytring. Samtidig er det relevant for delar av den empiriske undersøkinga å kople yrkesgruppe og feltbarnehage, eller yrkesgruppe og type vaksenleia aktivitet. Dei ulike aspekta blir forklart i teksten undervegs.

### **5.1 Kontekstualisering av den empiriske undersøkinga**

Formålet med dette delkapitlet er å skildre kontekstuelle forhold fordi det kan gi forståing og substans til datamaterialet som blir presentert seinare i kapitlet. Kontekstualisering kan gi bakgrunnsinformasjon om dei to feltbarnehagane og dei åtte informantane og kan med støtte i etnografisk forskning vere ei form for «thick description». Omgrepet er omtala tidlegare i avhandlinga (kap. 4.1) og handlar om å gi fylldige og også tolkande skildringar av fenomen

som ein vil studere, for: «culture is (...) a context, something within which they can be intelligibly - that is thickly - described» (Geertz, 1973, s. 14). Sidan samlingsstund og femårsklubb er fokusområde som eksemplifiserer didaktisk arbeid i prosjektet, startar den kontekstuelle framstillinga med synspunkta som assistentar og barnehagelærarar har på desse to vaksenleia aktivitetane. Vidare blir synspunkt på rammeplanen, støtte frå kollegaer, vurdering av eigen kompetanse og forholdet til barna presenterte.

### 5.1.1 Analysegrunnlag

Delkapitlet bygger på data frå oppstartsintervju med bakgrunn i spørsmål eg meinte kunne vere relevante for å kontekstualisere didaktisk arbeid i barnehagen. Intervjuforma var semistrukturert og assistentar og barnehagelærarar fekk som vist til tidlegare (kap. 4.3.2), dei same spørsmåla frå intervjuguiden (Vedlegg 5).

I analysen av oppstartsintervju er det lagt vekt på å søke etter korleis didaktiske kategoriar kjem til uttrykk gjennom intervjudata. Som vist tidlegare (kap. 4.8.2) har heile datamaterialet blitt konsistent koda i kategoriar tilhøyrande den didaktiske relasjonsmodellen. Analyse av oppstartsintervju viser på den eine sida at dei didaktiske kategoriane *innhald* og *føresetnader hos personalet* blir etterspurd i oppstartsintervju gjennom spørsmål om innhald på samlingsstund og femårsklubb, rammeplanen og utvikling av eigen kompetanse. På den andre sida har den konsistente kodinga medført vanskar med å klassifisere datamaterialet fordi det ikkje høyrer til ein gitt didaktisk kategori.

Intervjudata i dette kapitlet blir difor presentert ut frå *tematikken* i intervjuspørsmåla, men også ved å peike på moglege koplingar mellom desse spørsmåla og didaktiske kategoriar som er valde som gjennomgåande i analysen. Denne vekslinga mellom teoridreven og empirisk analyse representerer både ein abduktiv analyseprosess (Alvesson & Sköldberg, 1994), og ei holistisk tilnærming som i etnografisk forskning kan hjelpe forskaren til å kome bakom hendingar og sjå at dei eksisterer med fleire lag og i ein samansett kontekst (Fetterman, 2010). Å undersøke fleire lag er gjort ved å klassifisere funn til P2- og P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Intervjusituasjonen la opp til situasjonsbestemte og tilbakeskodande perspektiv på P2-nivå, men analysar viser funn om generelle vurderingar også på P3-nivå.

### **5.1.2 Samlingsstund og femårsklubb i lys av framtidig skulegang**

Samlingsstund og femårsklubb er vaksenleia aktivitetar som på linje med andre aktivitetar i barnehagen skal fremje barnas læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fleire av spørsmåla i intervjuguiden gjeld planlegging, gjennomføring og vurdering av samlingsstund og femårsklubb, og svar på desse spørsmåla blir presenterte seinare i dette kapitlet. I tillegg inneheldt intervjuguiden spørsmål som relaterte samlingsstund og femårsklubb til framtidig skulegang. Femårsklubb i barnehagen er særskilt retta mot årskullet som har siste året sitt i barnehagen før skulestart, og sidan femåringar også tar del i samlingsstund, fann eg det relevant å også knytte spørsmål om skuleførebuing til denne typen vaksenleia aktivitet.

Assistentar og barnehagelærarar vart stilte to spørsmål relaterte til skulestart (Vedlegg 5):

- Når det gjeld femårsklubb, kva synest du er viktig at barna lærer før dei tar til på skulen?
- Er det noko i samlingsstundene som kan vere viktige for barna å lære før dei tar til på skulen?

Spørsmåla kan relaterast til kva innhald dei to yrkesgruppene meiner er sentralt for barna å lære før skulestart, og dermed til den didaktiske kategorien *innhald* i den didaktiske relasjonsmodellen. Svara frå dei to spørsmåla er fletta saman i den vidare presentasjonen.

#### ***Assistentane om samlingsstund og femårsklubb***

Alle assistentane uttrykker at samlingsstund og femårsklubb er positive aktivitetar for barna i barnehagen, og også at dette er aktivitetar dei liker å ha ansvar for å leie. Til dømes seier Assistent 3: «Å, eg elsker samling». Assistentane hevdar at det som er positivt for barna når det gjeld samlingsstund og femårsklubb, hovudsakleg er å lære å lytte, vente på tur og øve på å konsentrere seg.

Fleire av assistentane peikar på at læring av sosial kompetanse før skulestart er viktig. Til dømes uttrykker Assistent 5:

Barna må lære å oppføre seg i hermeteikn, lære å ta omsyn til kvarandre, høyre på beskjedar. Eg synest det er minst like viktig som det faglege. Dei er jo små då. Sjølv sagt, å lære å skrive namnet sitt er svært. Eg synest kanskje det sosiale er minst like viktig, har eg tenkt då.

I tillegg til å lære sosiale ferdigheiter vektlegg Assistent 4 også utvikling av sjølvbilet: «Og at dei har fått sjølvtilitt, klarer å hevde seg, ikkje berre forsvinn i mengda. Og så kjem det med bokstavar. Men dei må no ikkje ha lært seg det når dei begynner på skulen, nei».

Læring av fagleg innhald blir i liten grad framheva av assistentane med unntak av Assistent 2 som seier det er bra med samlingsstund fordi barna lærer songar og eventyr. Ho synest det er synd viss samlingsstund forsvinn frå barnehagen: «Då vil ungane miste noko veldig viktig i barnehagekvardagen». Også Assistent 3 meiner barn treng aktivitetar som samlingsstund og femårsklubb, for: «I den verda som vi har i dag så treng barna den roa, den konsentrasjonen, å kunne samle seg om noko. Ja, altså, dei ser på fjernsyn. Slepp å tenke eigentleg».

Assistentane formidlar samla sett eit engasjement for samlingsstund og femårsklubb som relevante aktivitetar som høyrer til i barnehagekvardagen. Dei poengterer at barn kan lære eit spekter av primært sosiale ferdigheiter ved å ta del i desse aktivitetane. Å leie ein vaksenleia aktivitet er i det heile ei interessant arbeidsoppgåve for assistentgruppa.

### ***Barnehagelærarane om samlingsstund og femårsklubb***

Barnehagelærarane har også mykje positivt å seie om samlingsstund og femårsklubb. Det kjem til uttrykk i følgande døme der Barnehagelærer 2 fortel kva ho meiner barn lærer ved å ta del i vaksenleia aktivitetar: «Turtaking, rekke opp handa, lytte, vere med og samtale, berre det er skuleførebuande og førebuing til å bli stor». Læring av sosiale ferdigheiter blir framheva av barnehagelærarane, og særleg viktig er det korleis barna oppfører seg mot kvarandre. Barnehagelærer 3 synest balansen mellom det å tore å hevde seg sjølv samtidig som barna må lære å vente «eigentleg må ligge i botn». Ho viser til aktivitetar som femårsklubb og oppsummerer slik:

Sånn reint fagleg så tenker eg at lærarane kan drive skriftspråkstimulering. Det skal vere litt lystbetont, på barna sine premissar. Det er ikkje noko krav om at dei [barna] skal kunne lese.

Gruppa med barnehagelærarar understrekar at fagleg innhald i form av skriftspråkstimulering *kan* finne stad i barnehagen, men det er ikkje den mest sentrale oppgåva verken på femårsklubb eller i det generelle barnehagetilbodet. Det sentrale er å lære sosiale ferdigheiter i tillegg til å øve på konsentrasjon og merksemd. I tillegg uttrykker Barnehagelærer 1 at samlingsstund har ein funksjon i dagens barnehage og at «samlingsstunda er vel den som har vore lengst i barnehagetradisjonen». Ho viser til at samlingsstunda er ein integrert del av barnehagens tradisjon, og dette kan tolkast som at *tradisjon* legitimerer aktiviteten.

Oppsummert finn ein likskap innanfor barnehagelærargruppa ved at vaksenleia aktivitetar som samlingsstund og femårsklubb høyrer til i barnehagekvardagen, og at formålet primært er læring av sosiale ferdigheiter. Dette viser stor grad av likskap med assistentgruppa som også poengterer at i forholdet mellom fagleg kunnskap og sosial kompetanse er sosiale ferdigheiter mest sentrale når det gjeld å førebu barna til skulesituasjonen. Å legge grunnlag for at barna får utvikle eit godt sjølvbilette er del av dette. Begge yrkesgruppene framhevar også det eg tolkar som *disiplinerande* element som barn kan lære ved å ta del i samlingsstund og femårsklubb, som å lære å vente på tur og å rekke opp handa.

Fagleg innhald på samlingsstund og femårsklubb er såleis fråverande hos både assistentar og barnehagelærarar, og det samla inntrykket er at det er stor grad av konsensus mellom dei to yrkesgruppene i spørsmål som gjeld samlingsstund og femårsklubb med omsyn til skuleførebuing.

### **5.1.3 Rammeplanen**

Rammeplanen er uttrykk for det mandatet som samfunnet har gitt barnehagen og såleis eit fundament for både assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid. Det var difor av interesse å finne ut korleis likskap og ulikskap mellom yrkesgruppene kom til uttrykk då dei fekk følgande spørsmål frå intervjuguiden (Vedlegg 5):

- Er der delar av rammeplanen du er særskilt opptatt av og i tilfelle kvifor?
- Er der særskilte fagområde du er opptatt av og i tilfelle kvifor?

Spørsmål om fagområde leier over i å fokusere på informantane sitt forhold til barnehagens læreplan som *fagleg* innhaldsleverandør. Rammeplanen omhandlar i stor grad kva innhald

personalet i barnehagen skal legge til rette for at barna møter og kan difor relaterast til den didaktiske kategorien *innhald* i den didaktiske relasjonsmodellen.

### ***Assistentane om rammeplanen***

Assistentgruppa svarer på spørsmål om rammeplanen ved å vise til personlege preferansar. Til dømes uttrykker Assistent 3 at ho liker best fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* fordi «eg er veldig kreativ då. Forming er vel eigentleg der eg hamnar». Assistent 5 seier det er spennande med forming medan «språk, kommunikasjon og tekst høyrer litt tungt ut». Dette står i kontrast til Assistent 4 som meiner at «Dette med språk og kommunikasjon og sånn, det temaet er veldig interessant og viktig». Assistent 1 er glad for at fagområdet *Tal, rom og form* vart lagt til i rammeplanen i 2006 fordi ho sjølv liker godt faget matematikk: «(...) alltid vore glad i matematikk sjølv. Det syntest eg var kjekt at det kom med, mitt eige felt». Preferansane omfattar ulike fagområde, men felles for assistentane er å grunngi dei med personlege interesser.

I tillegg var det tre av assistentane som syntest spørsmåla om rammeplanen var litt vanskelege å svare på, og dei hugsa heller ikkje kva fagområda heitte. Eg sa difor fram namna på dei sju fagområda, og to av assistentane fortalde då om sine preferansar, medan ein sa at ho kom ikkje på noko å seie om rammeplanen sjølv om «har no lese igjennom den nokre gonger» (Assistent 2). Ved avslutninga på datainnsamlinga fleire månader seinare, gjentok Assistent 2 uoppmoda at ho syntest det var dumt at ho ikkje hadde noko å seie om rammeplanen ved oppstartsintervjuet.

Assistentane står ut frå dette fram som ei ueinsarta gruppe både med omsyn til kjennskap til rammeplanen og med omsyn til kva fagområde den enkelte liker best. Assistentane svara ikkje på det første spørsmålet om der er delar av rammeplanen dei er særleg opptatte av og kvifor, medan spørsmål om fagområda gav respons.

### ***Barnehagelærarane om rammeplanen***

Gruppa med barnehagelærarar gir inntrykk av godt kjennskap til rammeplanen. Dei kjem med generelle vurderingar av korleis denne planen fungerer, og som døme seier Barnehagelærer 2: «Eg synest at denne nye rammeplanen er veldig god, mykje betre enn den gamle». Dette



grunngir ho med at noverande rammeplan set meir krav til vaksenrolla og at den kan brukast som arbeidsverktøy. Derimot var den tidlegare rammeplanen prega av «mange sider, tungvint og då blir det ikkje til at den blir brukt som eit arbeidsverktøy heller» (Barnehagelærer 2).

Også Barnehagelærer 1 uttrykker begeistring for rammeplanen: «Eg synest det er kjempeviktig at rammeplanen seier mykje om kva barna skal møte». Ho seier at barnehagen må ha ein slik plan for å kunne samanlikne seg med skulen sidan barnehagen er ein del av utdanningsløpet til barna. Rammeplanen fungerer med andre ord som brukarvenleg verktøy for desse to barnehagelærarane fordi dei der finn innhald til barnehagen og krav til personalet, i tillegg til legitimering av eit gitt utdanningsmandat.

Preferansar med omsyn til fagområde er i liten grad tema hos barnehagelærarane. Ein av barnehagelærarane seier at alle fagområda er «greie å ha med seg» (Barnehagelærer 2), men fagområdet kommunikasjon, språk og tekst er viktig. Barnehagelærer 3 har ei noko anna tilnærming. Ho meiner at dei sju fagområda i rammeplanen som barna skal møte i barnehagen, stiller meir krav til personalet enn den tidlegare rammeplanen, og at ein må finne ein balansegang fordi det «skal ikkje vere skule». På spørsmålet om det er delar av rammeplanen ho er spesielt opptatt av svarer Barnehagelærer 3:

Det viktigaste for meg i jobben som barnehagelærer er at barna skal ha det bra i barnehagen. Dei skal møte vaksne som er engasjerte og som liker å vere saman med dei. Eg veit ikkje om det står noko om det i rammeplanen? Dei skal bli høyrte og sett. Dei skal få oppleve å få vener her, for det gjer noko med ein, å ha ein ven. Og så skal ein sjølvsgt ha fagområda, skal gjere det spennande for dei å vere her, interessant og sånn.

Barnehagelærer 3 seier vidare at engasjerte vaksne er viktig fordi barna er i barnehagen «så mange timar i løpet av ein dag. Og vi vaksne har så utruleg mykje å seie for korleis barna har det her». Barnehagelærer 3 legg vekt på vaksne som er til stades og som kan legge til sides praktisk arbeid og prioritere samvær med barna: «Det er masse praktiske ting vi skal ordne samtidig som vi skal passe barna». For Barnehagelærer 3 er rammeplanen og fagområda underordna det ho ser på som primære behov hos barna, men ho avviser ikkje arbeid med fagområde eller andre delar av rammeplanen.

Barnehagelærarane gir inntrykk av å kjenne betre til innhaldet i rammeplanen enn assistentane, og barnehagelærarane er også tydelegare i sitt engasjement. Medan assistentane

framhevar sine preferansar til fagområda i rammeplanen og grunngir dei med personlege interesser, viser barnehagelærarane til generelle aspekt som brukarvenleg form og rammeplanen som innhaldsleverandør til barnehagens pedagogiske verksemd.

Barnehagelærarar samanliknar også noverande rammeplan med tidlegare planar og nyttar spørsmål om rammeplanen til å kome med generelle vurderingar om barnehageverksemda og synspunkt på kvalitetar ved personalet i barnehagen, etiske vurderingar knytt til barnas opphaldstid og vurderingar av systemiske forhold som mengde av praktisk arbeid.

Ingen av informantane kom med kritikk av rammeplanen, men det var det heller ikkje lagt opp til i intervjuet. Samla sett viser intervjudata som gjeld rammeplanen, stor grad av ulikskap mellom yrkesgruppene.

#### **5.1.4 Eigen kompetanse**

Informantane vart i oppstartsintervjuet spurde om korleis dei sjølve vurderer eigen kompetanse. Kompetanse blir då forstått som eit uttrykk for *føresetnader hos personalet*. Dette er den mest sentrale kategorien i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen, slik den vart presentert tidlegare i avhandlinga (kap. 2.3.2). Det er difor relevant å undersøke kva informantane meiner om kva kompetanse dei sit inne med, og korleis dei har oppnådd denne kompetansen. Spørsmåla som vart stilt til både assistentar og barnehagelærarar var følgande (Vedlegg 5):

- Kva kompetanse sit du inne med?
- Korleis har du tileigna deg denne kompetansen: gjennom kurs, utdanning eller anna?

Spørsmål om kompetanse var ikkje spesifikt retta inn mot kompetanse i didaktisk arbeid, men heller mot kompetanse på eit generelt grunnlag.

#### ***Assistentane om eigen kompetanse***

Assistentgruppa viser til fleire forhold når det gjeld eigen kompetanse. Å lære gjennom erfaring blir understreka av alle, der erfaring tyder observere og samtale med andre i personalgruppa i barnehagen. Assistent 2 seier at «Eg har lært mykje av dei som har vore

pedagogiske leiarar. Du ser og du observerer». Assistent 2 gir som døme på kva ho har lært at ho no gler seg til å leie samlingsstund, medan dette tidlegare var noko ho grudde seg til. Det er i samsvar med svaret til Assistent 4 som seier at sjølv om ho har vore på mange kurs så «jobbar eg i lag med flinke folk. Vi lærer av kvarandre også».

Tema som barnehagelærarane initierer blir også framheva av assistentane. I det følgande dømet fortel Assistent 5 korleis ho har endra syn på barn: «Skal ikkje tenke uff dette blir travelt, eller dette blir vanskeleg. Skal tenke på kva er det beste for barna». Eiga endring kjem til uttrykk i følgande utsegn:

Eg høyrer mykje meir på barna no. I starten ja, ja, det er no ein jobb. Men det er små barn det er snakk om og det er veldig viktig å høyre på dei. Eg føler på den biten då (Assistent 5).

Om endringar i syn på barn får konsekvensar for didaktisk arbeid i form av planlegging, gjennomføring og vurdering vart ikkje løfta fram i intervjuet, men det er mogleg Assistent 5 viser til ein tendens der tema på personalmøte og kurs kan vere med på å endre eksisterande haldningar til barn.

Eit anna moment som assistentar synest er sentralt når det gjeld eigen kompetanse, er å vere foreldre sjølve. Assistent 3 framhevar at sjølv om ho har fagbrev som barne- og ungdomsarbeidar, er egne erfaringar som mor meir sentralt for arbeid i barnehagen: «Og så veit eg korleis det er å vere foreldre. Og det er ein kompetanse i seg sjølv. Det er ikkje alltid så enkelt». Den formelle kompetansen som to av assistentane hadde tileigna seg gjennom å ta fagbrev blir i liten grad trekt fram som viktig når det gjeld eigen kompetanse, sjølv om dei også synest dei «hadde utbytte av det, då» (Assistent 1).

Assistentane framhevar ut frå dette at eigen kompetanse bygger på læring gjennom arbeid og møte saman med andre i personalgruppa, i tillegg til å vere mor sjølve. Fagarbeidarutdanning er tona ned medan arbeidslivserfaring og foreldreskap er grunnlaget for assistentane sin opplevde kompetanse.

### ***Barnehagelærarane om eigen kompetanse***

Barnehagelærarane peikar på både utdanning til førskulelærar og læring gjennom erfaring som fundamentet i eigen kompetanse. Frå utdanninga blir evna til refleksjon særleg framheva. Som døme viser Barnehagelærer 1 til at opplæring i å reflektere, som utdanninga gav, har gitt henne ein reiskap som tåler endringar som finn stad på barnehagefeltet. Ho seier vidare: «Eg meiner mitt viktigaste reiskap er evna til å reflektere over det som skjer. Kvifor gjer vi som vi gjer?». Barnehagelærarar 3 seier tilsvarende: «Og så heile tida, - det har vi frå utdanning-, reflektere over eigen praksis». I tillegg til refleksjon synest Barnehagelærer 2 at ho fekk «eit fundament, lærer å samarbeide gjennom kollokviegrupper».

Barnehagelærarane legg vekt på at å lære å reflektere er noko av det mest sentrale frå utdanninga. Men læring gjennom erfaring i tydinga lære av andre i personalgruppa i barnehagen, blir også framheva av barnehagelærarane. I dette ligg å lære av både assistentar og andre barnehagelærarar. Til dømes fortel Barnehagelærer 2 at første året som nyutdanna, lærte ho mykje både av kollegaer som var spesialpedagogar og av to assistentar som ho samarbeidde tett med. Alle desse hadde mange års erfaring frå barnehagen. Samtidig var det utfordrande fordi assistentane var vant til «å ha ein pedagogisk leiar som bestemte og styrde alt», og ho sakna meir rettleiing. Barnehagelærer 2 konstaterer at ho lærer undervegs og at det enno er mykje ho må lære seg. Dette viser likskap med Barnehagelærer 3 som seier at ho lærer gjennom både barnehagelærarar og assistentar, som har jobba mange år. Kurs har også vore lærerike, og ho samanfattar det slik: «Det som er så spennande med jobben er at du blir aldri utlært føler eg, det er stadig noko nytt».

Samla sett vurderer barnehagelærarar og assistentar eigen kompetanse på fleire måtar.

Ulikskap mellom yrkesgruppene kjem til uttrykk i at barnehagelærarane primært viser til formelle føresetnader som førskulelærarutdanning, der å lære å reflektere er den viktigaste reiskapen. I tillegg framhevar barnehagelærarane at dei framleis er i ein læresituasjon, medan assistentar legg vekt på kva dei hittil har lært gjennom arbeid i barnehagen. Assistentgruppa viser til at faktorar som arbeid og møte saman med andre i personalgruppa i tillegg til eiga morsrolle, påverkar kompetansen.

Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem til uttrykk ved at begge yrkesgruppene framhevar det lærande miljøet dei finn i barnehagen, og at yrkesgruppene lærer av kvarandre.

### 5.1.5 Støtte frå andre i personalgruppa

I barnehagen arbeider assistentar og barnehagelærarar på same avdeling eller base, tett saman. Mange timar dagleg er dei saman om oppgåver og i samvær med barna. Eg fann det difor relevant i oppstartsintervjuet å spørje den enkelte informant om kven dei opplever støtte frå. Spørsmål som vart stilt til assistentane ut frå intervjuguiden (Vedlegg 5) var todelt:

- Kva støtte får du generelt sett frå andre assistentar og styrar? Kva støtte får du generelt sett frå barnehagelærarar?
- Kva skulle du ønske nokon spurde deg om når det gjeld forholdet til barnehagelærarar?

Dei same spørsmåla vart stilt til barnehagelærarane med ordlyden:

- Kva støtte får du generelt sett frå andre pedagogar og styrar? Kva støtte får du generelt sett frå assistentar?
- Kva skulle du ønske nokon spurde deg om når det gjeld forholdet til assistentane?

Ingen av informantane kom på noko å svare på det andre spørsmålet her. Forholdet mellom yrkesgruppene verka ukomplisert og ikkje noko ein gjekk og tenkte på.

#### *Assistentane om støtte*

Assistentane framhevar eit godt og støttande arbeidsmiljø i barnehagen dei arbeider i. Eit støttande arbeidsmiljø blir definert som ein stad der dei som assistentar opplever at det er rom for å vere ueinige, kome med synspunkta sine og gi positive tilbakemeldingar til kvarandre. Som døme uttrykker Assistent 1: «Så seier vi til kvarandre om det er noko vi er ueinige i. Og er det noko som er ekstra bra så gir vi respons på det». Assistent 3 poengterer: «At ein er lydhør sjølv om det er ein assistent som seier det. Det er kjempeviktig».

Assistentgruppa viser også til barnehagelærarane si rolle når det gjeld å få støtte.

Barnehagelærarar som har erfaring frå arbeid i barnehagen og som har barn sjølve, blir framheva, i tillegg til at det blir verdsett at dei er mykje til stades på avdelinga. Det er ifølge

Assistent 3 positivt fordi barnehagelæreren då får «føling med korleis det faktisk er ute på avdelinga enn når sit berre med papir».

Barnehagelærarane si rolle blir også relatert til ulikskap i ansvarsoppgåver. Som døme viser Assistent 2 til foreldresamarbeid:

Nei, eg synest det er veldig greitt at dei som har utdanning svarer på ting. Det plager meg ikkje, og så sånt som gjeld foreldre, då vidaresender eg dei til pedagogisk leiari. Ho har kompetanse til slike ting (Assistent 2).

Assistentane uttrykker at vanleg samtale når barna skal hentast og bringast er greitt, men kjem dei bort i meir innfløkte saker, er dei snare med å vise foreldre vidare til barnehagelæreren. Samtidig uttrykker assistentane at dei også får mykje støtte i kvarandre: «Vi har det veldig fint på jobb. Kjekke folk og veldig god støtte både frå assistentar og pedagogar» (Assistent 5).

Assistentgruppa framhevar ut frå dette to sentrale faktorar som gjeld støtte. Den eine er at ein har ein kultur som gir rom for ulike synspunkt og tilbakemeldingar, og den andre er barnehagelærarar som bruker tid på å vere til stades på avdelinga og tar ansvar for saker som assistentar finn krevjande.

### ***Barnehagelærarane om støtte***

Også barnehagelærarane framhevar at dei arbeider i barnehagar med støttande arbeidsmiljø. Når dei opplever ein vanskeleg situasjon, går dei helst til styrar. Barnehagelærer 1 argumenterer for at tydeleg leiarskap skaper trygge relasjonar som kjem til uttrykk både gjennom at konfliktfylte tema blir tekne opp og løyste, og at alle tilsette kjenner sin plass i organisasjonen: «Eg føler at alle har ei viktig rolle, men alle skal ikkje ha den same rolla. Det blir feil. I toppen må det sitte ei tydeleg leiing». Barnehagelærer 1 poengterer: «Men så er det ansvaret for foreldrekontakt, ikkje sant? For eksempel, det er det pedagogiske personalet som tar seg av». Ho seier vidare at både barnehagelærarar og assistentar skal vere med og bestemme gjennom ein prosess, men når noko er bestemt, skal alle støtte opp om det.

Barnehagelærarane framhevar at dei får mykje støtte frå dei *erfarne* assistentane. Ein av barnehagelærarane har frå tidlegare arbeidsplass opplevd å få inn i barnehagen «unge assistentar som hadde lite erfaring og som måtte rettleiast. Så var det å få tid til alt då».

Barnehagelærer 3 viser her til at *uerfarne* assistentar krev ein annan type samarbeid og støtte frå barnehagelæraren si side enn assistentar med erfaring. Samtidig understrekar barnehagelærarane at kompetansen til assistentar ikkje må undervurderast: «Det må fleire barnehagelærarar inn i barnehagen, og det er eg jo for, men der er mange dyktige assistentar også. Så at vi kan dele erfaringar» (Barnehagelærer 3).

Barnehagelærer 2 fortel at under førskulelærerutdanninga vart forholdet til assistentar omtala og at ho har gjort seg erfaringar og meiningar om dette:

Under utdanninga peika lærarane veldig mykje på dette her at ein kjem ut og skal jobbe med assistentar som har vore der i 15-20 år, og då blir det veldig vanskeleg å ta leiinga. Den har eg ikkje sett. Ein må ikkje undervurdere assistentar som har jobba der i mange år. Ein kan lære av kvarandre (Barnehagelærer 2).

Barnehagelærarane understrekar at dei får god støtte frå erfarne assistentar, men at fellesskapen med andre barnehagelærarar er unik. Barnehagelærer 2 og 3 som arbeider i ein barnehage med tre avdelingar og to pedagogar på kvar avdeling, tar del på pedagogmøte kvar veke. Dei viser til eit større fagleg miljø, og at dei får «brukt kvarandre på ein annan måte» (Barnehagelærer 3). Som kontrast er Barnehagelærer 1 einaste barnehagelæraren i sin barnehage, og ho seier dette kan «bli veldig einsamt, rett og slett». Barnehagelærer 1 seier at sjølv om ho samarbeider godt med assistentane og med styraren som er til stades i 40 % stilling, saknar ho kontakt med andre i same yrkesgruppe.

Hovudinntrykket er at likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem til uttrykk ved at begge yrkesgruppene kommuniserer gjensidig anerkjenning og støtte. Både assistentar og barnehagelærarar skisserer eit slags hierarki i form av ulike ansvarsoppgåver, noko som begge yrkesgruppene uttrykker dei er nøgde med. Ulikskap kjem til uttrykk ved at assistentane meiner at ein barnehagelærer som er mykje til stades på avdelinga og tar ansvar for komplekse saker, er tillitsvekkande og støttande, medan barnehagelærarane i større grad framhevar støtte frå andre barnehagelærarar og frå styrar. Barnehagelærarane legg også vekt på at samarbeid med erfarne assistentar i mykje større grad er støttande enn med *uerfarne* assistentar. Alle barnehagelærarane omtaler det samtidig som positivt å samarbeide med andre barnehagelærarar fordi dette representerer ein annan type samarbeid enn med assistentar.

### 5.1.6 Forholdet til barna

Arbeid med barna er det sentrale i barnehagen, og det var difor relevant å undersøke assistentar og barnehagelærarar sitt syn på korleis dei ønskte å bli opplevd og hugsa av barna. I lys av formålet med barnehagen og dermed med didaktisk arbeid, betyr det å undersøke verdiar og haldningar til eige arbeid, men også til barnehagen som institusjon. Spørsmålet som vart stilt til assistentar og barnehagelærarar, handlar om kva dei ønsker barna skal sitte att med etter å ha gått i barnehage:

- Dette spørsmålet går på verdiar og haldningar. Tenk deg at du går tur på veggen og møter barn som du hadde i barnehagen for nokre år sidan. No går dei på skule. Kva tankar og følelsar ønsker du at barna skal få når dei ser deg?

Dette spørsmålet i intervjuguiden (Vedlegg 5) blir tolka til å gjelde formål med eige arbeid i barnehagen på generelt grunnlag, og er ikkje spesifikt retta mot didaktisk arbeid relatert til å planlegge, gjennomføre og vurdere samlingsstund og femårsklubb.

#### *Assistentane om forholdet til barna*

Assistentane framhevar at dei gjerne vil at barna skal ha gode minne frå barnehagen. Som døme seier Assistent 1: «Håper det var kjekke år, ikkje berre mas og kjas». Assistent 5 understrekar ønsket om at «barnehagen var ein plass dei assosierer der hadde dei det godt».

Assistentane legg også vekt på at dei ønsker at dei sjølve skal bli hugsa som positive vaksne av barna. Dette kjem til uttrykk i følgjande døme på korleis dei *ikkje* ønsker å bli hugsa: «Eg håper at dei ikkje tenker på uff, der kjem ho kjeftesmella» (Assistent 4) og: «Der er ho strenge, sure, ho med alle desse reglane» (Assistent 3). Assistent 2 fortel at ho faktisk har opplevd å møte skulebarn som stoppar opp og snakkar til henne:

Eg møtte ein gut i 12-13års alderen som sa at eg var kjekk. Når eg høyrer det frå store ungar då tenker eg: Ja, ja, eg har greitt å gjere noko rett. Då har eg greitt å vere den personen eg gjerne vil vere. Vere ein god omsorgsperson, eit positivt minne frå barndomen.



Assistentane poengterer ut frå dette at dei ønsker at barna hugsa og opplevde dei som positive vaksne og ikkje som strenge og masete personar.

### ***Barnehagelærarane om forholdet til barna***

Barnehagelærarane er i liten grad opptatte av å bli godt likte som personar og fokuserer i staden på kva *barnehagen* kan gi barna av opplevingar, støtte og omsorg. Til dømes fortel Barnehagelærer 2 at ho ønsker å bli hugsa som ein omtenkssam, snill person som ser på barna «som subjekt». Ho ønsker vidare for barna i barnehagen:

At dei [barna] fekk gode opplevingar, både ute i naturen, her i barnehagen og både i relasjon til vaksne og andre barn. At dei følte dei vart tatt på alvor og sett, og at dei fekk den tryggheta og omtanken dei skulle få. Og også at dei lærte ein del, det gjer dei jo garantert då.

Barnehagelærer 2 koplar her barnas opphald i barnehagen til opplevingar og læring, i tillegg til at barna skal kjenne seg trygge og ivaretatte. Barnehagelærer 1 seier noko tilsvarende: «Eg håper eg kan vere med å gi dei [barna] gode opplevingar og føle at den vaksne er der for dei». Barnehagelærer 1 utdjupar dette og seier at mange har ein travel kvardag slik at personalet i barnehagen er «kanskje dei mest stabile vaksne barna har. At vi er personar å lite på og som dei kjenner tryggleik ved, det er det viktigaste». Barnehagelærer 1 understrekar kvalitetar ved personalet som det mest sentrale når det gjeld barnas opphald i barnehagen. Sjølv om ho også for eigen del ønsker å bli hugsa som ein omsorgsfull person, er det hovudsakleg generelle synspunkt om personalet som kjem fram.

Alle informantane svarer med engasjement på dette spørsmålet. Ulikskap mellom yrkesgruppene kjem til uttrykk ved at barnehagelærarane ikkje er spesielt opptatte av å bli godt likte som personar, men av kva barnehagen kan gi barna av opplevingar, støtte og omsorg. Generelle kvalitetar hos personalet blir vektlagde. Assistentane poengterer i større grad eiga rolle overfor barna og ønsker å bli hugsa som gode omsorgspersonar. Dei tonar ned barnehagens innverknad og viser primært til ønsket om gode personlege relasjonar til barna.

### 5.1.7 Samandrag

Gjennom spørsmål i oppstartsintervjuet har assistentar og barnehagelærarar gitt bakgrunnsinformasjon som kontekstualiserer informantar, feltbarnehagar og dei to vaksenleia aktivitetane samlingsstund og femårsklubb.

Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem til uttrykk ved at både assistentar og barnehagelærarar seier at sosiale ferdigheiter er viktigare enn faglege før skulestart. Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem også til uttrykk ved at begge yrkesgruppene framhevar at dei lærer av kvarandre, men samtidig skisserer både assistentar og barnehagelærarar eit slags hierarki i form av ulike ansvarsoppgåver, noko som begge yrkesgruppene uttrykker dei er nøgde med. Ingen av yrkesgruppene kom med kritikk av rammeplanen.

Ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarane kjem til uttrykk ved at assistentar i større grad enn barnehagelærarane knyter spørsmåla i oppstartsintervjuet til eit personleg plan. Barnehagelærarane viser til barnehagen som system og framhevar kva *barnehagen* kan gi barna gjennom kvalifisert og nærverande personal, og gjennom å formidle det innhaldet som rammeplanen legg føringar for. Dette systemiske perspektivet føreset at ein ser eige arbeid i barnehagen i lys av eit generelt nivå og tilsvarer å løfte svara frå P2 til P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Spørsmåla i intervjuguiden vart primært stilte som spørsmål på P2-nivå, i tydinga kva meiner du som person til dømes om rammeplanen eller om eigen kompetanse. Gjennomgåande svarer assistentane ved å relatere spørsmål til seg sjølve, og dette var det også lagt opp til frå mi side. Assistentane fortel om rammeplanen ut frå egne preferansar, og dei vil gjerne som personar bli godt likte av barna.

Når det gjeld spørsmålet om korleis assistentar og barnehagelærarar opplever eigen kompetanse, kjem både likskap og ulikskap mellom yrkesgruppene fram. Både assistentar og barnehagelærarar framhevar læring gjennom arbeidserfaring i barnehagen, men medan assistentane også framhevar morsrolla, peikar barnehagelærarane på førskulelærerutdanning som fundamentet for eigen kompetanse. Sjølv om ein finn stor grad av konsensus mellom yrkesgruppene om samlingsstund og femårsklubb og at desse aktivitetane høyrer til i barnehagekvardagen, er hovudintrykket stor grad av ulikskap når det gjeld å perspektivere dei kontekstuelle forholda rundt samlingsstund og femårsklubb til generelle og dermed meir overordna nivå.

## 5.2 Preaktiv fase i didaktisk arbeid

I dette delkapitlet blir det referert til kva assistentar og barnehagelærarar fortel om sine erfaringar med preaktiv fase i didaktisk arbeid. Informantane skildrar først og fremst planlegging og førebuing og kva som må vere på plass før dei kan ta til på sjølve gjennomføringa av samlingsstund og femårsklubb. Assistentar og barnehagelærarar viser til nære samanhengar mellom planlegging av vaksenleia aktivitetar og planlegging av det totale barnehagetilbodet. Eg har difor valt å sjå dette i samanheng. Formålet med delkapitlet er å presentere likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld didaktisk arbeid utført i preaktiv fase.

### 5.2.1 Analysegrunnlag

Grunnlaget for dette kapitlet om preaktiv fase bygger på analysar av intervjudata primært frå oppstartsintervju (Vedlegg 5). Data frå postaktive intervju der informantar spontant fortalde om planleggingsarbeid i barnehagen, er integrerte i framstillinga. Gjennom å vere fysisk til stades i barnehagen fekk eg sjå planar og oversikter som hang på veggane og som informantane gjerne ville vise meg. Framstillinga har som utgangspunkt fleire spørsmål frå oppstartsintervjuet om korleis oppgåver og ansvar, inkludert gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb, blir fordelte mellom barnehagelærarar og assistentar, i tillegg til spørsmål om kven som planlegg dei to vaksenleia aktivitetane.

I lys av den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen vart intervjudata koda og gruppert i tilhøyrande didaktiske kategoriar ut frå om det var barnehagelærar eller assistent som vart intervjuet. Det informantane fortel om kva type didaktisk arbeid som blir utført i preaktiv fase, har blitt tolka til å omhandle dei didaktiske kategoriane *rammefaktorar* og *innhald*.

Gjennomgang av rammefaktorar leia over i å studere *organisatorisk* planlegging medan gjennomgang av innhald gav grunnlag for å studere den *substansielle* planlegginga til yrkesgruppene i barnehagen. Den didaktiske kategorien *rammefaktorar* blir som vist til tidlegare (kap. 2.3.7), definert til å gjelde organisatoriske og fysiske rammer som omfattar tilgang til materiell, organisering av tid, rom, lokale, personalgruppe og barnegruppe (Gundem, 1998).

Innhald er i denne avhandlinga (kap. 2.3.4) definert som substansen i vaksenleia aktivitetar og betyr lærestoff, kunnskapsområde, opplevingar og aktivitetar (Gundem, 1998; Gunnestad,

2007). Eit sentralt spørsmål i analysen er å studere kven av informantane som bestemmer innhald, og kven som tar avgjerdsle om rammefaktorar. I tillegg til den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen gir også Myhre (1978) sine omgrep langsiktig og dagsaktuell planlegging ei teoretisk innramming i den vidare presentasjonen. I denne første delen om preaktiv fase blir organisatorisk planlegging nærare presentert.

### **5.2.2 Organisatorisk planlegging av samlingsstund og femårsklubb**

Det er typisk for vaksenleia aktivitetar som samlingsstund og femårsklubb at barna er i gruppe og at aktivitetane finn stad på bestemte dagar, tidspunkt og stader som føreset planlegging av rammefaktorar. Det betyr at før assistentar og barnehagelærarar kan sette seg ned med barna og gjennomføre samlingsstund og femårsklubb, må fleire rammefaktorar vere avklarte og planlagde.

Samlingsstund og femårsklubb er integrerte aktivitetar i ein barnehagekvardag som verkar svært organisert i dei to feltbarnehagane, frå dei opnar om morgonen og til dei stenger om ettermiddagen. Assistentar og barnehagelærarar fortel om eit spekter av organiserte aktivitetar som tur, leikegrupper, middagslaging og gymnastikk. I tillegg skal det dagleg gjennomførast tre måltid som saman med andre typar praktisk arbeid tar ein del tid, samtidig som personalet skal vere til stades, delta og støtte barna.

Begge yrkesgruppene poengterer at det er *barnehagelærarane* som organiserer, planlegg og fordeler barn og personal for å få kvardagen til å fungere. Barnehagelærarane i begge feltbarnehagane har organisert dagen slik at halve barnegruppa er utandørs frå om lag kl. 9.30 til 14.00. Grunnen til at barnehagelærarane deler barna i to grupper som vekslar på å vere ute og inne, har samanheng med at barnegruppene siste åra har auka i tal frå 18 til 24.

Barnehagelærarane fortel at systematisk deling i mindre grupper fleire timar dagleg er nødvendig for at barna skal få tilstrekkeleg ro til å fordjupe seg i leik og samvær med andre. Barnehagelærarane seier også at barna i størst mogleg grad skal ha faste personar blant personalet å støtte seg til, og dei har difor bestemt at både dei sjølve og assistentane hovudsakleg er saman med den same grupperinga med barn kvar dag. Assistentar uttrykker at dei trivest med denne organiseringa fordi dei blir godt kjende med barna, men også fordi som Assistent 4 seier det: «Det kan bli litt travelt med så mange ungar inne». Ho fortel at med alle 24 barna innandørs blir det trengt og fullt, og lydnivået blir høgt.

Barnehagelærarane lagar i ulik grad lister over arbeidsoppgåver som skal gjerast, og eg opplevde aldri at personalet var usikre på kvar i barnehagen dei skulle vere i løpet av dagen, eller kva gruppe barn dei skulle vere saman med og ha ansvar for. Det tolkar eg som at arbeidet med organisering av barn og personalressurs er innarbeidde frå dag til dag og krev ingen ytterlegare informasjon. Eg tolkar det også som eit uttrykk for tett og uformell kontakt mellom barnehagelærarar og assistentar i barnehagens kvardagsliv.

Gjennom intervju understrekar barnehagelærarane at når det gjeld arbeidet med å organisere den daglege drifta, er der «eit slags hierarki, men veldig demokratisk» (Barnehagelærer 2).

Dette blir også uttrykt av Barnehagelærer 1:

Alle må kjenne sin plass. Vi har ein arbeidsinstruks. Det er berre slik det er at det er pedagogane som har mest mynde i barnehagen. Vi har ansvaret. Assistentane gjer ein kjempegod jobb med å hjelpe oss til at få det til å gå opp.

Ingen assistentar eller barnehagelærarar problematiserer ansvar og arbeidsoppgåver som gjeld organisatorisk planlegging, men dette vart dei heller ikkje spurde om. Barnehagelærarane formidlar heller ikkje at ansvaret for organisatorisk planlegging er eit stort og krevjande ansvar. Begge yrkesgruppene konstaterer korleis ting er, og vil gjerne formidle dette til meg.

Barnehagelærer 1 løftar fram at det er barnehagelærarar som har ansvaret for at barnehagen fungerer som ei pedagogisk verksemd og difor har ei anna rolle enn assistentar. Denne ulikskapen når det gjeld ansvar og arbeidsoppgåver, kjem også til uttrykk i samband med å planlegge organisering av samlingsstund og femårsklubb. Assistentar og barnehagelærarar formidlar at når dei gjennomfører samlingsstund og femårsklubb, er rammefaktorar bestemte av barnehagelærarar på førehand. Dag og tidspunkt er tilpassa ei omfattande vekerytme, og det same gjeld fordeling av personalet, gruppering av barna, rom og stad.

Hovudinstrykket er at det er sterke organisatoriske rammer rundt samlingsstund og femårsklubb der barnehagelærarane har ansvar for å skape rammene, medan assistentane har ansvar for å gjere seg godt kjende med desse slik at dei veit kva som skal gjerast på eit kvart tidspunkt. Barnehagelærarane har såleis ei rolle som organisatorar i preaktiv fase som assistentane i svært liten grad tar del i. Barnehagelærarane har oversikta over dagleg drift, inkludert å planlegge organisering av samlingsstund og femårsklubb.

### 5.2.3 Planlegging av innhald

Ved å systematisere planlegging av innhald på samlingsstund og femårsklubb i langsiktig og dagsaktuell planlegging (Myhre, 1978) kjem det til syne mønster om arbeidsdeling.

Langsiktig planlegging føreset planlegging og strukturering av innhald for eit lengre tidsrom, medan dagsaktuell planlegging handlar om å planlegge innhaldet i ein gitt situasjon (Myhre, 1978). Desse to planleggingsformene gir funn om likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarars didaktiske arbeid når det gjeld substansiell planlegging i preaktiv fase.

#### *Langsiktig og dagsaktuell planlegging*

Både i Havlandet og Solbakken barnehage er innhald på samlingsstund og femårsklubb forankra i årsplan. Ut frå rammeplanen skal årsplanen utarbeidast av samarbeidsutval med styrar som fagleg ansvarleg, medan pedagogisk leiar primært skal planlegge arbeidet i den barnegruppa ho har ansvar for. I årsplanarbeid ligg implisitt ei systematisering av innhald i periodevise temaarbeid (Gunnestad, 2007).

Det er barnehagelærarane og ikkje assistentane som har ansvar for og gjennomfører den langsiktige planlegginga av innhaldet i både Havlandet og Solbakken barnehage. Årsplan og periodeplanar med temaarbeid blir operasjonalisert og sekvensert av barnehagelærarane til dagsaktuell planlegging der ulike former for temaarbeid kjem att som innhald i vaksenleia aktivitetar. Til dømes legg Barnehagelærer 1 kvar veke fram bøker som skal lesast for barna, og songkort med songar som det skal øvast på i denne perioden. Under arbeidet med temaet tal, rom og form la ho fram songkorta *Min hatt den har tre kanter* og *Ein og to og tre indianere*. Barnehagelærer 1 fortel at poenget er at den som skal ha samlingsstund slepp å bruke tid på å leite eller tenke ut alt innhaldet sjølv. Assistent 2 liker dette systemet:

Barnehagelæraren lagar vekeplanen og legg opp opplegget og finn bøkene og sånn, og så får vi sette vårt personlige preg på det. Så det er jo veldig greitt og enkelt, ein får liksom det ferdige opplegget (Assistent 2).

Med personleg preg viser Assistent 2 til at sjølv om innhaldet stort sett er bestemt av barnehagelæraren, er det rom for å velje arbeidsmåtar som ein sjølv liker det best. Til dømes kan ho velje enten å fortelje eit gitt eventyr, eller å dramatisere det.

Barnehagelærarane i Solbakken barnehage gir assistentar i litt større grad rom for å finne songar og materiell sjølve, enn barnehagelæraren i Havlandet barnehage. Men temaarbeid som igjen bygde på årsplanen, er i begge barnehagane i stor grad styrande for innhaldet på samlingsstund og femårsklubb. Under datainnsamlinga oppstod det av og til pausar i temaarbeidet slik at assistentar og barnehagelærarar kunne velje innhald fritt, men dette var unntaksvis. Hovudintrykket er at barnehagelæraren har ansvar for å *planlegge* kva som skal vere innhaldet, medan både barnehagelærarar og assistentar har ansvar for å *presentere* innhaldet til barna.

### **Førebuing**

Å undersøke dagsaktuell planlegging kan også bety å undersøke korleis informantane førebur seg til ein aktivitet. Det er assistentar som initierer temaet tidspress, som svar på spørsmål om planlegging av samlingsstund og femårsklubb. Assistentane uttrykker at dei gjerne vil vere godt førebudde når dei skal leie ein vaksenleia aktivitet og at dette betyr noko for dei. Det er ikkje intervjudata på at barnehagelærarar på same måten som assistentar, fortel om utfordringar når det gjeld tid til planlegging og førebuing.

I Havlandet barnehage var det tidlegare slik at assistentane fekk ein time i veka av ubunden arbeidstid som dei kunne bruke til planlegging heime, men ordninga vart avslutta fordi det var vanskeleg å få til avspasering. Alle tre assistentane i denne barnehagen fortel at dei gjennomfører noko planlegging i fritida heime i tillegg til å bruke tidspunkt i løpet av barnehagedagen då der er færre barn til stades. Assistent 1 finn at det er mogleg å «kikke litt på det når du har seinvakt eller tidlegvakt, for då er det litt rolegare». Assistentane i Solbakken barnehage uttrykker litt mindre tidspress enn assistentane i Havlandet barnehage, og dette kan ha samband med at dei har ein halv time planleggingstid inkludert i arbeidstida kvar veke. Assistent 4 seier at ho liker halvtimen med planleggingstid godt: «Eg planlegg mest på denne planleggingstida». I planleggingstida bruker assistentane å lese gjennom bøker og anna lesestoff som skal lesast høgt for barna og å finne fram materiell.

Barnehagelærarane gir ikkje uttrykk for tidspress når det gjeld å førebu seg til den enkelte samlingsstund og femårsklubb, og det kan ha samband med at i begge barnehagane hadde barnehagelærarane fire timar ubunden arbeidstid i veka. Barnehagelærer 3 seier om dette: «Eg bruker å sitte heime og tenke ut kva vi skal gjere. Og så når kjem på jobb igjen så finn eg fram

konkretar eg skal ha, leiter fram materialet før det begynner». Hovudintrykket er at både assistentar og barnehagelærarar førebur seg når dei skal leie vaksenleia aktivitetar. Ulike rammevilkår relatert til grad av ubunden arbeidstid kan vere ei mogleg forklaring på ulikskap i opplevd tidspress hos assistentar og barnehagelærarar.

#### **5.2.4 Samandrag preaktiv fase**

Gjennomgang av dei to didaktiske kategoriane *rammefaktorar* og *innhald* viser at i preaktiv fase skjer både ei organisatorisk og substansiell planlegging. Begge typar arbeid er det barnehagelærarane som utfører og har ansvar for. Assistentar og barnehagelærarar fortel om tydeleg ulikskap mellom det didaktiske arbeidet til yrkesgruppene når det gjeld planlegging av korleis samlingsstund og femårsklubb skal organiserast. Planlegging av kvar barn og personal fysisk skal vere og kva dei skal halde på med, er det barnehagelærarane som utfører.

Det er barnehagelærarane som har ansvar for og gjennomfører langsiktig planlegging av det substansielle innhaldet både på samlingsstund og femårsklubb. Dei har ansvar for å sekvensere og periodefeste tema som personalet skal arbeide med og som er bestemte gjennom årsplanen. Assistentar og barnehagelærarar er like ved at begge yrkesgruppene tar det som gitt og ønskeleg at samlingsstund og femårsklubb er aktivitetar som treng førebuing. Assistentar fortel om utilstrekkeleg med tid, medan barnehagelærarane seier at dei førebur seg i den ubundne arbeidstida.

Samla sett har assistentar ansvar for å førebu seg til eit dagsaktuelt innhald som er planlagt av barnehagelærarar, medan barnehagelærarar har ansvar for både førebuing, organisatorisk planlegging og langvarig og dagsaktuell substansiell planlegging. Det betyr at barnehagelærarane har oppgåver som assistentane aldri har. Barnehagelærarane har det store overblikket og skaper rammer for verksemda, medan assistentar i større grad gjer det dei blir sette til. Det er barnehagelærarane som utfører det grunnleggande planleggingsarbeidet som ifølge Dale (1999) føreset kompetanse på K2-nivået (kap. 2.4.2). Det didaktiske arbeidet assistentar og barnehagelærarar utfører i preaktiv fase, viser på bakgrunn av dette stor grad av ulikskap mellom yrkesgruppene.



### **5.3 Interaktiv fase i didaktisk arbeid**

I dette delkapitlet presenterer eg observasjonar av samlingsstund og femårsklubb. Assistentar og barnehagelærarar har ved å vere leiarar på desse to vaksenleia aktivitetane gjennomført ein type didaktisk arbeidet som er synleg og sansbart for deltakarar og observatørar. Formålet med delkapitlet er å vise funn av likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld didaktisk arbeid utført i interaktiv fase.

Fordi gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb er ein heilskapleg prosess, startar delkapitlet med å presentere ein samanfatta struktur av dei to vaksenleia aktivitetane. Med støtte i Nylén (2005) kan samandrag gi det empiriske materialet ein *analyseførebunde* struktur. Strukturen på dei vaksenleia aktivitetane fungerer då som kontekstuell bakgrunnsinformasjon og kan peike på likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid.

#### **5.3.1 Struktur på vaksenleia aktivitetar**

Felles for både Havlandet og Solbakken barnehage var at struktur på samlingsstund og femårsklubb følgde mønsteret overgang, oppstart, innhaldsformidling og ny overgang. Det var assistenten eller barnehagelæraren som skulle leie aktiviteten, som hadde ansvar for å seie i frå til barna om at samlingsstund eller femårsklubb snart starta opp, hente fram materiell og organisere rydding og tillaging av sitteplassar.

Observasjonsdata viser at då barna var komne på plass og samlingsstund eller femårsklubb tok til, opna både assistentar og barnehagelærarar med ein replikk eller fast opningssong. Hovudessensen og det som tok mest tid under både samlingsstund og femårsklubb, var innhaldsformidling. Barna si rolle var hovudsakleg å sitte stille, lytte til den som leia aktiviteten, observere kva ho gjorde, svare på spørsmål og utføre oppgåver som leiaren gav.

Gjennom heile samlingsstunda og femårsklubben sette leiaren grenser for barna sine handlingar ved å oppmode til å sitte i ro, høyre etter og ta del i songar og oppgåver. I tillegg regulerte leiaren barna sine ytringar gjennom i ulik grad å oppmode til å rekke opp handa, eller stanse barn som ville fortelje noko. Når samlingsstund og femårsklubb nærma seg avslutning, gjennomførte leiaren for aktiviteten ein ny overgangssituasjon og kopla merksemda til barna enten over på frileik, ein kvardags situasjon som måltid, eller ein ny vaksenleia aktivitet. Det vart gjort gjennom å fortelje barna kva som no skal skje.

Mine observasjonar viser at både assistentar og barnehagelærarar verka trygge i rolla som leiar for samlingsstund og femårsklubb. Ved å observere struktur og regi av samlingsstund og femårsklubb, finn eg stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase. Vidare i dette delkapitlet viser eg korleis likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid kjem til uttrykk gjennom analysar av observerbare didaktiske kategoriar.

### 5.3.2 Analysegrunnlag

Grunnlaget for dette delkapitlet om interaktiv fase er observasjon av samlingsstunder og femårsklubbar. Data frå oppstartsintervju og postaktive intervju er såleis ikkje med som analysegrunnlag. Ved å framstille observasjonsdata utan supplerande forklaringar i form av intervju, blir assistentar og barnehagelærarar samanlikna ut frå sine *handlingar* og ikkje ut frå synspunkt og refleksjonar som kom fram i dialogar med meg. Sidan barnehagelærarane er skolerte gjennom utdanning både når det gjeld teoretiske perspektiv og i det å grunngi pedagogisk arbeid, blir assistentar og barnehagelærarar likestilte gjennom å fokusere på observasjonsdata aleine. Eg la under observasjonane merke til at innhald på samlingsstund og femårsklubb kom fram gjennom personalet si formidling i form av å fortelje og forklare, og gjennom spørsmål til barna. Dette opplevde eg som eit tydeleg funn under sjølve datainnsamlinga som var med på å legge grunnlag for korleis arbeidsmåtar er definerte i avhandlinga (kap. 2.3.6).

Observasjonane er analyserte med utgangspunkt i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen og tilhøyrande kategoriar. Dei tre kategoriane *rammefaktorar*, *innhald* og *arbeidsmåtar* er definerte som observerbare i prosjektet og er difor relevante når interaktiv fase skal undersøkast. Rammefaktorar er konkrete og observerbare faktorar som tid, rom, organisering av personal- og barnegruppe og tilgang til materiell (Gundem, 1998). Eg observerte også kva innhald (Gundem, 1998; Gunnestad, 2007) assistentar og barnehagelærarar presenterte for barna. Arbeidsmåtar er hovudsakleg operasjonalisert i monologiske og dialogiske tilnærmingar (Klette, 2013; Myhre, 1978). Delkapitlet utelet didaktiske kategoriar som *mål* og *vurdering* fordi desse omhandlar informantane sine abstraksjonar og tenkemåtar. *Føresetnader hos barna* blir heller ikkje presenterte sidan dei ikkje er informantar i prosjektet.

### **5.3.3 Rammefaktorar**

Rammefaktorar som dag, tid, rom, gruppering av barna, fordeling av personal og tilgang til materiell var i stor grad fastlagt gjennom barnehagelærarane sitt planleggingsarbeid i preaktiv fase. Både assistentar og barnehagelærarar gjennomførte difor samlingsstund og femårsklubb under rammevilkår som var bestemte før aktiviteten tok til.

Her kjem ein presentasjon av korleis barnehagelærarane har organisert rammefaktorar som gjeld samlingsstund og femårsklubb. I dette ligg implisitt at assistentane følgde den same strukturen når det var dei som hadde ansvar for å gjennomføre desse aktivitetane.

#### ***Samlingsstund og femårsklubb i Havlandet barnehage***

*Samlingsstund* fann stad i Havlandet barnehage om lag kl. 11.00–11.30 kvar dag, og 12 barn tok del. Samlingsstund gjekk føre seg i eit stort rom, skjerma frå støy og gjennomgang. Alle tilsette i Havlandet barnehage utanom nytilsette assistentar, hadde ansvar for å gjennomføre samlingsstund som si arbeidsoppgåve.

*Femårsklubb* vart i Havlandet barnehage gjennomført ein gong i veka og var kvar gong organisert i faste grupper med 3 barn og ein av personalet. Der var 9 femåringar i barnehagen, så barna var med vekselvis kvar tredje gong. Femårsklubben vart gjennomførte torsdagar i oddetalsveke og fredagar i partalsveke fordi fleire av barna har delte plassar og på den måten fekk alle femåringar del i tilbodet. Femårsklubb vart gjennomført kl. 12.30–13.15 på eit rom skjerma for gjennomgang og støy. Det var Barnehagelærer 1 og Assistent 1, 2 og 3 som veksla på å leie femårsklubben, medan andre assistentar i denne barnehagen ikkje hadde dette som si arbeidsoppgåve.

#### ***Samlingsstund og femårsklubb i Solbakken barnehage***

*Samlingsstund* vart gjennomført dagleg om lag kl. 9.30–10.00 med 12 barn til stades.

Aktiviteten vart gjennomført i hovudrommet både på avdeling A og B, og sidan der ikkje var dører til garderoben førte det til mykje lyd frå barn som var på veg ut og skulle kle på seg, og frå foreldre og personalet som prata saman i bringesituasjonen.

I Solbakken barnehage finn ein ulikskap mellom dei to avdelingane A og B når det gjeld bruk av personalressursen. På avdeling A var det Barnehagelærer 2 aleine som leia samlingsstund,

for ho meinte det skulle vere frivillig å ta på seg ei slik oppgåve, og når ho spurde var det sjeldan assistentar som ville det. På avdeling B var samlingsstund innarbeidd som arbeidsoppgåve på faste dagar kvar veke hos både barnehagelærarar og assistentar. Det vil seie at ein finn indre ulikskap i Solbakken barnehage med omsyn til bruk av personalressurs, og denne ulikskapen er på avdelingsnivå og ikkje mellom barnehagelærar og assistent.

*Femårsklubb* i Solbakken barnehage vart gjennomført ein dag i veka kl. 9.45–11.00. 20 femåringar var organiserte i to femårsklubbar med 10 barn. Oftast var det ein barnehagelærar som leia aktiviteten, medan ein assistent var med som medhjelpar på kvar femårsklubb. Femårsklubbane heldt til på kvar si avdeling, men programmet var det same og gjekk ut på bordaktivitetar der 5 barn og ein av personalet sat saman. På slutten av femårsklubb var det frileik, som vart kalla friminutt, fram til lunsj om lag kl. 11.00.

Samla sett viser observasjonsdata frå Havlandet og Solbakken barnehage at rammefaktorar i kvar barnehage var tilnærma like for assistentar og barnehagelærarar. Det gjaldt gjennomføring av både samlingsstund og femårsklubb.

#### **5.3.4 Innhald**

Sjølv om både samlingsstund og femårsklubb er vaksenleia aktivitetar, viser observasjonar frå dei to feltbarnehagane at dei var ulike i organisering. Samlingsstund gjekk føre seg som gruppeaktivitet der alle barna sat samla i ein sofa, og leiaren formidla på ulike måtar eit innhald. Femårsklubb vart gjennomført som bordaktivitet der personalet hjalp og støtta barna til å lage eit produkt eller gjere ei oppgåve. Fordi samlingsstund og femårsklubb er ulike kontekstar, blir innhaldskategorien presentert ut frå type vaksenleia aktivitet.

#### ***Samlingsstund***

På grunn av det langsiktige planleggingsarbeidet barnehagelærarane utførte i preaktiv fase var innhald hovudsakleg førehandsbestemt før samlingsstunda tok til. Det temabaserte, planlagde innhaldet var til dels likt i begge barnehagane. Begge barnehagane hadde *brannvern* og *barn i andre land* som tema. I tillegg var fagområdet *Tal, rom og form* tema i Havlandet barnehage, medan *eventyr* var tema i Solbakken barnehage. Feltbarnehagane er ikkje lokalisert i same kommune og har ut frå mine erfaringar ingen form for kontakt. *Brannvern* og *barn i andre*

*land* var tema som begge barnehagane brukte å ta for seg i haustsemesteret og kan såleis vere uttrykk for tradisjonar som gjeld innhald det kan vere relevant å undersøke ved seinare høve.

Både assistentar og barnehagelærarar følgde det oppsette innhaldet slik det var tilrettelagt av barnehagelærarane, men der var også rom for to typar unntak. For det første oppstod det av og til mellomrom eller pausar i temaarbeidet fordi materiellet enno ikkje hadde kome i posten, eller at ein på andre måtar ikkje var klar til å begynne på nytt tema. Då stod både assistentar og barnehagelærarar fritt til å utforme alt innhaldet på samlingsstund sjølve. Observasjonar viser døme på at barnehagelærarane då la vekt på eit fagorientert innhald medan assistentane valde eventyr som innhald. Til dømes valde Barnehagelærer 2 å spørje barna om namn på kroppsdelar, medan Assistent 5 valde eventyret om dei tre små grisane. Det er mogleg dette viser ein tendens til at yrkesgruppene vel ulike innhald, men døma er få og treng vidare utforsking.

Det andre unntaket der det var rom for personlege val av innhald på samlingsstund, var ein liten rest av tid som ikkje var førehandsplanlagt. Ei samlingsstund på ein halv time kunne av og til ha ein tidsrest på omlag fem minutt, etter at leiaren for aktiviteten hadde gjennomført det førehandsbestemte, planlagde innhaldet. Denne resten er undersøkt gjennom å støtte seg til Reich (1993) og Sønstabø (1976) si forskning om samlingsstund og tilhøyrande kategoriar om innhald: *songar, rim og regler, leik og barnas opplevingar* (kap. 4.8.3).

Analysane viser likskap når det gjeld bruk av songar då dette vart nytta av alle assistentar og barnehagelærarar. Ingen av assistentane brukte rim eller regler som stoffområde, medan to av barnehagelærarane nytta dette, men i liten grad. Barnehagelærer 1 nytta ein gong tre regler på ei samlingsstund, og Barnehagelærer 3 presenterte ein gong ei regle som var ny for barna. Ein finn såleis at når det ein sjeldan gong vart brukt rim og regler på samlingsstund, var det barnehagelærarar som initierte dette. Leikeaktivitetar på samlingsstund var fråverande hos alle informantane.

Når det gjeld å bruke barnas eigne opplevingar som innhaldssubstans, var dette i liten grad praktisert av både assistentar og barnehagelærarar. Ein assistent (Assistent 4) opna kvar gong opp for at barn kunne fortelje enten om tema i samlingsstunda eller noko anna. I tillegg gav ein assistent og ein barnehagelærer, ein gong kvar, ordet til eit barn som hadde ei spesiell oppleving å fortelje om. Det var avtalt med barnet før samlingsstunda tok til og såleis planlagt

på førehand som eigen programpost. Hovudintrykket er at barna sine opplevingar i liten grad var innhaldssubstans hos både assistentar og barnehagelærarar.

### ***Femårsklubb***

Stoffområdet til innhaldskategorien på femårsklubb viser stor grad av ulikskap mellom feltbarnehagane. På femårsklubb i Havlandet barnehage var innhald forankra i boka 1,2,3; *Leik med mengd, rom og form* (Solem & Røise, 2007) som er ei bok i førebuande matematikk. Av og til fekk barna sorteringsoppgåver med konkret materiell som til dømes å finne like par blant ein haug med tøflar på golvet, men det sentrale innhaldet på femårsklubb var bordaktivitetar i form av å utføre oppgåver i matematikkboka.

Innhald på femårsklubb i Solbakken barnehage var mest formingsoppgåver som hovudsakleg bestod av teikning og fargeleggingsoppgåver. Dei barna som ønskte det, fekk hjelp til å skrive eige namn på teikninga si. Ein av assistentane (Assistent 5) valde då ho leia aktiviteten, å la barna få leike med figurar som høyrde til eit eventyr. Det sistnemnde er det einaste dømet på leik som innhald på femårsklubb.

Observasjonar av femårsklubbane i både Havlandet og Solbakken barnehage gir ikkje døme på bruk av songar eller rim og regler som innhald. Det same gjeld barna sine opplevingar i tydinga at barna sjølve kunne velje kva dei ville teikne eller gjere på. Produktet var gitt på førehand, og her finn ein likskap mellom innhald presentert av assistentar og barnehagelærarar.

Hovudintrykket av observasjonsdata er at det var samanfallande innhald på femårsklubb uavhengig av om det var assistent eller barnehagelærer som leia aktiviteten. Det vil seie at innhald var avhengig av kva barnehage ein arbeider i og ikkje av kva yrkesgruppe ein tilhøyrer. Observasjonar viser tydeleg grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar som arbeider i same barnehage. Medan innhald på femårsklubb i Havlandet barnehage var omtrent identisk, uavhengig av om det var assistentar eller barnehagelærer som leia aktiviteten, var det i Solbakken barnehage i litt større grad rom for personlege val av innhald. Det gjaldt både for assistentar og barnehagelærarar.

### 5.3.5 Arbeidsmåtar

Observasjonane viser at begge yrkesgruppene gjennomførte samlingsstund og femårsklubb i samsvar med organisering av rammefaktorar og det innhaldet som var førehandsbestemt, gjennom barnehagelærarane sitt planleggingsarbeid. Men *korleis* innhald vart formidla til barna skjedde på ulike måtar.

Informantane er grupperte ut frå om dei nyttar ein monologisk eller dialogisk arbeidsmåte (Klette, 2013; Myhre, 1978). Å klassifisere informantane slik betyr ikkje at alle som høyrer til same grupperinga i like stor grad har ein monologisk eller ein dialogisk stil, men at informantane blir presenterte ut frå det som er mest typisk hos den enkelte. Arbeidsmåtar blir presentert ut frå type vaksenleia aktivitet fordi samlingsstund og femårsklubb er ulikt organisert og har ulikt innhald. Ulik kontekst gir difor grunnlag for å relatere observasjonsdata om arbeidsmåtar til type vaksenleia aktivitet, og i lys av problemstillinga for prosjektet også knyte det til yrke.

#### *Assistentar sin arbeidsmåte på samlingsstund*

Det typiske for assistentar var å presentere faktakunnskap og fortelje historier til barna på samlingsstund, noko som tilsvarer ein monologisk arbeidsmåte. Dette er eit døme på dramatisering nytta i formidlingsarbeidet:

Assistent 3 leia ei samlingsstund med tema brannvern. Først brukte ho og ein medhjelpar handdokker medan dei las eit skodespel om brannvarslarar. Etterpå viste Assistent 3 kva barna skal gjere dersom det er mykje røyk i eit rom. Ho la seg på alle fire, kraup langs veggen og bort til døra på rommet.

Eit anna døme på bruk av dramatisering er Assistent 4 som formidla historia om Skinnvotten av Alf Prøysen som figurteater. Fleire figurar av dyr og ein skinnvott vart brukte som objekt.

Assistent 4 sa medan ho flytta eitt og eitt dyr inn i den varme skinnvotten:

Og så der, der kom revemor Silkesvans, og så snusa ho seg fram til dette koselege huset. Det begynner å bli litt trongt. Så etter ei lita stund kom det ein frosk hoppande. Han også syntest det var litt kaldt. Kvakk, kvakk. Er det nokon heime? Så fekk friskefrosk Langelår kome inn i dette deilige huset.

Å bruke figurar og anna materiell var typisk i assistentane si formidling av innhald. Eit anna typisk trekk var høgtlesing. Alle assistentane brukte høgtlesing og formidla eventyr og historier som programpost på samlingsstund, men ein av assistentane gjennomførte denne formidlingsforma i større grad enn andre. Assistent 4 nytta høgtlesing på fem av seks observerte samlingsstunder, og ho var den av alle informantane som las mest til barna.

### ***Assistentar sin arbeidsmåte på femårsklubb***

Når det gjeld femårsklubb finn eg representantar for fleire typar arbeidsmåtar sidan tre av assistentane praktiserte ein monologisk arbeidsmåte, medan dei to andre hovudsakleg nytta ein dialogisk stil. Observasjonane viser såleis ingen konsensus innanfor assistentgruppa når det gjeld arbeidsmåte på femårsklubb.

Både Assistent 4 og 5 som arbeider i Solbakken barnehage og Assistent 3 i Havlandet barnehage nytta ein monologisk arbeidsmåte. Døme på dette kjem som følger:

På ein av femårsklubbane var bordaktiviteten å fargelegge ferdigkopierte tal. Assistent 5 sa til barna: «Veit de kva vi er nøydde til å lage i dag? Plakatar. Så må vi skrive opp kva dei forskjellige ting skal koste». Bakgrunnen var at foreldre skulle kome til barnehagen og kjøpe seg middag neste dag og barna skulle lage lappar med prisar på. Assistent 5 kommenterte det barna gjorde: «Her står det sytti kroner, der står det åtti kroner. No held du på å farge nullen».

Eit anna døme på monologisk arbeidsmåte:

Tema på femårsklubb i Havlandet barnehage var matematiske former, og tida gjekk hovudsakleg med til individuelt arbeid i matematikkboka (Solem & Røise, 2007). Assistent 3 brukte ein del tid på å forklare kva som var på bilda og kva barna skulle gjere og sa: «No skal de sjå på eit bilde her. Dersom de ser veldig nøye på dette bildet her, er der forskjellige former. Der er ein drage og dette vinduet har same forma som dragen». Assistent 3 forklarte konkret kva barna skulle gjere med omsyn til oppgåver i matematikkboka og kva former er for noko. Innhaldet kom såleis fram gjennom personalet si formidling.

Derimot nytta både Assistent 1 og 2 ein dialogisk arbeidsmåte i sin gjennomgang av førebuande matematikk i Havlandet barnehage. Følgande døme eksemplifiserer dette:



Assistent 1 introduserte sortering som tema på femårsklubb ved å seie: «Synest du det er noko som ikkje passar inn her?». Barna fekk i oppgåve å sortere, og bildet i boka viste tre objekt: personbil, lastebil og båt. Assistent 1 presenterte ikkje kriterium å sortere etter eller sa kor mange objekt som skulle bort. Når barna svara, repliserte Assistent 1 ofte med *kvifor* barna meinte dette. Også Assistent 2 nytta denne arbeidsmåten. Ein gong la ho fram klossar med ulik farge og form på bordet og spurde barna: «Kva for nokon klossar de vil ha vekk av desse klossane her?» Etter at barna hadde kome med fleire forslag sa ho:

Det er ikkje noko som er meir rett enn noko anna. Vi kan bestemme oss på førehand at no vil vi sortere vekk dei som ikkje har same farge for eksempel, og så plukkar vi vekk dei (Assistent 2).

Gjennomgåande stilte både Assistent 1 og 2 mange spørsmål til barna om kvifor dei sorterte som dei gjorde. Innhaldet var difor sentrert rundt synspunkt barna har på fenomenet og desse kom fram gjennom å bruke individuelle spørsmål og oppmode til å utføre oppgaver i matematikkboka.

Ein interessant observasjon er at medan ein av assistentane (Assistent 2) nytta ein dialogisk arbeidsmåte på femårsklubb, bytta ho om til ein monologisk stil på samlingsstund. Det betyr endring av arbeidsmåte ut frå kontekst, men funnet bygger på berre to observasjonar så det kan vere tilfeldig. Hovudintrykket er at assistentar nytta den same arbeidsmåten på både samlingsstund og femårsklubb. Det kan tolkast som at dei har utvikla ein nokså konsistent arbeidsmåte som dei bruker både når dei leier femårsklubb og samlingsstund.

### ***Barnehagelærarar sin arbeidsmåte på samlingsstund***

Barnehagelærarane praktiserte ulike arbeidsmåtar på samlingsstund då Barnehagelærer 1 og 2 nytta ein dialogisk arbeidsmåte, medan Barnehagelærer 3 nytta ein monologisk arbeidsmåte. Observasjonar viser såleis ulikskap mellom barnehagelærarane.

Ein monologisk arbeidsmåte i form av forteljing kom til uttrykk då Barnehagelærer 3 leia samlingsstund:

Tema var vennskap og Barnehagelærer 3 fortalte barna eventyret om Løva og musa. Ho laga til eit tablå på eit lite bord med figurar av løve, mus og eit garn. Ho brukte god tid på å fortelje eventyret medan ho flytta rundt på figurane.

Ein annan gong var tema barna sin forbokstav:

Barnehagelærer 3 viste fram store bokstavar laga i papp og gjorde merksam på kven av barna sin forbokstav dette var. Etterpå forklarte ho at bokstaven har ein lyd på denne måten: «De veit at bokstavane har lydar. Mitt namn er Frøydis<sup>5</sup>. Min forbokstav er F». Barnehagelærer 3 forklarte samanhengen mellom bokstaven sitt namn og bokstaven sin lyd. Deretter vart forbokstaven til alle barna gått gjennom med både namn og lyd. Barnehagelærer 3 introduserte så ein ny song for barna der barna kvar sin gong brukte tamburin og laga ulike lydar på den.

I kontrast til dette nytta Barnehagelærer 1 og 2 ein dialogisk arbeidsmåte med vekt på spørsmål, og der barna sine svar på spørsmåla var det mest sentrale innhaldet på samlingsstund. Døme på barnehagelærarane sin dialogiske arbeidsmåte kjem som følger:

Barnehagelærer 1 presenterte *Undreboka* (Grossmann, 2009) med bilde som barna skulle fortelje om. Barna sat i halvsirkel og Barnehagelærer 1 heldt boka i fanget. Bilda var ganske små og med mange detaljar, så det kunne vere vanskeleg for barna å tolke og forstå kva dei inneheldt. Eitt av bilda var frå eit venterom på eit legekontor, og då barna etter fleire spørsmål frå Barnehagelærer 1 om kva dei såg på bildet skjøna dette, spurde Barnehagelærer 1: «Trur du dei har vondt? Kvifor trur du det? Korleis kan de tru det?». Barna fekk spørsmål både om kva dei såg og kvifor dei meinte dette.

På ei anna samlingsstund delte Barnehagelærer 1 ut biletkort med motiv frå India til kvart barn. Kortet var del av materiell som vart brukt i samband med temaarbeidet *barn i andre land*. Etter at barna hadde fått tildelt kvar sitt kort, spurde ho den enkelte kva som var på bildet. Alle barna vart spurde ved at ho sa namnet til barnet. Bruk av individuelle spørsmål var såleis typisk for Barnehagelærer 1 sin arbeidsmåte på samlingsstund. Hovudinntrykket er at barna si rolle var å svare på spørsmål og på den måten hente fram kunnskap om tema som var innhaldet i samlingsstunda.

---

<sup>5</sup> Pseudonym

### ***Barnehagelærarar sin arbeidsmåte på femårsklubb***

Det var typisk for barnehagelærarane å bruke likeeins arbeidsmåte på samlingsstund og femårsklubb. Dei same to barnehagelærarane som nytta dialogisk arbeidsmåte på samlingsstund, nytta også dette på femårsklubb, medan barnehagelæraren som nytta monologisk arbeidsmåte på samlingsstund også nytta denne på femårsklubb.

Eit døme på monologisk arbeidsmåte med vekt på forklaring er då Barnehagelærer 3 gjennomførte ein bordaktivitet der kvart barn fargela ein opptrykt kopi av forbokstaven sin og i tillegg prøvde å skrive namnet sitt. Barnehagelærer 3 kommenterte det barna fargela og tilbød å skrive namnet på arket og sa: «Så kan du skrive det sjølv under her». Etter at barna var ferdige med å teikne skulle teikningane inn i barna sine permar for femårsklubb.

Barnehagelærer 3 henta holemaskina og sa: «Du kan trykke du. Du treng berre på den eine sida. Når du ser permen så ser du at du treng berre to hol». Dette var ikkje heilt enkelt og Barnehagelærer 3 sa: «Skal eg vise deg korleis du gjer det. Sette den inn sånn ja. No kan du trykke». Arbeidsmåten var hovudsakleg monologisk med vekt på forklaring av korleis arbeidsoppgåver kunne gjennomførast.

Som kontrast til monologisk arbeidsmåte, kom dialogisk arbeidsmåte til uttrykk mellom anna i desse døma:

På ein femårsklubb skulle barna arbeide med matematikkboka si, og tema var sortering. Barnehagelærer 1 sa: «Her skal de få lage ein ring rundt det som de synest ikkje skal vere med på bildet». Så spurde ho kvart barn kva dei synest ikkje høyrer til og når barnet svara repliserte ho: «Då set du ring rundt båten viss du synest den skal ut». Lik to av assistentane i same barnehage (Assistent 1 og 2) forklarte ikkje Barnehagelærer 1 kriterium for sortering, og ho sa heller ikkje kor mange av objekta som skulle bort. Femårsklubbane som Barnehagelærer 1 leia, var prega av at innhaldet kom fram gjennom at barna sjølve skulle finne kriterium for sorteringsoppgåvene, og at alle forslaga frå barna var like rette.

Tema for teikneoppgåver var alltid gitt på førehand på femårsklubb, men korleis barna skulle løyse oppgåva var i liten grad omtala. Eit døme på dette var då barna ein gong skulle teikne edderkopp utan at det på førehand i særleg grad var samtala om korleis ein edderkopp ser ut, kvar den bur, kor stor den er og liknande. Det vil seie utan at barna var blitt presenterte for eit innhald med fakta eller fiksjon om edderkoppen. Det var *barna* sine førestellingar som var grunnlaget for teikneoppgåva. Barnehagelærer 2 sa då etter å ha fortalt barna at i dag skulle

dei teikne ein edderkopp: «No kan vi teikne edderkoppen akkurat slik vi vil at den skal sjå ut». Samtidig rosa Barnehagelærer 2 ofte barna for det dei teikna eller forma på denne måten: «Å så fint. De er no bra flinke». Det kan på den eine sida bety at barna i stor grad fekk ansvar for å utføre teikneoppgåver som kan vere krevjande fordi dei har få førestillingar om korleis ein edderkopp ser ut, og på den andre sida kan det vere uttrykk for at dei fekk mykje ros for resultatet av teikneprosessen.

Oppsummert viser barnehagelærarar som gruppe stor grad av ulikskap når det gjeld arbeidsmåtar. Det var typisk for Barnehagelærer 3 å nytte ein monologisk arbeidsmåte både på samlingsstund og femårsklubb, medan dei to andre barnehagelærarane hovudsakleg nytta ein dialogisk arbeidsmåte. Det vil seie at arbeidsmåte var nokså konsistent og uavhengig av type vaksenleia aktivitet som dei leia.

Hovudintrykket av observasjonsdata er at det er vanskeleg å peike på arbeidsmåte relatert til yrke. Den vanlegaste arbeidsmåten for assistentane når det gjeld å gjennomføre samlingsstund, er bruk av ein monologisk stil, medan barnehagelærarane ikkje er ei einsarta gruppe. På femårsklubb finn ein i større grad at også assistentar nyttar ein dialogisk arbeidsmåte. Eit venta funn kunne vere at matematikkoppgåver fordra ein monologisk arbeidsmåte, medan teikneoppgåver la opp til å vere ein meir barnestyrt aktivitet med bruk av dialogisk arbeidsmåte. Observasjonsdata frå Havlandet og Solbakken barnehage viser at det motsette var tilfelle.

### **5.3.6 Samandrag interaktiv fase**

Analysen av dei tre didaktiske kategoriane *rammefaktorar*, *innhald* og *arbeidsmåtar* ligg til grunn for presentasjon av didaktisk arbeid utført i interaktiv fase. Eit sentralt funn er stor grad av likskap mellom yrkesgruppene. Interaktiv fase representerer P1-nivået i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972) og gjeld det direkte arbeidet med barna. Likskap i interaktiv fase viser til ein type didaktisk arbeid som er synleg for deltakarar og observatørar.

Analysen av observasjonsdata frå både Havlandet og Solbakken barnehage viser at begge yrkesgruppene lojalt nytta det innhaldet som var vald ut av barnehagelærarane. Det gjaldt både på samlingsstund og femårsklubb. I Solbakken var det i større grad enn i Havlandet barnehage rom for val av innhald på både samlingsstund og femårsklubb, og dette gjaldt for

både assistentar og barnehagelærarar. I begge feltbarnehagane var det lite rom for barnas initiativ og opplevingar som stoffområde for innhald.

I den interaktive fasen opererte assistentar og barnehagelærarar med identiske rammefaktorar. Desse hadde barnehagelærarane gjennom sitt planleggingsarbeid i preaktiv fase bestemt før vaksenleia aktivitetar tok til. Assistentar gjekk difor inn i ferdige system som var skapt rundt samlingsstund og femårsklubb av barnehagelærarar, og dette gjaldt i begge feltbarnehagane. Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kom også til uttrykk ved at begge yrkesgruppene nytta likeeins regi og struktur på samlingsstund og femårsklubb etter den malen som gjaldt i kvar barnehage. Det betyr ikkje at assistentar og barnehagelærarar gjennomførte samlingsstund og femårsklubb på same måten. Ulike arbeidsmåtar vart nytta på eit kontinuum frå monologisk til dialogisk. Grupperingane gjekk på tvers av yrke og på tvers av kva barnehage informantane arbeider i. Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kom til uttrykk i at hos begge yrkesgruppene var arbeidsmåtar ganske konsistente og utgjorde ein personleg stil. Om eg observerte ein informant to eller ti gonger kom oftast det same mønsteret fram når det gjaldt korleis få fram eit innhald på samlingsstund og femårsklubb. Dette tilsvarer ein individuell og personleg utforma arbeidsmåte.

Hovudintrykket er stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld observerte rammefaktorar og innhald. Både assistentar og barnehagelærarar gjennomførte samlingsstunder og femårsklubbar på kvar sin måte sjølv om tema var bestemt på førehand gjennom årsplanen. Det vil seie at *arbeidsmåtar* varierte, medan *innhald* og *rammefaktorar* var like, sannsynlegvis på grunn av at desse kategoriane i stor grad var bestemte på førehand av barnehagelærarane.

#### **5.4 Postaktiv fase i didaktisk arbeid**

I dette delkapitlet presenterer eg analysane av det assistentar og barnehagelærarar fortel gjennom postaktive intervju. Informantane uttrykker sine synspunkt mellom anna på den gjennomførte aktiviteten, på barna og seg sjølv, og på barnehagen. Postaktive intervju er i avhandlinga definerte som ein type vurderingsarbeid der informantane og eg saman ser tilbake på nyleg gjennomført samlingsstund eller femårsklubb. Den observerte aktiviteten var grunnlaget for samtalen slik at det oppstod ein interaksjon mellom observasjonar og intervju. I postaktiv fase er det primært *kva* som blir vurdert av assistentar og barnehagelærarar som er

av interesse, i tillegg til *nivå* på vurderingane ut frå praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Formålet med delkapitlet er å vise funn om likskap og ulikskap mellom barnehagelærarar og assistentars vurderingsarbeid slik det kjem til uttrykk i postaktiv fase.

#### **5.4.1 Analysegrunnlag**

Analysegrunnlaget for dette kapitlet er data frå postaktive intervju. Informantane fekk vere med og styre retninga på intervjuet ved at forma på intervjua var open. Eg spurde etter kommentarar til samlingsstunda eller femårsklubben og supplerte så med oppfølgingsspørsmål etter kva tema som vart introdusert av informanten. Det vart såleis ikkje spurt spesifikt etter kategoriar i den didaktiske relasjonsmodellen, som til dømes innhald eller arbeidsmåtar.

I etterkant og som tilrettelegging for analyse vart intervjudata frå postaktive intervju koda og klassifiserte i *alle* kategoriane tilhøyrande den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen. Mykje av intervjudata kunne kategoriserast i desse didaktiske kategoriane, men i tillegg var der intervjudata som ikkje passa inn og var til overs. Slike data gjaldt det informantane fortalde om korleis dei gjennomfører planlegging og førebuing i preaktiv fase, og dette er inkorporert og presentert tidlegare i kapitlet (kap. 5.2). Intervjusituasjonen la opp til situasjonsbestemte og tilbakeskodande perspektiv på P2-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972), men analysar viser funn av generelle og etiske vurderingar også på P3-nivå.

Datamaterialet som ligg til grunn for dette kapitlet inneheld fleire intervju med barnehagelærarar enn med assistentar. Det har, som vist tidlegare i avhandlinga (kap. 4.6), sin bakgrunn i at barnehagelærarar i større grad enn assistentar leia femårsklubb, og at det var leiarane som vart intervjua. Skeivfordelinga mellom yrkesgruppene gjeld ikkje samlingsstund fordi assistentar og barnehagelærarar i lik grad leia denne aktiviteten. Barnehagelærarane fekk ut frå dette betre høve til å målbere sine synspunkt enn assistentane, men opplevinga var at alle informantane fekk sagt det dei ønskte i postaktive intervju. Det var uventa at informantar av og til hadde lite å seie og at eg som intervjuar heller ikkje kom på fleire spørsmål.

Didaktiske kategoriar blir i den vidare framstillinga presentert slik dei kjem til uttrykk i postaktive intervju. Formålet med å klassifisere postaktive intervjudata i alle dei didaktiske kategoriane i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen, er å få fram mønster som viser

kva assistentar og barnehagelærarar legg vekt på. Kategoriane *føresetnader hos barna* og *føresetnader hos personalet* var framstående i postaktive intervju, medan andre kategoriar så vidt vart nemnde eller var fråverande. Dette viser tilbake på forskingsprosessen der dei didaktiske kategoriane ikkje var styrande for gjennomføring av verken oppstartsintervju eller postaktive intervju, men brukt i etterkant som analysereiskap. Fordeling av intervjudata mellom kategoriane er difor ujamn, men samtidig gir dette ein peikepinn på kva informantane snakka om og var opptatte av.

Presentasjon av postaktive intervjudata startar med den didaktiske kategorien *føresetnader hos barna* fordi både assistentar og barnehagelærarar i intervjusituasjonen viste barna mykje merksemd. Det kom til syne også i den praktiske gjennomføringa av samlingsstund og femårsklubb, og under postaktive intervju i etterkant av aktiviteten. Dersom intervjuet gjekk føre seg på avdelinga, var blikket mest på barna, kva dei gjorde, og om dei trong hjelp eller anna form for støtte. Vi vart av og til avbrotne, og informantane tok seg alltid tid til å høyre på det barna sa. Det var eg som var det forstyrrende elementet, ikkje barna. Eg erfarte at både assistentar og barnehagelærarar gjennom postaktive intervju hadde eit tydeleg fokus på barna sin situasjon i barnehagen.

I den vidare presentasjonen blir postaktive intervjudata frå både samlingsstund og femårsklubb formidla i ei samanstilt form. Enkelte gonger finn ein data som spesifikt gjeld ein av dei vaksenleia aktivitetane, og det blir då presisert i teksten.

## **5.4.2 Vurdering av barna**

### ***Assistentane om føresetnader hos barna***

Assistentane gir uttrykk for stor interesse for barna og deler seg i to grupperingar når det gjeld kva hos barna dei er mest opptatte av. Den eine grupperinga er mest opptatt av om barna er stille og sit fint, og dermed av veremåtar og åtferd på samlingsstund og femårsklubb.

Assistent 2, 4 og 5 kommenterer dette ofte i postaktive intervju, og til dømes seier Assistent 4 om barna: «Dei var i alle fall stille». Assistent 5 fortel om eit eventyr ho presenterte på samlingsstund og at det verka som barna likte det, for dei sat roleg og følgde med. Ho seier: «Så det var einaste det eg var spent på, det var om det fenger då». Det kan tolkast som at nokre av assistentane vurderer om samlingsstund og femårsklubb er vellykka ut frå om barna sit stille og verkar interesserte.

Den andre grupperinga av assistentar fokuserer hovudsakleg på barna sin individualitet og ulikskap. Som eit døme på det meiner Assistent 1 at når barn løyser matematikkoppgåver på ulike måtar så «viser det personlegdomen vår». Ho seier at «Det er utruleg artig korleis dei [barna] tenker». At barna sit i ro er ifølge Assistent 3 ikkje så viktig, for poenget er at barna forstår kva dei held på med. «Dei [barna] skal ikkje vere så rolege når dei er fem år. Det synest eg! Du ser jo at dei har forståinga, sant», seier ho. Ho forklarar at ved å stille spørsmål til enkeltbarn får ho fram det ho omtaler som «dei stille barna». Assistent 3 presiserer det på denne måten: «Det som eg synest er viktig er at dei som krev deg mest, ikkje får alt».

Ut frå dette blir ulike aspekt ved barna sine føresetnader framheva. Nokre assistentar legg mest vekt på åtferd under samlingsstund og femårsklubb, medan andre kommenterer barn sin individualitet og behov for å vere synlege i barnegruppa. Hovudinstrykket er at assistentane framstår som ei ueinsarta gruppe med omsyn til å verbalisere kva hos barna dei er opptatte av.

### ***Barnehagelærarane om føresetnader hos barna***

Barnehagelærarane har som gruppe mykje meir å seie om barna sine føresetnader enn assistentane. Barnehagelærarane tolkar barna si åtferd og grunngir samtidig eigne handlingar overfor barna i dei nyleg gjennomførte samlingsstundene og femårsklubbane. Som eit døme på dette fortel Barnehagelærer 3 at ho som nyttilsett held på å innføre nye regler for samlingsstund. Tidlegare fekk barna sitte på golvet, men no skal alle sitte på stol eller sofa. Samtidig skal barna i større grad lytte og ikkje avbryte når eit innhald blir formidla. Barnehagelærer 3 har eit anna perspektiv på om barna sit roleg og følger med enn her-og-no-situasjonen, og ser det i samanheng med å skape andre vanar for barna gjennom endra rammer for samlingsstunda. Ho forklarar såleis *kvifor* ho har vore tydeleg på desse rammene under den observerte aktiviteten.

I tillegg til å vurdere den konkrete her-og-no-situasjonen formidlar barnehagelærarar i større grad enn assistentar eit ansvar for barna sitt framtidige liv. Det kjem til uttrykk gjennom vurdering av notidig arbeid i barnehagen i lys av komande skulestart. Som døme på dette er Barnehagelærer 2 opptatt av at femåringane må innstille seg på at neste år skal dei begynne på skulen. Ho seier at ho ser at nokre av barna synest samlingsstund er kjedeleg, men samtidig må barna «øve seg til dei skal begynne på skule. Der er det ikkje berre leik». Barnehagelærer 2 understrekar at sjølv om personalet har eit ansvar for å gjere samlingsstundene og andre



aktivitetar interessante for barna, så meiner ho at barna også må lære å vere med på aktivitetar som ikkje alltid er like spennande.

Også på andre måtar kjem barnehagelærarane sitt engasjement for barna sitt framtidige liv til uttrykk. To av barnehagelærarane spurde gjentekne gonger om eg såg noko ved femåringane som gav grunn til bekymring med tanke på komande skulestart. Dei fortalte at dei gjerne ville oppdage om det var noko barna trong ekstra hjelp til før dei tok til på skulen. Til dette svara eg at å kartlegge barn var utanfor mandatet for prosjektet. Eg tolkar spørsmålet som uttrykk for ansvarskjensle overfor barna sitt framtidige liv, og at min bakgrunn som spesialpedagog kan ha påverka barnehagelærarane til å stille eit slikt spørsmål.

Barnehagelærarane er også opptatte av forholdet mellom enkeltbarn og barnegruppe. Som døme forklarar Barnehagelærer 1 kvifor ho stiller spørsmål til enkeltbarn: «Vi kjenner ungane ganske godt og veit kva behov dei har». Og vidare: «Nokon tar stor plass, og eg skulle gjerne drifra dei og vist dei fram heile tida, men vi har ansvar for resten også. Det er nokon som lett blir overkøyrde». Lik Assistent 3 seier Barnehagelærer 1 at det er personalet som har ansvar for at barn som er tause under samlingsstund, får seie noko.

Samla sett finn ein likskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld å ha barna som hovudfokus i postaktive intervju. Barna sine handlingar blir tolka og forklart. Ulikskap mellom yrkesgruppene kjem til uttrykk i at barnehagelærarane som gruppe vurderer fleire forhold opp mot kvarandre enn assistentane. Barnehagelærarane *grunngr* i større grad eigne handlingar overfor barna, poengterer forholdet mellom enkeltbarn og barnegruppe og viser til eit opplevd ansvar for barnas framtidige liv, særleg retta mot komande skulegang. Dette er vurderingar som eg tolkar er på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972).

Assistentgruppa har eit betydeleg mindre repertoar av tema når dei omtaler barna sine føresetnader og relaterer dette enten til om barna følger med og sit stille på samlingsstund og femårsklubb, eller til barna sin individualitet og forståing. Det kan tolkast som at det er ulikskap innanfor assistentgruppa mellom ytringar på P2 og P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Hovudinntrykket er tydeleg ulikskap mellom yrkesgruppene med omsyn til at det hovudsakleg er barnehagelærarane som har vurderingar om barna på P3-nivå, men med element av P3-nivå hos nokre av assistentane.

### **5.4.3 Vurdering av føresetnader hos personalet**

I lys av didaktisk relasjonstenking er personalet sentral aktør i didaktisk arbeid (Bjørndal & Lieberg, 1978). I den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen er den didaktiske kategorien *føresetnader hos personalet* mest vektlagt i forhold til andre didaktiske kategoriar som *innhald, arbeidsmåtar, mål, vurdering, rammefaktorar og føresetnader hos barna*. Det er difor av interesse kva informantane uttrykker i postaktive intervju både om eigne, men også generelt om personalet sine føresetnader når det gjeld didaktisk arbeid i barnehagen.

#### ***Assistentane om føresetnader hos personalet***

Assistentane omtaler i postaktive intervju både eigne føresetnader og utfordringar ved å gjennomføre samlingsstund og femårsklubb. To assistentar (Assistent 1 og 3) synest ikkje utfordringa er å leie aktiviteten, men at barna er komne på ulike nivå. Desse to assistentane legg liten vekt på å kommentere eigen arbeidsinnsats, medan dei tre andre assistentane (Assistent 2, 4 og 5) er opptatte av dette og vurderer seg sjølve med eit noko kritisk blikk. Til dømes seier Assistent 2: «Det vart ikkje akkurat sånn som eg hadde tenkt. Men det gjekk no sånn middels bra. Eg kunne ha gjort det betre med trening, det trur eg nok».

Assistentane legg i liten grad vekt på at det kan vere krevjande å formidle eit planlagt innhald på samlingsstund og femårsklubb, men nokre assistentar omtaler av og til dette. Som døme seier Assistent 4:

Ja, eg er litt irritert på meg sjølv. For når eg set meg ned og planlegg så har eg det så klart opp i hovudet mitt kva eg skal gjere. Og når samlinga kjem så får eg det ikkje til.

Assistent 4 nyttar ofte ein liten hugselapp under gjennomføring av samlingsstund og seier ho er skuffa over at ho gløymde å formidle det ho hadde tenkt til barna.

Det er mogleg at observasjonssituasjonen førte til at nokre av assistentane vurderte eigen arbeidsinnsats på ein strengare måte enn dei elles ville ha gjort. Samtidig gav assistentgruppa gjennom heile datainnsamlingsperioden uttrykk for at samlingsstund og femårsklubb var aktivitetar som dei likte å ha ansvar for å leie og gjennomføre.

### ***Barnehagelærarane om føresetnader hos personalet***

Barnehagelærarane uttrykker i liten grad at dei er opptatte av å vurdere eigen arbeidsinnsats i dei gjennomførte samlingsstundene og femårsklubbane. Dei forklarar kort kva vurderingar som ligg til grunn for at til dømes ei filmframsyning vart litt forseinka, men dei uttrykker hovudsakleg synspunkt av meir overordna karakter. Som døme på dette fortel Barnehagelærer 2 om korleis ho har endra syn på eigen veremåte overfor barna, frå ho som nyutdanna tok utgangspunkt i «kva som stod i teoriboka» til egne erfaringar. Ho fortel vidare: «Eg hugsar første tida. Ein skal vere medforskar i lag med barna, dei er subjekt, ikkje sant? Alle desse teoretiske orda du skal tenke på, men ikkje heilt visste kva som låg i dei». Barnehagelærer 2 seier om barna at ho no ser «at alle er individuelle og har kvar sin personlegdom» og at denne lærdomen er ein av årsakene til at ho synest det er kjekkare til lenger ho jobbar.

Barnehagelærer 2 vurderer eiga utvikling som fagperson og framhevar læring gjennom erfaring, og ho vurderer såleis ikkje seg sjølv ut frå ei enkeltstående gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb. Ei slik type generalisering er typisk for barnehagelærarane.

Barnehagelærarane kjem stadig tilbake til verdien av å ha gjennomført førskulelærerutdanning. I det følgande dømet stiller Barnehagelærer 1 seg kritisk til trua på at å ha barn sjølv er tilstrekkeleg for å meistre jobben i barnehage. Ho meiner førskulelærerutdanning betyr mykje og gjer ein forskjell:

Klart det gjer ein forskjell. Det er ikkje slik at ein berre kan hente folk frå gata og putte dei i barnehage. Og har du barn sjølv så kan du i alle fall det. Det har med måten du tenker på, vurderer ja.

Barnehagelærer 1 poengterer at å ha barn sjølv ikkje er tilstrekkeleg fordi «Det er så mange ting som du må vurdere i forhold til kvarandre, det kan ikkje ein person som er plukka frå gata, sjå». Barnehagelærer 1 peikar på at å arbeide i barnehage krev meir enn å sjå nokre av barna som enkeltindivid. Ho hevdar alle barna har ulike føresetnader og for å sjå heilskapen må komplekse forhold vektast mot kvarandre. Også Barnehagelærer 2 understrekar at utdanning har relevans for jobben i barnehage, men relaterer dette til frileik og vaksenleia aktivitetar. Ho seier at «kanskje ikkje utdanninga betyr så mykje der [ved frileik] som når noko er litt meir organisert. Då er det utdanning som betyr meir i tillegg til personlegdom». Dette er det einaste dømet i dei postaktive intervjuar der personlegdom blir nemnt som ein føresetnad hos personalet.

Samla sett blir det å vurdere eigen arbeidsinnsats i større grad introdusert som tema av assistentar enn av barnehagelærarar i postaktive intervju. Mitt inntrykk er at barnehagelærarane og to av assistentane i mindre grad er opptatte av kva eg synest om deira gjennomføring av ein vaksenleia aktivitet, medan tre av assistentane opplever det som å bli vurderte nesten som til ein eksamen. Desse tre assistentane kommenterte ofte eigen arbeidsinnsats med eit kritisk blikk. Barnehagelærarane verka vane med å bli observerte, og det var difor ikkje nødvendig for dei å forklare eller unnskyldde det som skjedde i barnehagen.

Gjennom postaktive intervju omtalar barnehagelærarane tema som kvalifikasjonar hos personalet og eiga fagleg utvikling i tillegg til å framheve konsekvensar av å ha barnehagelærerutdanning. Dette tilsvarear ytringar på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Assistentane fokuserer i større grad på egne prestasjonar og føresetnader med å gjennomføre samlingsstund og femårsklubb og nemner ikkje andre yrkesgrupper som barnehagelærarane i det heile. Ein finn såleis tydeleg ulikskap mellom yrkesgruppene når det gjeld å vurdere personalet sine føresetnader med omsyn til didaktisk arbeid i postaktiv fase.

#### **5.4.4 Vurdering av innhaldet**

I postaktive intervju er det av interesse å sjå kva informantane fortel om *innhaldet*, og også korleis dei legitimerer det i form av grunngevingar. Innhald er i avhandlinga definert som lærestoff, kunnskapsområde, opplevingar og aktivitetar (Gundem, 1998; Gunnestad, 2007).

##### ***Assistentane om innhald***

Assistentane som gruppe omtaler i liten grad innhaldet på samlingsstund og femårsklubb. Dei formidlar tema som *brannvern*, *matematikk*, *eventyr* og *barn i andre land*, men *kvifor* barna skal få desse erfaringane blir ikkje nemnt. Unntaket er innhaldet på femårsklubb i Havlandet barnehage der dette blir eksplisitt kommentert av assistentar som arbeider i denne barnehagen. Innhaldet er matematikk med tema sortering og matematiske former. Grunngevinga for dette innhaldet er at «barna må tenke sjølve. Ein kan ikkje seie at noko er meir rett enn andre ting» (Assistent 2) og «Det viktigaste er å få dei [barna] i gang og tankeprosessen rundt det» (Assistent 3).

Hovudinstrykket er at assistentgruppa i liten grad er opptatt av å omtale innhald, men assistentar i den eine feltbarnehagen legitimerer matematikk som innhald på femårsklubb med at det er utviklande for barnas tenkeevner.

### ***Barnehagelærarane om innhald***

Barnehagelærarane omtaler innhaldet på samlingsstund og femårsklubb i større grad enn assistentane. Dette kjem til uttrykk på to måtar: gjennom *legitimering* av innhald og gjennom å vise til eit *endringsarbeid* som gjeld innhaldet. Følgande døme viser korleis barnehagelærarar legitimerer val av innhald:

Barnehagelærer 3 formidlar eit innhald til barna på samlingsstund der dei skal lære skilnad på namnet på bokstaven og lyden til bokstaven. Ho fortel i postaktivt intervju: «Det var ei som eg jobba saman med før, skjønar du. Ho hadde arbeidd i skulen. Ho sa det var så viktig det med lyd og bokstav. Så eg tenkte ja, det vil eg ta med vidare». Barnehagelærer 3 legitimerer her eigen praksis ved å vise til korleis andre pedagogar som har erfaring frå skulen, arbeider med temaet bokstavar. Eit anna døme på legitimering gjeld innhald på femårsklubb der Barnehagelærer 1, lik assistentar i same barnehage grunngir bruk av matematikk som stoffområde: «Det synest eg er det viktigaste. At barna lærer seg å trekke konklusjonar og ser samanhengar». Kva ein skal sjå samanhengar mellom, seier intervjudata ikkje noko om.

Barnehagelærer 2 fortel at ho saman med andre pedagogar og styrar endra tema for innhald i barnehagen fordi både foreldre og personal syntest det var mange konflikter blant barna. På pedagogmøte vart det difor bestemt at sosial kompetanse skulle inn som tema så snart som råd. Barnehagelærer 2 fekk då i oppgåve å lage eit opplegg for heile barnehagen med utgangspunkt i boka *Du og jeg og vi to* av Kari Lamer (1997). Opplegget skulle gjelde både samlingsstund og andre aktivitetar. Innhaldet vart difor endra frå eventyr som var tema ut frå årsplanen, til sosial kompetanse. Barnehagelærer 2 forklarar dette med at «sosial kompetanse er eigentleg ein utruleg viktig del av ja, heile barnehagedagen. Det er det det dreiar seg om». Å endre innhaldet blir grunnlagt med barna sitt behov for å tileigne seg sosial kompetanse, og endringa vart gjennomført i løpet av eit par veker.

Som ei oppsummering kan ein seie at funn om endring av innhald viser stor grad av ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld ansvar for ikkje berre å planlegge innhaldet, men å også vurdere korleis innhaldet fungerer ut frå barna sine behov. Dette

tilsvarer vurderingar på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Det same gjeld legitimering av innhald i tydinga å grunngi og vurdere eit innhald på meir overordna nivå, noko som i større grad er typisk for barnehagelærarar enn assistentar. Men både assistentar og barnehagelærar i Havlandet legitimerer matematikk som innhald på femårsklubb ved å kople matematikk til det å utvikle tenkeevne. Det betyr at når det gjeld dette spesifikke innhaldet, finn ein ulikskap mellom barnehagar og ikkje i så stor grad mellom yrkesrepresentantar. Samla sett er hovudintrykket at der er tydeleg ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i postaktiv fase når det gjeld å vurdere innhaldskategorien.

#### **5.4.5 Vurdering av rammefaktorar**

*Rammefaktorar* har nær samanheng med korleis barnehagen fungerer som organisasjon og er i denne avhandlinga definert til å omhandle tidsbruk, lokale, organisering av personalgruppe, gruppering av barna og tilgang og bruk av materiell (Gundem, 1998).

##### *Assistentane om rammefaktorar*

Assistentane kommenterer i svært liten grad rammefaktorar. Der er ikkje funn i postaktive intervjudata som tilseier at assistentar har kommentert lokale, gruppering av barna eller personalsituasjonen i sin barnehage. Men to av assistentane fortel om erfaringar med bruk av materiell og relaterer det til slik dei meiner barn lærer. Som døme på det seier Assistent 2 etter å ha dramatisert eventyret Bukkane Bruse ved hjelp av figurteater: «Dei må sjå trollet. Og det med dyra også. Det med større, mindre, minst. Det med å få fram det. Det med forskjellige storleikar på ting». Gjennom å bruke dei tre Bukkane Bruse som har ulik storleik, meiner Assistent 2 at ho fekk forklart matematiske omgrep for barna. Eg tolkar henne til å meine at læring skjer gjennom visualisering og bruk av konkrete objekt.

Tidsbruk er ein rammefaktor som blir kommentert av Assistent 5. Ho peikar på ein sentral ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar:

Vi [assistentane] er her åtte timar for dag, ja faktisk lengre dagar i lag med barna enn dei [barnehagelærarane]. Dei går gjerne inn, medan vi har barna. Dei er inne på pedagogmøte kvar veke, medan vi passar barna. Eg trur og håper vi gjer ein viktig jobb.

Her understrekar Assistent 5 at ho og andre assistentar gjer ein viktig jobb fordi dei tidsmessig er mest saman med barna. Det er difor vesentleg at dei for barna si skuld gjer ein god jobb. Assistent 5 framstår konstaterande i si tilnærming utan å drøfte temaet nærare. Hovudinstrykket er at rammefaktorar for assistentane ikkje er eit sentralt tema å løfte fram i postaktive intervju.

### ***Barnehagelærarane om rammefaktorar***

Alle tre barnehagelærarane omtaler ulike aspekt ved rammefaktorar på sin arbeidsplass. Tidsbruk blir berre nemnt ved at to av barnehagelærarane slår fast i ei bisetning at assistentane er jo mest saman med barna. Bruk av materiell, personalsituasjon, lokale og gruppering av barna blir introdusert og kommentert av barnehagelærarane.

Når det gjeld *bruk av materiell*, uttaler alle tre barnehagelærarane seg om dette. To av barnehagelærarane seier kort at «Vi bruker den Snakkepakken av og til, den er ein veldig fin ressurs» (Barnehagelærer 2) og «det er heilt topp» (Barnehagelærer 3). Snakkepakken er eit pedagogisk språkverktøy med gjenstandar, spel og bøker. Barnehagelærer 1 fortel korleis matematikkboka skal brukast på femårsklubb: «Og så tenker eg at det ikkje berre skal handle om boka [matematikkboka], men introdusere ein sorteringsaktivitet først, slik at dei ser kva der er å sortere». Med sorteringsaktivitet meiner Barnehagelærer 1 oppgåver med konkrete objekt som klossar og bilar med ulik farge og form som barna skal sortere før dei tar til på oppgåver i matematikkboka si. Observasjonane av femårsklubb viste stadig mindre bruk av objekt og meir omfattande bruk av matematikkboka aleine. Dette er det einaste funnet i det totale datamaterialet som viser manglande samsvar mellom kva ein informant seier og kva som faktisk blir gjort. Hovudinstrykket er derimot stor grad av samsvar mellom ytringar og handlingar.

Det er barnehagelærarane som introduserer det å samtale om rammefaktoren *personalsituasjonen* i barnehagen, knytt til utfordringar med vikarbruk og for lite personal på jobb. Som døme på dette fortel Barnehagelærer 1 korleis vikarbruk påverkar kvardagen: «Å halde på struktur og alle desse faste gjeremåla når der er mykje vikarar inn i bildet, det kan vere ei utfordring». Ho forklarar at for barna blir det «på ein annan måte i forhold til å vere sikker på kva som skal skje, felles grenser». Som døme på korleis for lite folk på jobb påverkar både henne sjølv og barna seier Barnehagelærer 3 etter å ha gjennomført ei

samlingsstund aleine med tolv barn: «Det var ikkje sånn at eg grudde meg til det, nei då, nei då. Men eg veit at det var ikkje nokon ønskesituasjon for det er best å vere fleire vaksne».

Barnehagelærer 3 forklarar dette med at det er barn som treng støtte frå personalet under samlingsstunda og dette kan ho ikkje få til å gi dei når ho skal leie den samtidig.

Barnehagelærarane held fram *barna* sin situasjon ved vikarbruk og for lite folk på jobb, ikkje eigen slitasje eller meirarbeid.

Rammefaktorane *lokale* og *gruppering av barna* kjem til uttrykk i postaktive intervju ved at barnehagelærarar fortel om endringar dei har gjennomført i løpet av perioden med datainnsamling. Både Barnehagelærer 2 og 3 gjennomførte ei ommøblering på avdelingane dei hadde ansvar for, fordi dei synest det var behov for i større grad å skjerme barna mot lyd og innsyn under gjennomføring av samlingsstund. Sofaen der samlingsstunda fann stad, vart difor flytta til ein meir skjerma stad i rommet, og det vart skapt opne, men avgrensa soner for ulike typar aktivitetar og leik.

I tillegg endra Barnehagelærer 1 gruppering av barna. Barnehagelærer 1 fortel at å dele barna etter alder, viste seg å ikkje fungere etter intensjonen om at alle barna skal få ro og plass til trygt å fordjupe seg i frileik. Som vist tidlegare (kap. 5.2.2), synest barnehagelærarane i begge feltbarnehagane at det er nødvendig å organisere barna i grupper som skiftar på å vere innandørs og utandørs gjennom delar av dagen, fordi det elles blir trengt inne og høgt lydnivå. Barnehagelærer 1 hevdar det er viktig at desse gruppene fungerer, ikkje primært ut frå vaksenleia aktivitetar, men som grunnlag for trygg og konstruktiv frileik. Barnehagelærer 1 fortel at barna i ein periode skulle vere aldersblanda og at dette vart sett i verk straks fordi «Det er ikkje ein fabrikk vi driv. Ting endrar seg. Vi kan ikkje vente i fem år før vi gjer noko med det». Barnehagelærer 1 er den som initierer omgrupperinga av barna, men ho er ikkje heilt sikker på korleis dette vil fungere:

Eg seier til resten av personalet at dei må vere observant og sjå korleis det går og hjelpe til med det praktiske rundt det. Eg ser ein femtedel og dei andre ser..., sånn er det.

Med «dei andre» meiner Barnehagelærer 1 assistentane, og ho seier med dette at ho treng hjelp frå dei til både å observere og vurdere korleis den nye grupperinga fungerer for barna.



Etter nokre veker fortalde Barnehagelærer 1 at barnehagen gjekk tilbake til den opphavlege ordninga med å aldersdele dei to grupperingane med barn, gjennom mesteparten av dagen.

Analysane av intervjudata viser at det er stor grad av ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld rammefaktorar. Assistentar seier lite om kva dei ulike rammefaktorane betyr for den daglege drifta og for barna sin situasjon i barnehagekvardagen. Det står i kontrast til barnehagelærarane som kommenterer både bruk av materiell, personalsituasjon, lokale og gruppering av barna. Vikarbruk og tilstrekkeleg tilgang på folk på jobb blir relaterte til *systemiske* perspektiv og er dermed av meir overordna karakter på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972).

Barnehagelærarane kommuniserer eit ansvar for at barnehagekvardagen skal fungere bra for barna, og både endring av rom og gruppering av barna kan tolkast som uttrykk for dette. Barnehagelærer 1 si utsegn om at det ikkje er ein fabrikk ein driv, viser ei haldning som inneber at ein ikkje ventar og ser om noko blir betre av seg sjølv. Planar for den daglege drifta kan og må bli endra fordi det er barna sine behov som er i sentrum for verksemda. Det viser at *normative* aspekt på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972) er sentrale i vurderingar som barnehagelærarar utfører.

#### **5.4.6 Vurdering av mål**

Analysane viser at omgrepet mål er fråverande i postaktive intervjudata, noko som gjeld både assistentar og barnehagelærarar, med unntak av ein gong då Barnehagelærer 1 seier: «Målet mitt i dag var ikkje å kome gjennom heile den boka». Den didaktiske kategorien *mål* er ut frå dette ikkje i fokus verken hos assistentar eller barnehagelærarar i dei postaktive intervjua i prosjektet.

#### **5.4.7 Vurdering av arbeidsmåtar**

Analysane av observasjonar frå samlingsstund og femårsklubb viser at interaktiv fase blir gjennomført på eit kontinuum av arbeidsmåtar frå monologisk til dialogisk (Klette, 2013; Myhre, 1978). Det er difor av særleg interesse å undersøke likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld ytringar om arbeidsmåtar. Mi oppleving, som

observatør, var at der var stor grad av aksept for ein personleg stil med omsyn til gjennomføring, og at stilen var nokså konsistent hos både assistentar og barnehagelærarar.

Det er berre to ytringar i dei postaktive intervjua som kan klassifiserast til å gjelde arbeidsmåtar. Ein assistent og ein barnehagelærar seier at dei får sette sitt preg på samlingsstund og femårsklubb sjølv om innhald er bestemt på førehand, fordi alle har forskjellige måtar å presentere eit innhald på. Eg tolkar dette som at der er ei implisitt forståing i begge feltbarnehagane. Ut frå dette ser ein at arbeidsmåtar er eit tema som verken assistentar eller barnehagelærarar er opptatte av i postaktive intervju.

#### **5.4.8 Vurdering av eige vurderingsarbeid**

Barnehagelærarar som er tilsette i stilling som pedagogisk leiar er ut frå rammeplanen pålagt å drive vurderingsarbeid som gjeld trivsel og utvikling hos det enkelte barnet og i barnegruppa dei har ansvar for. Samspel står ut frå rammeplanen sentralt i vurderingsarbeidet. Det gjeld både samspel mellom barna, mellom barn og personal og mellom personane i personalgruppa i barnehagen. Slik eg tolkar rammeplanen har ikkje assistentar eit eksplisitt ansvar for å drive systematisk vurderingsarbeid, men det er relevant i samanlikninga mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid å undersøke nærare kva informantane seier om dette.

#### ***Assistentane om vurderingsarbeid***

Postaktive intervjudata viser at ingen av assistentane kommenterte eller løfta fram synspunkt som gjaldt eige vurderingsarbeid.

#### ***Barnehagelærarane om vurderingsarbeid***

I barnehagelærargruppa er Barnehagelærar 1 den einaste som omtaler kva vurderingsarbeid går ut på. Ho kjem stadig tilbake til temaet, og i det følgande sitatet formidlar ho sine synspunkt:

Når du begynner å analysere alle sånne situasjonar du gjer så er det utruleg mange ting du må passe på heile tida. Som ein gjer, ofte gjer ein det ubevisst fordi ein er så vant med det. Men eg trur kanskje at den som er pedagog har lært seg til å reflektere på ein annan måte. Assistentar er kjempeflinke til alle desse tinga, det kan vere ein assistent som er femten gonger flinkare enn meg til å ha samling og ungane er heilt fengsla for dei har sånn evne til å få dei med. Så eg tenker at det er ikkje slik at pedagogane er flinkare å ha samling enn assistentane til å ha samling. Men desse tankane bak, dette med å legge til rette, å vite kva som er viktig, desse grunntinga rundt dei, tenker eg at det er viktig at vi pedagogane brukar oss til.

Barnehagelærer 1 formidlar at når det gjeld interaktivt arbeid som å gjennomføre samlingsstund, kan assistentar gjere dette på betre måtar enn barnehagelærarar. Ho seier dette utan å tvile, og det blir framstilt som eit faktum. Men ein vesentleg ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar meiner ho, er vurderingsarbeidet som barnehagelærarane utfører. Eg tolkar barnehagelæraren til å meine at vurderingsarbeid handlar om å reflektere, tilrettelegge og prioritere. Dette er vurderingar på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Barnehagelærer 1 viser til eit komplekst og omfattande vurderingsarbeid som ho finn nødvendig for at barnehagen skal fungere godt nok for barna.

#### **5.4.9 Samandrag postaktiv fase**

Utgangspunktet for postaktive intervju er nyleg gjennomført samlingsstund og femårsklubb, slik at eit forventa funn er situasjonsbestemte og tilbakeskuande perspektiv på P2-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem til uttrykk ved at begge yrkesgruppene nyttar høvet til å kome med utsegner som særleg gjeld konkrete samlingsstunder og femårsklubbar. Samtidig viser intervjudata at barnehagelærarane har meir å seie og at dei også i betydeleg større grad enn assistentar introduserer tema av meir generell karakter på P3-nivå.

Analysane viser såleis kvalitative ulikskapar ved ytringar av assistentar og barnehagelærarar som gjeld dei didaktiske kategoriane *føresetnader hos barna og hos personalet, innhald, rammefaktorar og vurdering*. Ingen av yrkesgruppene omtaler kategoriane *mål og arbeidsmåtar*. Uavhengig av ro eller avbrot rundt intervjusituasjonen, og også delvis uavhengig av lengde på intervjua, nyttar barnehagelærarane den postaktive intervjusituasjonen til å fortelje om etiske grunngevingar og om saker dei synest er viktige

for barnehagen generelt. Barnehagelærarane framhevar at sjølv om assistentar kan gjere ein god jobb i barnehagen, treng barna også kvalifisert, i tydinga utdanna personal. I tillegg legitimerer barnehagelærarar innhaldet dei presenterer for barna ved å vise til grunngevingar om kvifor dei nyttar eit visst innhald.

Postaktive intervjudata viser også stor grad av ulikskap mellom yrkesgruppene når det gjeld å omtale den didaktiske kategorien *rammefaktorar*. Dette er nesten ikkje tema hos assistentgruppa, medan barnehagelærarane har eit tydeleg fokus på kva rammefaktorar betyr for barnas trivsel, utvikling og læring. Det er barnehagelærarane som initierer og gjennomfører det dei opplever som nødvendige endringar av både rammefaktorar og innhald ut frå barna sine behov. Vurderingane viser til etiske perspektiv på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972).

## **5.5 Syntese og samanlikning**

Formålet med å bruke to feltbarnehagar er å kunne samanlikne ikkje berre assistentar og barnehagelærarar, men også feltbarnehagane og på den måten gjennomføre både ein intrakulturell og ein interkulturell komparasjon (Fetterman, 2010). Institusjonelle vilkår påverkar både assistentar og barnehagelærarar, og formålet med delkapitlet er å legge grunnlag for å drøfte samanhengar mellom feltbarnehage og didaktisk arbeid.

### **5.5.1 Analysegrunnlag**

Interkulturell komparasjon har som utgangspunkt analyse av datamaterialet slik det er framstilt i dei fire føregåande delkapitla (kap. 5.1–5.4). Dette delkapitlet bygger såleis på data frå både observasjonar og to typar intervju.

Interkulturell komparasjon bygger på ei deduktiv tilnærming der eg i analysen av det samla datamaterialet i prosjektet har gått gjennom resultatane frå analysane av kvar enkelt kategori i den modifiserte didaktiske relasjonsmodellen, for å undersøke moglege samanhengar mellom feltbarnehage og didaktisk arbeid. Korleis didaktiske kategoriar er nytta i analyse blir framstilt som ei syntese i oversiktleg form:

Analysegrunnlag/ Didaktiske kategoriar	Kontekstuelle tema	Preaktiv fase	Interaktiv fase	Postaktiv fase	Interkulturell komparasjon
Føresetnader hos personalet	X			X	X
Innhald	X	X	X	X	X
Rammefaktorar		X	X	X	X
Arbeidsmåtar			X	X	X
Vurdering				X	X
Mål				X	X
Føresetnader hos barna				X	X

**Tabell 5.1** Bruk av didaktiske kategoriar i analyse

Vertikalt gir tabellen oversikt over kva kategoriar som er nytta som analysereiskap i dei enkelte delkapitla. I den vidare presentasjonen blir analysar oppsummerte og sett i samanheng med dei didaktiske kategoriane slik dei kjem til uttrykk *horisontalt* i tabell 5.1 og i lys av både intrakulturell og interkulturell komparasjon. Dei didaktiske kategoriane blir presenterte etter rekkefølga i tabellen.

Sjølv om Solbakken barnehage har informantar frå to avdelingar med i undersøkinga, blir det ikkje gjort skilnad mellom avdelingane i teksten. Dette har sin bakgrunn i to forhold: For det første er ulikskap mellom avdelingane A og B i Solbakken barnehage ubetydelege, og funn blir difor presentert i samanstilt form. For det andre er fokuset sett på samanhengar mellom institusjon og individ, og ikkje på avdelingar innanfor same institusjon.

### 5.5.2 Intrakulturell og interkulturell komparasjon

#### *Føresetnader hos personalet*

*Føresetnader hos personalet* er den mest sentrale kategorien i denne avhandlinga fordi all analyse er bygd opp omkring spørsmålet om det er assistentar eller barnehagelærarar som gjennomfører samlingsstund og femårsklubb. Kategorien er undersøkt gjennom spørsmål i oppstartsintervju og gjennom kommentarar frå informantane i postaktive intervju.

Likskap mellom yrkesgruppene kjem til uttrykk i at både assistentar og barnehagelærarar opplever arbeidsplassen sin som ein god plass å vere og med eit støttande miljø frå både eiga

og andre yrkesgrupper. Dette gjeld begge feltbarnehagane. Ulikskap kjem til uttrykk ved at medan assistentar går til barnehagelærarar når vanskar oppstår, går barnehagelærarar enten til andre barnehagelærarar eller til styrar. Storleik på feltbarnehagane og dermed tal på barnehagelærarar gir seg utslag i at barnehagelærarane har ulike føresetnader for grad av samarbeid og støtte frå andre med tilsvarende yrkesbakgrunn.

På spørsmål om korleis dei har oppnådd eigen kompetanse svarer både assistentar og barnehagelærarar at dei lærer gjennom arbeidet i barnehagen. Det vil seie at begge yrkesgruppene legg vekt på erfaringsbasert læring. Ulikskap kjem til uttrykk ved at barnehagelærarane i tillegg seier at førskulelærarutdanninga er det mest sentrale grunnlaget for eigen kompetanse, medan assistentane legg mest vekt på foreldreskap og på kontakt med andre i personalgruppa.

Samla sett viser analysen av den didaktiske kategorien *føresetnader hos personalet* ingen skilnader mellom feltbarnehagane slik at likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i stor grad er knytt til yrke.

### ***Innhald***

Både observasjon og intervju er metodiske tilnærmingar som er nytta for å studere likskap og ulikskap mellom innhald som assistentar og barnehagelærarar formidlar i vaksenleia aktivitetar.

Eit sentralt funn er stor grad av likskap mellom yrkesgruppene med omsyn til kva innhald som blir presentert for barna på samlingsstund og femårsklubb. Innhaldet er hovudsakleg forankra i årsplan og periodebestemt temaarbeid i kvar feltbarnehage. Den vesle resten av innhald som det er opptil kvar enkelt assistent eller barnehagelærar å bestemme, viser stor grad av likskap ved at det blir nytta songar som stoffområde, medan rim og regler, barnas opplevingar og leik er omtrent fråverande. Det betyr at gjennom observasjon kan ein ikkje ut frå innhaldet finne tydeleg ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar. Ein finn også likskap mellom yrkesgruppene i at både assistentar og barnehagelærarar framhever tileigning av sosial kompetanse før fagleg læring når det gjeld å førebu barna til skulestart. Intervjudata viser at både assistentar og barnehagelærarar meiner at innhaldet i skuleførebuande aktivitetar, enten det er femårsklubb eller samlingsstund, primært bør vere å tileigne seg sosiale ferdigheiter, medan det faglege innhaldet er fråverande hos begge yrkesgruppene.

Ulikskap mellom Havlandet og Solbakken barnehage kjem til uttrykk i at innhaldet i Havlandet barnehage er planlagt på detaljnivå av barnehagelærar både når det gjeld eigne og assistentane sine samlingsstunder og femårsklubbar medan barnehagelærarane i Solbakken barnehage gir assistentar eit litt større handlingsrom. Den største ulikskapen mellom feltbarnehagane når det gjeld innhald, er stoffområde til femårsklubb. Medan barnehagelærarane i Solbakken barnehage hovudsakleg har bestemt at teikneoppgåver og det å vere saman er innhald på femårsklubb, har innhaldet i Havlandet ein fagleg substans som tilsvarende systematisk opplæring i matematikk. Analyse av datamaterialet viser såleis klare interkulturelle samanhengar mellom innhald og feltbarnehage.

Det innhaldet som barnehagelærarar har planlagt i preaktiv fase, blir lojalt følgt opp av assistentane. Å planlegge innhald er ein type arbeid som assistentar ikkje tar del i, og denne arbeidsdelinga mellom assistentar og barnehagelærarar er felles for begge feltbarnehagane. Ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem også til syne gjennom vurderingar som barnehagelærarane omtaler i postaktive intervju. Dei fortel kvifor eit gitt innhald er brukt på samlingsstund eller femårsklubb og gir såleis innhald ei form for legitimitet. Det står i kontrast til assistentgruppa som ikkje i det heile kommenterer innhaldet dei formidlar i vaksenleia aktivitetar.

På spørsmål om rammeplanen i oppstartsintervjuet viser analyse av datamaterialet at det er ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar. Rammeplanen er barnehagens innhaldsleverandør og difor sentral å ta med her. Assistentane relaterer rammeplanen primært til eigne preferansar, medan barnehagelærarane nytta spørsmål om rammeplanen til å kome med generelle vurderingar om barnehageverksemda.

Samla sett viser analysen av kategorien *innhald* stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase og stor grad av ulikskap mellom yrkesgruppene i preaktiv og postaktiv fase. Interkulturell komparasjon viser at innhald er relatert til feltbarnehage slik at assistentar og barnehagelærarar på same arbeidsplass nyttar om lag likt innhald på samlingsstund og femårsklubb.

### ***Rammefaktorar***

Rammefaktorar er tematiserte både gjennom intervju og observasjon. Analysane viser likskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld rammefaktorar i interaktiv fase under

gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb. Plassering i rom og tid, gruppering av barna og fordeling av vaksne er sameleis i kvar feltbarnehage, uavhengig av om det er assistent eller barnehagelærer som gjennomfører aktivitetane. Ulikskap mellom barnehagane kjem til uttrykk i at både barnehagelærarar og assistentar i Havlandet barnehage leier femårsklubb, medan assistentar hovudsakleg er medhjelparar, men vanlegvis ikkje leiarar av femårsklubb i Solbakken barnehage.

Ulikskap mellom yrkesgruppene vart avdekka då eg undersøkte kven som har planlagt og organisert barnehagekvardagen slik at det er mogleg å finne ro, sette seg ned med ei gruppe barn som fungerer greitt saman og ha tilstrekkeleg støtte i andre vaksne som også er tilstades under gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb. Analysane viser at barnehagelæraren utfører eit omfattande planleggingsarbeid for å organisere den daglege drifta som assistentar ikkje tar del i. Ulikskap mellom yrkesgruppene kjem også til uttrykk ved at det er barnehagelærarane og ikkje assistentar som gjennom postaktive intervju på eige initiativ omtaler personalsituasjonen. Personalsituasjonen viser til systemiske perspektiv som til dømes korleis barnehagen fungerer som institusjon og er ein rammefaktor som er vesentleg i ein barnehagekvardag. Barnehagelærarar fortel korleis stadig bruk av vikarar og for lite folk på jobb påverkar barna.

Oppsummert viser analysane av observasjonsdata frå interaktiv fase likskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld rammefaktorar. I motsetnad viser intervjudata til ulikskap mellom yrkesgruppene, noko som kjem til uttrykk gjennom barnehagelærarane sitt omfattande planleggingsarbeid av rammefaktorar og refleksjonar over korleis personalsituasjonen påverkar barna. På denne bakgrunnen viser interkulturell komparasjon av rammefaktorar at det som har innverknad i didaktisk arbeid er yrke i tydeleg større grad enn kva feltbarnehage ein arbeider i. Det gjeld både assistentar og barnehagelærarar.

### ***Arbeidsmåtar***

Kategorien *arbeidsmåtar* er brukt som analyseverktøy både når det gjeld observasjonar i interaktiv fase og når det gjeld intervjudata om vurderingsarbeid.

Observasjonar viser eit samanfall av mønster hos kvar enkelt informant når det gjeld korleis ein kan få fram eit innhald på samlingsstund og femårsklubb. Arbeidsmåtar ser ut til å vere nokså konsistente hos alle informantar og viser ein personleg stil. Det er ingen tydelege funn



om samanheng mellom feltbarnehage og arbeidsmåte. Verken assistentar eller barnehagelærarar kommenterer eller drøftar arbeidsmåtar i postaktive intervju.

Intrakulturell og interkulturell analyse av den didaktiske kategorien *arbeidsmåtar* viser såleis ingen koplingar verken mellom arbeidsmåte og yrke som assistent og barnehagelærar eller mellom arbeidsmåte og feltbarnehage.

### ***Vurdering***

Den didaktiske kategorien *vurdering* er undersøkt gjennom både oppstartsintervju og postaktive intervju. Analysane av intervjudata viser likskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld å ta del i uformelle vurderingar av hendingar og situasjonar. Uformelle samtalar er del av det daglege samveret mellom yrkesgruppene og både assistentar og barnehagelærarar fremjar sine synspunkt der.

Ulikskap mellom yrkesgruppene kjem til uttrykk gjennom to forhold. For det første ved at det er barnehagelærarar og ikkje assistentar som gjennom sine vurderingar initierer endringar om innhald og om gruppering av barna. For det andre ved at ein av barnehagelærarane kommenterer det vurderingsarbeidet som ho meiner trengst for at barnehagen skal vere god nok for barna. Det handlar om å reflektere, tilrettelegge og prioritere, og dette er det barnehagelærarane og ikkje assistentane som gjer, meiner ho. Sidan det berre er ein i barnehagelærargruppa som uttrykker dette, peiker ikkje funnet tilbake på ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar som gruppe. Men det viser til tankar og meiningar som i denne undersøkinga er unike og kan vere verdifulle med omsyn til seinare forskning på vurderingsarbeid i barnehagen.

Gjennomgang av den didaktiske kategorien *vurdering* gir ingen interkulturelle funn. Likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar er relatert til yrke, og ikkje til kva feltbarnehage den enkelte informant arbeider i.

### ***Mål***

Kategorien *mål* er lite framme i undersøkinga, men vart nytta i analysen av postaktive intervju. Intervjudata viser at mål ikkje blir trekt inn i intervju verken av assistentar eller

barnehagelærarar. Det betyr at det er ingen funn verken i den intrakulturelle eller interkulturelle komparasjonen.

### ***Føresetnader hos barna***

Barn har ikkje status som informantar i prosjektet, men blir omtala av informantar i intervju. Korleis assistentar og barnehagelærarar vurderer *føresetnader hos barna* kjem til uttrykk på fleire måtar. Analysane viser eit tydeleg fokus hos både assistentar og barnehagelærarar ved at dei har genuin interesse for barna og barna sine handlingar. Her finn ein stor grad av likskap mellom yrkesgruppene.

Ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem til uttrykk ved at barnehagelærarane har betydeleg meir å seie enn assistentane i postaktive intervju om barna sine føresetnader. Medan nokre av assistentane er opptatte av om barna følger med og sit stille på samlingsstund og femårsklubb, tolkar og forklarar barnehagelærarane barna si åtferd i tillegg til å grunngi eigne handlingar i dei nyleg gjennomførte samlingsstundene og femårsklubbane. Barnehagelærarane har perspektiv som går utover den konkrete her-og-no-situasjonen som tilsvarer prospektive perspektiv på barnas erfaringar i barnehagen. Tilsvarande funn kjem fram i oppstartsintervjuet om forholdet til barna. Assistentane har som ønske for barnehagetida at barna får gode minne frå barnehagen og at dei sjølve som personar blir opplevde som gode omsorgspersonar. Barnehagelærarane har perspektiv som går ut over det personlege og framhevar at dei håper *barnehagen* har gitt barna lærerike opplevingar og tryggleik gjennom eit personal som barna kan stole på. Det vil seie at barnehagelærarane viser til eit institusjonsperspektiv, medan assistentane i større grad relaterer forventningar til barnehagetida til seg sjølve som personar.

Analysane viser såleis ingen interkulturelle funn når det gjeld den didaktiske kategorien *føresetnader hos barna*. Likskap og ulikskap i å omtale føresetnader hos barna er relatert til yrke, og ikkje til kva feltbarnehage den enkelte informanten arbeider i.

Samla sett tyder interkulturell komparasjon på at det hovudsakleg er yrket som assistent eller som barnehagelærarar som har innverknad på ansvar og arbeidsoppgåver i didaktisk arbeid relatert til å planlegge, gjennomføre og vurdere samlingsstund og femårsklubb. Unntak er *innhald og rammefaktorar* som i interaktiv fase er om lag dei same for assistentar og barnehagelærarar som arbeider i same feltbarnehage. Dette er didaktiske kategoriar som er

planlagde av barnehagelærarar i preaktiv fase. Sameleis viser analysen at i den eine feltbarnehagen tar assistentar litt meir del i å leie femårsklubb enn i den andre. Det samla inntrykket er at sjølv om ein finn likskapstrekk mellom assistentar og barnehagelærarar som arbeider i same institusjon, er funna svake og tolka som i liten grad utslagsgivande for slutningar om likskap og ulikskap i det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører. Det står i kontrast til den store graden av likskap ein finn innanfor kvar yrkesgruppe, uavhengig av feltbarnehage.

## 5.6 Oppsummering av kapitlet

Analysane av intervju- og observasjonsdata frå eitt semesters datainnsamling i to feltbarnehagar, er systematiserte og presenterte i dette kapitlet. Tabell 5.1 viser at *innhald* og *rammefaktorar* har vore dei mest sentrale kategoriane for å undersøke likskap og ulikskap med omsyn til didaktisk arbeid. Kategorien *innhald* er nytta i analyse både når det gjeld å kontekstualisere didaktisk arbeid, og i analyse av preaktiv, interaktiv og postaktiv fase. Barnehagen si forankring i danningsteoretisk didaktikk kan tilseie at det blir lagt stor vekt på innhaldet. Det er difor ikkje uventa at innhald er ein vesentleg kategori når didaktisk arbeid blir undersøkt. Men at rammefaktorar kan fortelje så mykje både om feltbarnehagane og det didaktiske arbeidet, var uventa for meg. Kategorien *rammefaktorar* er relevant i analyse av alle dei tre fasane av didaktisk arbeid. Prosjektet viser at å ha ansvar for å planlegge rammefaktorar gir stor mynde i tydinga å *vere den som bestemmer*. Dette temaet blir drøfta vidare i neste kapittel.

Tabell 5.1 viser at dei resterande didaktiske kategoriane *mål, arbeidsmåtar, vurdering og føresetnader hos barna og personalet* er i mindre grad nytta i analysen. Samla sett viser analyse ut frå både intrakulturelle og interkulturelle perspektiv at å seie at assistentar og barnehagelærarar gjennomfører same typen arbeid i barnehagen er ei forenkling som ikkje samsvarer med empiriske funn i denne avhandlinga. Dimensjonar som kan vere usynlege når ein studerer den interaktive fasen i form av sjølve gjennomføringa av samlingsstund og femårsklubb, blir synlege når ein går nærare inn på preaktive og postaktive fasar. Drøfting av dette sentrale funnet er tema i komande kapittel.



## 6 PRESENTASJON OG DRØFTING AV SENTRALE FUNN

Formålet med dette kapitlet er å drøfte sentrale funn i den empiriske undersøkinga som vart presentert i førre kapittel. Det vart konstruert eit breitt bilde av det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører i barnehagen i samband med planlegging, gjennomføring og vurdering av samlingsstund og femårsklubb. Likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid kjem til uttrykk i to sentrale funn:

1. Stor grad av likskap mellom yrkesgruppene i interaktiv fase av didaktisk arbeid.
2. Stor grad av ulikskap mellom yrkesgruppene i preaktiv og postaktiv fase av didaktisk arbeid.

Funn som viser stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase av didaktisk arbeid, tyder at ein kan kome inn i barnehagen og observere gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb utan å seie sikkert om det er assistent eller barnehagelærer som leier aktiviteten. I kontrast til dette viser funn stor grad av ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i planleggingsarbeid i preaktiv fase og vurderingsarbeid i postaktiv fase. Planlegging og vurdering er typar arbeid som i liten grad er observerbare og som difor treng andre metodologiske tilnærmingar. Gjennom intervju gir prosjektet eit omfattande datamaterial om preaktiv og postaktiv fase. Dei ulike metodologiske tilnærmingane kan legge grunnlag for å klassifisere interaktiv fase som ein *synleg* fase i didaktisk arbeid, medan preaktiv og postaktiv fase i større grad er *usynlege*.

Dei sentrale funna om likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid gjeld primært *intrakulturell* komparasjon, slik at funn er knytt til samanhengar mellom yrkesgruppe og didaktisk arbeid. Den *interkulturelle* komparasjonen viser svake samanhengar mellom yrkesgruppe og feltbarnehage. Med utgangspunkt i omgrepet barnehagekode (kap. 2.5.2) kan dette vere uttrykk for at yrke er den dominerande faktoren for ansvar og arbeidsoppgåver i didaktisk arbeid, men eit utval på to barnehagar er lite og det er behov for fleire undersøkingar av samanhengar mellom didaktiske arbeidsoppgåver, yrke og institusjon.

Den deskriptive karakteren på prosjektet legg ikkje grunnlag for å *forklare* funna, men å drøfte og prøve å *forstå* kva funn kan vere uttrykk for. Med bakgrunn i den kritiske realismens ontologi kan funn peike på mekanismar og dimensjonar som strukturerer og konstituerer den

sosiale verda (Danermark, 2003). Epistemiske tolkingar gir seg ikkje ut for å vere absolutte, for kunnskap om røyndomen er sosialt bestemt og omskifteleg (ibid.). Det betyr at det er behov for å argumentere for slutningar om funn. I den vidare framstillinga blir det lagt vekt på allmenne tenkemåtar innan argumentasjon som bygger på Toulmin (2003). Det vil seie å underbygge påstandar med støtteargument samtidig som motargument også blir tekne med.

I dette kapitlet blir sentrale empiriske funn drøfta i lys av både didaktiske teoriar, forskingsfeltet og rammeplanen som er presenterte tidlegare i avhandlinga. I lys av drøftingane peikar eg samtidig på moglege behov for utvida forskingsinnsats.

## **6.1 Synleg og usynleg arbeid**

### **6.1.1 Preaktiv fase**

Preaktiv fase i didaktisk arbeid er prega av planlegging og er i prosjektet undersøkt gjennom intervju. Funn viser at det er barnehagelærarane som planlegg både samlingsstund og femårsklubb i dei to feltbarnehagane. Det er i liten grad utført systematisk forskning på planleggingsarbeid i barnehagen i ein norsk kontekst, men funn frå eksisterande studiar (Brenna-utvalet, 2010; Smeby, 2011) viser at det hovudsakleg er barnehagelærarane som planlegg femårsklubb. Samlingsstund er ikkje undersøkt i forhold til preaktiv fase, men studiar om planlegging på generelt grunnlag viser at det hovudsakleg er barnehagelærarar som utarbeider og skriv planar (Enehaug, et al., 2008; Nicolaisen, et al., 2012). Det kan bety at sannsynlegvis er også samlingsstund i stor grad planlagt av barnehagelærarar. Funn om arbeidsdeling i preaktiv fase i dei to feltbarnehagane finn såleis støtte i eksisterande forskning på feltet.

Prosjektet viser at barnehagelærarane i preaktiv fase planlegg både *rammefaktorar* som gjeld organisering av dei vaksenleia aktivitetane, og *innhaldet* på desse aktivitetane. Planlegging av innhaldet på samlingsstund og femårsklubb heng saman med årsplan i den enkelte feltbarnehagen. Barnehagelærarane sekvenserer og periodefestar tema som personalet skal arbeide med, slik at assistentar har ansvar for å førebu seg til eit dagsaktuelt innhald, medan barnehagelærarar har ansvar for både førebuing, organisatorisk planlegging og langvarig og dagsaktuell substansiell planlegging.

Samtidig er der ein liten rest av innhald på samlingsstund og femårsklubb der assistentar kan bestemme sjølve kva dei vil presentere for barna. Både dette prosjektet og studien til Alvestad (2001c) viser at når assistentar utfører planleggingsarbeid, er dei meir tradisjonelle enn barnehagelærarane. Assistentane legg vekt på innhald som til dømes eventyr, medan barnehagelærarane i større grad enn assistentar planlegg eit innhald som har samanheng med fagområda i rammeplanen. Studien til Rønning (2010) støttar opp om ein slik tendens ved å vise til *lojalitet* hos barnehagelærarane i forhold til å bruke fagområda i rammeplanen som substansielt innhald i det generelle barnehagetilbodet. Både Rønning (2010), Alvestad (2001c) og dette prosjektet har nytta kvalitativ tilnærming med små utval på seks til åtte personar, så funna er svake og treng vidare utforsking. Men til saman kan det vise ein tendens om at det er barnehagelærarane som gjennom sitt planleggingsarbeid viser at dei har kompetanse på K2-nivået, som betyr å meistre planlegging ut frå dei rammene som *læreplanen* gir (Dale, 2001). Forhold mellom yrkesgruppene og rammeplanen blir nærare drøfta seinare i dette kapitlet (kap. 6.3).

Funn i prosjektet viser at planlegging av rammefaktorar for samlingsstund og femårsklubb heng saman med organisering av den daglege drifta i dei to feltbarnehagane. Begge barnehagane er avhengige av eit omfattande planleggingsarbeid for å fungere, og dette arbeidet er det barnehagelærarane som utfører. Eit uventa funn var kor mykje organisering og planlegging som må til i barnehagekvardagen, og eg tolkar dette som uttrykk for auka tal på barn og tilsette, men at bygningsmassen ikkje alltid er tilpassa dette. Begge feltbarnehagane er påbygde for å huse fleire barn, og i Solbakken barnehage medførte dette uheldige løysingar som har ført til gjennomgang og støy.

Studiar om planlegging som ikkje spesifikt er retta inn mot samlingsstund og femårsklubb, viser at assistentar gjennom felles møteverksemd med barnehagelærarar bidreg med innspel (Enehaug, et al., 2008; Nicolaisen, et al., 2012). Ein mogleg tendens kan vere auka planleggingsansvar for assistentar på grunn av endringar i den formelle oppbygginga av barnehagar (Nicolaisen, et al., 2012; Seland, 2009). Barnehagelærarar som arbeider som pedagogiske leiarar, er blitt pålagde arbeidsoppgåver som styrar tidlegare tok seg av, og assistentar må difor i større grad enn tidlegare planlegge innhald på aktivitetar som dei gjennomfører åleine, medan dei tidlegare jobba meir saman med barnehagelærarane (ibid.).

Til samanlikning gir intervju- og observasjonsdata frå Havlandet og Solbakken barnehage ikkje grunnlag for å seie om det har skjedd endringar i planleggingsarbeidet for assistentane. I den eine feltbarnehagen har dei fått mindre tid til førebuing fordi timen med ubunden arbeidstid er tatt bort, men assistentane hadde uansett ikkje ansvar for å planlegge innhaldet. For barnehagelærarane sin del gav intervjudata inntrykk av at det å planlegge innhaldet på samlingsstund og femårsklubb var ukomplisert og enkelt. Årsplanen gav god støtte for temaarbeid, medan utfordringa var å planlegge organisering av heile barnehagekvardagen. Både samlingsstund og femårsklubb har ein fast struktur som ei slags oppskrift på korleis den går føre seg. Å planlegge samlingsstund og femårsklubb kan difor tolkast som å vere noko av det mest konkrete planleggingsarbeidet som barnehagelærarane utfører, og det er kanskje lettare enn å planlegge for andre settingar som kvardagssituasjonar og frileik.

Uansett kan eit relevant spørsmål vere om assistentar i det heile utfører didaktisk arbeid i preaktiv fase. Sjølv om assistentar bidreg med innspel på møte om planar for arbeidet, viser funn frå dette prosjektet og anna forskning at det i stor grad er barnehagelærarane som utfører planleggingsarbeidet i barnehagen og dermed det didaktiske arbeidet. Korleis barnehagelærarar utfører planleggingsarbeidet og i kva grad assistentar er involverte i planleggingsarbeid er tema som er relevante for vidare utforskning.

### **6.1.2 Interaktiv fase**

Interaktiv fase i didaktisk arbeid gjeld det direkte arbeidet med barna og er i prosjektet undersøkt gjennom observasjonar av samlingsstund og femårsklubb. Eit sentralt funn er stor grad av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld gjennomføring av desse to vaksenleia aktivitetane. Likskep i vaksenleia aktivitetar er i samsvar med funn frå studia til Eik (2014) og Olsen (2007). Men medan Olsen (2007) hevdar at likskap mellom assistentar og barnehagelærarar gjeld for alle settingar i barnhagedagen, hevdar Eik (2014) at *utanom* vaksenleia aktivitetar er det ulikskep mellom yrkesgruppene. Eik (2014) finn at i settingar som kvardagssituasjonar og frileik er assistentar i større grad enn *nyutdanna* barnehagelærarar opptatte av den praktiske gjennomføringa i form av rask gjennomføring og å følge dagrytma. Nyutdanna barnehagelærarar derimot brukte meir tid med barna og nytta også kvardagssituasjonar til å gi barna eit pedagogisk innhald. I kva grad dette også vil gjelde barnehagelærarar som har vore i arbeid ei stund, er usikkert. Eik (2014) grunngir denne



skilnaden mellom vaksenleia aktivitetar og andre settingar med at vaksenleia aktivitetar har mål og innhald som er tydelege og dermed meir styrande for assistentar.

Funn i prosjektet kan støtte opp om det Eik (2014) antyder om moglege samanhengar mellom klare rammer og likskap mellom yrkesgruppene i gjennomføring. Som døme på dette nyttar assistentar og barnehagelærarar som arbeider i same feltbarnehage lik struktur på samlingsstund og femårsklubb. Funn viser også at innhald og rammefaktorar er dei same, uavhengig av om det er assistent eller barnehagelærer som gjennomfører aktiviteten. Innhald og rammefaktorar er didaktiske kategoriar som barnehagelærarane har planlagt i preaktiv fase, og assistentane skal difor gjennomføre samlingsstund og femårsklubb innanfor dei rammene som barnehagelærarane har planlagt. Ei mogleg tolking av funnet av den store graden av likskap mellom assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase i didaktisk arbeid er difor å sjå det i samheng med både det omfattande planleggingsarbeidet som barnehagelærarane har utført i preaktiv fase, og den gitte strukturen som kjenneteiknar samlingsstund og femårsklubb. Samtidig viser variasjonar i arbeidsmåtar at det er vanskeleg å peike på arbeidsmåte relatert til yrke. Likskap mellom assistentar og barnehagelærarar kjem såleis til uttrykk ved at innanfor gitte rammer i form av tydeleg struktur, innhald og rammefaktorar, er det for begge yrkesgruppene sin del rom for ein personleg stil som er nokså konsistent.

Funn i eige datamaterial blir interessante i lys av teoriar om tredelt refleksjonsnivå (Dale, 1999; Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972; Schön, 2000). Likskap mellom barnehagelærarar og assistentar i interaktiv fase kan tyde på likskap når det gjeld kompetanse på det første nivået som er *handlingsnivået*. Gjennom erfaring har assistentar opparbeidd kunnskap om praktisk gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb. Då informantane i oppstartsintervjuet fekk spørsmål om kva kompetanse dei sit inne med og korleis dei har tileigna seg denne kompetansen, viser datamaterialet at medan det for barnehagelærarane er førskulelærerutdanninga som betyr mest for yrkesutøvinga, framhevar assistentane eigne erfaringar som mor og læring gjennom kontakt med andre i personalgruppa. Som støtte for dette hevdar Jank og Meyer (1997b) at *erfaringsbasert* kunnskap kan gi kompetanse til å gjennomføre didaktisk arbeid, og dei viser til ein *didaktisk-metodisk handlingskompetanse*. Styrken til handlingskompetanse er at den er empirinær og uløysleg knytt til eigne praktiske erfaringar (ibid.). Stor grad av likskap i interaktiv fase viser at assistentar har utvikla handlingskompetanse, og dette støttar opp om tesen til Jank og Meyer (1997b). Læring

gjennom erfaring blir også framheva av barnehagelærarar i prosjektet, sjølv om dei peikar på førskulelærerutdanninga som fundamental for sitt didaktiske arbeid i barnehagen.

Eit anna relevant spørsmål som gjeld interaktiv fase i didaktisk arbeid, er *kven* som gjennomfører samlingsstund og femårsklubb. Interkulturell komparasjon gir funn som viser at medan samlingsstund blir gjennomført av både assistentar og barnehagelærarar i begge feltbarnehagane, er det hovudsakleg barnehagelærarane som gjennomfører femårsklubb i Solbakken barnehage. I Havlandet barnehage derimot har både assistentar og barnehagelærarar ansvar for å leie og gjennomføre femårsklubb. Både MAFAL-studien (Smeby, 2011) og Brenna-utvalet (2010) viser i sine relativt omfattande kvantitative undersøkingar at det å leie og gjennomføre femårsklubb skil seg ut som spesifikt for barnehagelærarane sitt domene medan samlingsstund blir gjennomført av både barnehagelærarar og assistentar.

Havlandet barnehage er i større grad enn Solbakken barnehage prega av at barnehagelærar planlegg innhaldet på detaljnivå. Det er mogleg at barnehagelæraren si omfattande planlegging ligg til grunn for at barnehagelæraren let assistentar få leie femårsklubb. Det er heller ikkje slik at det er alle assistentar som gjennomfører femårsklubb. I begge feltbarnehagane er der nokre nyttilsette og uerfarne assistentar som verken leia samlingsstund eller femårsklubb. Assistentar fortel om utvikling av eigen kompetanse i form av at dei no gjennom mange års arbeid i barnehagen synest dei meistrar godt å leie samlingsstund. I tillegg hevdar fleire av assistentane at dei har endra syn på barn ved av å tenke meir på kva som er bra for barna og mindre på kva som er strevsamt for personalet. Dei fortel vidare at barnehagelærarar blir nytta som imitasjonsmodellar, og at kurs og tema som barnehagelærarane initierer å arbeide med i personalgruppa, har vore med på å endre egne haldningar til arbeidet i barnehagen.

Fordi utvalet i prosjektet omfattar svært *erfarne* assistentar kan funn om likskap i interaktiv fase ikkje overførast til å gjelde *uerfarne* assistentar, men funn kan vise tendensar til at barnehagen er ein lærerik arbeidsplass. Det kan peike tilbake på utvikling av ein didaktisk-metodisk handlingskompetanse hos assistentar som ifølge Jank og Meyer (1997b) bygger på erfaringsbasert kunnskap. Det kan vere uttrykk for at der skjer ei omfattande vaksenopplæring i barnehagen slik at assistentar gjennom arbeidet utviklar kompetanse til å meistre eit spekter

av oppgaver i det direkte arbeidet med barna. Dette treng å bli undersøkt vidare på barnehagefeltet.

Vidare viser funn om likskap mellom yrkesgruppene at det er behov for fleire undersøkingar av korleis assistentar opparbeider seg didaktisk-metodisk handlingskompetanse til å meistre gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb, men også av andre typar direkte arbeid med barn i frileik og kvardagssituasjonar. Sameleis kan det vere relevant å undersøke korleis barnehagelærarar med sin bakgrunn i utdanning utviklar didaktisk-metodisk handlingskompetanse gjennom arbeidet i barnehagen.

### **6.1.3 Postaktiv fase**

Postaktiv fase i didaktisk arbeid omhandlar vurdering, og blir i dette prosjektet relatert til refleksjonsnivå (Dale, 1999; Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972; Schön, 2000). Forsking som gjeld refleksjonsnivå er i liten grad nytta på barnehagefeltet. Eg finn ikkje studiar som undersøker refleksjonsnivå hos assistentar, men Pihlaja og Holst (2011) undersøker i sin studie refleksjonsnivå hos barnehagelærarar. Funn viser at berre 1 % av svara i surveyen til Pihlaja og Holst (2011) var på eit kritisk nivå som eg tolkar er i samsvar med praksistrekantens P3-nivå, medan dei resterande svara var på eit teknisk og praktisk nivå som kan tilsvare P2-nivået i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). I kontrast til dette viser funn frå mitt prosjekt at barnehagelærarar i stor grad dreg inn perspektiv på P3-nivå i intervju. Studien til Pihlaja og Holst (2011) har ein kvantitativ karakter der funna kjem fram som prosentvise tal. I mitt kvalitative prosjekt som ikkje nyttar tal på kommentarar på P2- eller P3 nivå, er det likevel grunnlag for å seie at kommentarane på P3-nivå er omfattande og tydelege.

Eg har gjennom to typar intervju undersøkt både assistentar og barnehagelærarar sitt refleksjonsnivå. Det er typisk for barnehagelærarane i mykje større grad enn for assistentane å bruke spørsmåla i *oppstartsintervju* til å kome med utsegn på P3-nivå. Som døme på dette viser barnehagelærarane til systemiske, generelle og etiske perspektiv på barnehagen. Det vil seie at dei går utover P2-nivået som spørsmåla legg opp til og relaterer desse til vurderingar på P3-nivå. Dei *postaktive* intervju blir av barnehagelærarane i større grad enn dei semistrukturerte oppstartsintervju nytta til å fremje synspunkt på P3-nivå.

Barnehagelærarane kjem med ytringar på institusjons- og metanivå som gjeld barnehagen,

alle barna, heile dagen og personalgruppa. Assistentane derimot kommenterer retrospektivt den nyleg gjennomførte aktiviteten, og dette kan representere ein form for situasjonsbestemt refleksjon som i samsvar med Schöns teori tilsvarer handlingsrefleksjon (reflection in action) og i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972) grunngevingar på P2-nivå. Barnehagelærarane sine prospektive vurderingar kan då representere «reflection on reflection in action» (Schön, 2000) og metaperspektiv på P3-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Desse utsegnene treng å bli studerte nærare, ikkje minst av etiske årsaker. Som vist tidlegare (kap. 1.2.1) er formålet med å samanlikne didaktisk arbeid utført av barnehagelærarar og assistentar ikkje å vise fram det dei ikkje meistrar, men å samanlikne yrkesgruppene for på den måten tilføre kunnskap om barnehagen.

Den kvalitative intervjusituasjonen der assistentar og barnehagelærarar i dette prosjektet uttrykte sine synspunkt gjennom to typar intervju har ut frå dette gitt seg utslag i to typar funn. Det primære funnet gjeld ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar med omsyn til P2- og P3-nivå. Det sekundære funnet er relatert til grad av struktur på intervjuet og viser at barnehagelærarane i større grad nyttar den minst strukturerte intervjutypen til å hente fram tematikk på P3-nivå.

Pihlaja og Holst (2011) hevdar at få funn om refleksjon på P3-nivå kan skuldast negative utviklingstrekk i finske barnehagar i form av knapp tidsressurs som fører til at barnehagelærarar opplever djupe profesjonelle konfliktar. Kva desse konfliktane går ut på, er ukjent, men knapt med tid og mindre høve til samarbeid med andre yrkesgrupper vert også løfta fram i studien til Seland (2009). Ho peikar på at dersom barnehagelærarane er til stades berre delar av dagen, blir deira høve til pedagogisk planlegging, refleksjon og handling svekka fordi barnehagelærarane i større grad enn tidlegare må gjere sine vurderingar på grunnlag av assistentane sine tilbakemeldingar og ikkje egne erfaringar. Det betyr at assistentane sine vurderingar av det som skjer i det direkte arbeidet med barna betyr meir enn før. Seland (2009) relaterer denne endringa på barnehagefeltet til ei utvikling der barnehagelærarane i større grad enn tidlegare er borte frå barnegruppa på grunn av auka administrasjonsoppgåver og møteverksemd. Barnehagelærarane er såleis avhengige av informasjon frå assistentar for å skaffe seg oversikt over det som skjer på avdelinga eller basen (ibid.).

I prosjektet har eg tolka handlingar i form av *endringar* som barnehagelærarane utførte i feltbarnehagane, som uttrykk for refleksjon på P3-nivå. I lys av Argyris (2000) sin teori om enkelkrets- og dobbelkretslæring (kap. 2.4.2) kan endringar som barnehagelærarar i feltbarnehagane initierte og gjennomførte, tolkast på ulike måtar. I begge feltbarnehagane i prosjektet vurderte barnehagelærarane at samspelet mellom barna ikkje fungerte tilfredsstillande. I ein av feltbarnehagane vart dette løyst ved å endre på gruppering av barna frå aldersdelte til aldersblanda grupper. Dagsrytma var lagt opp slik at barna mesteparten av dagen var delte i to grupper der den eine var ute på formiddag og den andre på ettermiddag. Å endre grupperinga fekk difor følger for kven barna fekk høve til å vere saman med fleire timar kvar dag. Gotvassli (2012) hevdar at å flytte barn internt i gruppa ved uro i ei barnegruppe er døme på enkelkretslæring fordi «Det blir ikke stilt kritiske spørsmål om pedagogikkens innhald og organisering» (Gotvassli, 2012, s. 307).

I kontrast til dette gjennomførte barnehagelæraren i den andre feltbarnehagen ein annan type endring i barnegruppa. Det vart gjort gjennom å skifte temaarbeid frå å omhandle *eventyr* til *sosial kompetanse*. Formålet var å auke personalet sin kunnskap om temaet og å legge til rette for barns læring av sosiale ferdigheiter. Gotvassli (2012) hevdar dette kan stå som uttrykk for dobbelkretslæring fordi barnehagelæraren stiller spørsmål som *kvifor* det oppstår konflikhtar. Dette vurderingsarbeidet som barnehagelærarane i prosjektet utfører kan stå som uttrykk for at dei reflekterer over praksis. Det vil seie å reflektere over det som faktisk skjer i barnehagen og dei ideal som barnehagelæraren har for verksemda.

Vurderingsarbeid i barnehagen kan også ha andre former enn refleksjon. I dette prosjektet fortel både assistentar og barnehagelærarar at dei bidreg i vurderingsarbeidet av samlingsstund og femårsklubb ved å kome med sine synspunkt på avdelingsmøte i barnehagen eller som spontane ytringar i kvardagen. Det kan vere relevant å undersøke vidare kva denne typen vurdering går ut på. Funn i prosjektet viser at det er tydelege skilnader mellom assistentar og barnehagelærarar med omsyn til refleksjonsnivå, men forskingsfeltet er prega av få studiar med barnehagelærarar som informantar og ingen av desse har med assistentar.

Barnehagelærarane understrekar fleire gonger at det viktigaste førskulelærerutdanninga lærte dei, er evna til å reflektere og stille spørsmål om kvifor. Assistentar og barnehagelærarar har såleis svært ulike utgangspunkt for å reflektere på P3-nivå, og ei samanlikning kan difor verke

urimeleg. Samtidig kan undersøking av refleksjonsnivå gi kunnskap om eit sentralt trekk ved lærarkompetansen og dermed om spor etter utdanninga som barnehagelærarane har gjennomført.

#### **6.1.4 Samandrag**

Dei sentrale funna i prosjektet er at det er *ulikskap* mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld det usynlege didaktiske arbeidet som blir utført i prektiv og postaktiv fase, men *likskap* i det synlege didaktiske arbeidet i interaktiv fase. Analysane av datamaterialet viser at i det praktiske arbeidet med barna er der ikkje kvalitative skilnader mellom yrkesgruppene. Funn viser dyktige assistentar som etter mitt syn utøver høg didaktisk kompetanse i gjennomføring av samlingsstund og femårsklubb.

I det vurderingsarbeidet som barnehagen som institusjon er avhengig av for å fungere for barn, foreldre og tilsette, har barnehagelærarane både eit større ansvar, og også meir kompetanse i å reflektere over barnas trivsel og læring. Dei tek ansvar for å gjennomføre endringar, og det vil seie at ein finn både handlingskompetanse (Jank & Meyer, 1997b) og refleksjonskompetanse (Schön, 2000) hos barnehagelærarane som i mindre grad kjem til syne hos assistentar i prosjektet.

Sjølv om den didaktiske arbeidsprosessen i dette prosjektet er delt opp i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase, treng det ikkje vere vassette skott mellom fasane. Som vist tidlegare (kap. 2.4.1) er det mogleg at ei tredeling av didaktisk arbeid i preaktiv, interaktiv og postaktiv fase er ein kunstig konstruksjon som i liten grad samsvarer med læraren si oppleving av didaktisk arbeid (Clark & Peterson, 1986). Det betyr at refleksjonsarbeid i større grad blir sett på som ein sirkulær enn som ein lineær prosess. Eit interessant tema å undersøke vidare kan difor vere å sjå på korleis barnehagelærarar tar refleksjonar over erfaringar i interaktiv fase inn i sitt vidare planleggingsarbeid.

I den vidare framstillinga har eg lagt vekt på å presentere og drøfte slutningar som problematiserer kva funn kan vere uttrykk for når det gjeld *barnehagen*.

## 6.2 Barnehagen som hierarkisk system

Barnehagen blir ofte forstått som ein organisasjon med flat struktur (Aasen, 1999; Nørregård-Nielsen, 2006; Steinnes & Haug, 2013). Likskapideal ligg til grunn for ei arbeidsdeling som har vore prega av jobbrotasjon, arbeidslag, ei blanding av element av profesjonell autonomi og demokratisk, kollegial organisering (A. K. Larsen & Slåtten, 2014). At ein kan kome inn i barnehagen og ikkje oppfatte kven som er assistent eller kven som er barnehagelærer, kan bli tolka som uttrykk for dette, og funn i prosjektet om likskap i interaktiv fase kan såleis underbygge ein slik påstand.

Komparativ forskning på assistentar og barnehagelærarar er ofte relatert til undersøkingar av arbeidsdeling og ansvar mellom yrkesgruppene, der likefordeling av *praktiske* oppgåver kan bli tolka som døme på at barnehagen har ein flat struktur. I MAFAL-studien sitt spørjeskjema kom interesse for fordeling av praktiske oppgåver til uttrykk i spørsmål om tidsbruk. Funn viser at både assistentar og barnehagelærarar nyttar 11–12 % av arbeidstida si på praktiske oppgåver utan å vere direkte involverte i barna (Steinnes & Haug, 2013). Eige prosjekt viser at i den eine feltbarnehagen vart praktiske oppgåver fordelt likt mellom yrkesgruppene medan i den andre hadde assistentar i større grad ansvar for desse. Med likskap i praktisk arbeid som kriterium for struktur kan dette då tolkast som eit uttrykk for at den eine feltbarnehagen har ein flatare struktur enn den andre. Men datamaterialet frå intervju og observasjon viser at assistentar og barnehagelærarar set fordeling og tidsbruk med omsyn til praktiske oppgåver og andre faktorar som til dømes gruppering av barna og planlegging av innhald i samanheng med *kven som bestemmer* i barnehagen. Begge yrkesgruppene viser til eit slags hierarki, og dette blir ikkje diskutert, men konstatert. Det assistentar og barnehagelærarar formidlar i dette prosjektet er at der er ulikskap i ansvar mellom yrkesgruppene, og at dette er noko av grunnlaget for at dei synest eigen barnehage er ein god og triveleg arbeidsplass. Dette leier over i å sjå nærare på synleg og usynleg arbeid i barnehagen, noko som også var tema i førre delkapittel (kap. 6.1).

Praktiske oppgåver er ei form for synleg arbeid og kan ut frå dette bli samanlikna med interaktiv fase i didaktisk arbeid, sjølv om gjennomføring av til dømes samlingsstund og femårsklubb også vanlegvis treng planlegging i forkant og vurdering som etterarbeid. Det er mogleg at det omfattande usynlege arbeidet som barnehagelærarane gjennomfører gjennom planlegging og vurdering både når det gjeld vaksenleia aktivitetar og det totale barnehage tilbudet, kan utgjere ei form for taus kunnskap på barnehagefeltet. Ved at

forskningsfokus i liten grad har vore konsentrert om assistentane sitt arbeid og om komparasjon mellom yrkesgruppene, har det unike ved barnehagelærarane sitt didaktiske arbeid i liten grad kome fram. Det vil seie at ved å kome som ein «outsider» (Kvernbekk, 2001) og til dømes sjå barnehagelærarar vaske bord og assistentar gjennomføre samlingsstund, kan ein få eit inntrykk av flat struktur med liten grad av ulikskap mellom yrkesgruppene. Ser ein bakom det praktiske arbeidet, på kva som skjer av planlegging og vurdering, og på kven som har ansvar for å *bestemme*, blir bildet eit anna.

Å vurdere struktur med utgangspunkt i det synlege arbeidet kan samanliknast med forholdet mellom kontaktlærer og vikarlærer i skulen. Det blir som å seie at ein vikarlærer utfører det same arbeidet som ein kontaktlærer fordi begge gjennomfører eit synleg undervisningsarbeid. Men vikarlæraren har fått eit ferdig opplegg med innhald som skal formidlast og arbeidsoppgåver som elevane skal utføre. Vikarlæraren har ingen kontakt med foreldre, eksterne hjelpeapparat som PP-teneste eller barnevern og er heller ikkje med på interne drøftingar og møteverksemd på skulen. Han går i fasiliterte gjerningar og gjennomfører undervisningssituasjonens interaktive fase slik kontaktlæraren har planlagt og vurdert ut frå sin didaktiske kompetanse. Det vil vere utan meining å seie at likskap i interaktiv fase er uttrykk for at skulen har ein flat struktur.

Å studere det synlege arbeidet aleine kan såleis vere uttrykk for ei forenkling av barnehagelærarane sitt arbeid. Dette prosjektet viser stor grad av likskap mellom didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar i interaktiv fase, noko som tilsvarende den praktiske gjennomføringa på P1-nivå i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1983; Løvlie, 1972). Ved å sjå bakom det synlege og undersøke kva som skjer av didaktisk arbeid i preaktiv og postaktiv fase, har eg i dette prosjektet funne stor grad av ulikskap i forhold til mynde til å ta avgjerdsjar. Ein finn også andre studiar som støtte for dette. Alvestad (2001c) si undersøking av årsplanarbeid i barnehagen viser tendensar til at barnehagelærarar først lagar planar, og deretter får assistentar høve til å uttale seg. Ho hevdar følgande:

«Planarbeidsprosessen ber her karakter av ein *hierarkisk struktur*» (Alvestad, 2001c, s. 299). Det gir grunnlag for å hevde at det kan stillast spørsmål ved om det er typisk for barnehagen å ha ein flat struktur, og om det kan vere slik at strukturane i liten grad er verbaliserte, analyserte og drøfta både internt i barnehagelærerprofesjonen og i det offentlege rom. Rammeplanen sine føringar om ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid ut frå preaktiv, interaktiv og postaktiv fase, kan også tale for eit slikt synspunkt.



Eg stiller spørsmål ved kvifor komparativ forskning som gjeld assistentar og barnehagelærarar i så stor grad er opptatt av det synlege arbeidet, som til dømes praktisk arbeid, og også om kven som gjennomfører samlingsstund og femårsklubb. Eg saknar studiar med andre typar tematikk som kan følge opp tendensar om ulikskap i arbeidsoppgåver mellom assistentar og barnehagelærarar. Som døme på dette finn eg i fleire studiar at når det gjeld barn med særskilte behov, når uførutsette ting oppstår eller vert vanskelege, og ved oppgåver som krevjande foreldresamarbeid eller problem med samarbeid på tvers av avdelingar, gir assistentar frå seg ansvaret til barnehagelærarar (Eik, 2014; Enehaug, et al., 2008; Løkken, 1992; Ødegård, 2011). Dette samsvarer med funn frå MAFAL-studien som viser at barnehagelærarar i større grad enn assistentar er involverte i spesialpedagogiske tiltak, i foreldresamtalar og i å ta opp vanskelege og kjenslevare tema med foreldre (Smeby, 2011). Til saman viser funn frå desse studia at det kan vere grunnlag for å undersøke nærare fleire aspekt ved arbeidsdeling mellom assistentar og barnehagelærarar.

### **6.3 Barnehagen som handlingsrom for didaktisk arbeid**

Rammeplanen representerer samfunnsmandatet som *barnehagen* er tildelt, og funn i prosjektet kan difor gi kunnskap om likskap og ulikskap i det opplevde *handlingsrommet* til assistentar og barnehagelærarar. Handlingsrom betyr ut frå friromsmodellen forholdet mellom ei ytre grense i form av læreplanar og ei *barnehagekode* i form av tradisjonar og tankemønster som kan fungere som ei indre grense og påverke korleis assistentar og barnehagelærarar tolkar og oppfattar handlingsrommet (Arfwedson & Arfwedson, 1991; Berg & Wallin, 1983; Svingby, 1979). Å undersøke kva barnehagekode som råder i feltbarnehagane, fell utanfor rammene for prosjektet, men den interkulturelle komparasjonen som vart presentert i førre kapittel (kap. 5.5.2) kan vere uttrykk for institusjonelle perspektiv på didaktisk arbeid.

#### **6.3.1 Nærleik til rammeplanen**

Goodlad (2005) viser i si framstilling av det substansielle elementet i læreplanteori at læreplanen kjem til uttrykk på fleire læreplannivå. I dette prosjektet er den *formelle* læreplanen i tydinga rammeplanen presentert ut frå problemstillinga likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar. Gjennomgang av rammeplanen for barnehagen (kap. 3.3.1) viser at likskap mellom yrkesgruppene primært gjeld ansvar og

arbeidsoppgåver i interaktiv fase i det direkte arbeidet med barna, medan ulikskap kjem til uttrykk i preaktiv og postaktiv fase i form av planlegging og vurdering.

I prosjektet er også den *persiperte* rammeplanen undersøkt med utgangspunkt i intervju, og medan assistentane primært relaterer rammeplanen til egne preferansar, nyttar barnehagelærarane spørsmål om rammeplanen til å kome med generelle vurderingar på P3-nivå om barnehageverksemda. Barnehagelærarane uttrykker også betre kjennskap til rammeplanens innhald enn assistentane. Til saman gir dette eit inntrykk av at barnehagelærarar har eit aktivt forhold til rammeplanen, medan for assistentgruppa sin del har rammeplanen mindre innverknad og interesse. Eit interessant funn er at i dei postaktive intervjua der informantane i stor grad kunne velje tema, blir ikkje rammeplanen nemnt i det heile av verken assistentar eller barnehagelærarar.

Kjennskap til rammeplanen er sentral for å forstå frirommet, eller handlingsrommet til assistentar og barnehagelærarar med omsyn til didaktisk arbeid i barnehagen. Læreplanen set grenser slik rammefaktorteorien (Lundgren, 1999b) og friromsmodellen (Berg & Wallin, 1983) viser, men dette treng ikkje å samsvare med opplevd grense hos den enkelte (Svingby, 1979). Dei rammene som barnehagelærarane gjennom sitt planleggings- og vurderingsarbeid set rundt verksemda, kan stå som yttergrenser for handlingsrommet hos assistentar. Det er mogleg assistentar ikkje treng å stille seg aktive til rammeplanen fordi dei i stor grad utfører det arbeidet som barnehagelærarar har bestemt og at barnehagelærarar i større grad har eit *direkte* forhold til rammeplanen og ser på den som ytre grense for handlingrommet. Kanskje fungerer barnehagelæraren som ein slags omformar eller transformator slik at det er hennar tolking av rammeplanen som blir formidla til assistentar. Det kan bety at assistentar tolkar ein allereie persipert og tolka rammeplan (Goodlad, 1979). Å tolke andre si tolking av ein sosialt produsert røyndom tilsvarer ifølge Giddens (1976) ein dobbel hermeneutikk.

I kva grad assistentar har eit fjernare forhold til rammeplanen enn barnehagelærarar fell utanfor rammene for dette prosjektet, men kan drøftast ut frå Alvestad (2001c), som viser at assistentar i større grad enn barnehagelærarar relaterer innhald i barnehagen til egne personlege interesser. Barnehagelærarar derimot nyttar rammeplanen som argument for å sikre variasjon i innhald som går utover personlege preferansar hos personalet (ibid.). Samtidig finn Enehaug et al. (2008) at både assistentar og barnehagelærarar er meir opptatte av korleis dei skal kome seg gjennom arbeidskvardagen enn å oppnå mål i forhold til

rammeplan og samfunnsmandat. Det kan tyde på at begge yrkesgruppene har eit noko distansert forhold til rammeplanen.

Til saman viser dette eit vidare behov for nærare undersøking av kva rammeplanen betyr, ikkje berre for barnehagelærarar, men også for assistentar. Eksisterande forskning på feltet er til no prega av at det er barnehagelærarar som er informantar og også at tematikken primært handlar om implementering av dei sju fagområda i barnehagen (Brenna, 2010; Riksrevisjonen, 2009; Østrem, et al., 2009). Samla sett viser både prosjektet og eksisterande forskning at rammeplanen som representant for den ytre grensa av handlingsrommet kan bli oppfatta ulikt av assistentar og barnehagelærarar. Dette er funn som kan legge grunnlag for vidare forskning.

### **6.3.2 Kritikk av rammeplanen**

Ingen av informantane kom med kritikk av rammeplanen, men det var det heller ikkje lagt opp til i intervju. Dette kan også vere symptom på lite kritikk av rammeplanen generelt og manglande kunnskap om læreplanteori blant barnehagelærarar og assistentar. Ifølge Østrem et al. (2009) som undersøkte implementering av rammeplanen svara ingen av barnehagelærarane stadfestande på at dei kjenner noko til læreplanteori. Eg finn lite kritikk av rammeplanen samanlikna med kritikk av skulen sin læreplan som blir analysert og kritisert både blant fagpersonar og i det offentlege rom. Dette er i samsvar med Alvestad (2001c) som viser at etter nokre år med den første rammeplanen (1996) vart den av barnehagelærarar omtala som bibel eller fasit. Eige prosjekt viser at kompetansenivået K3 (Dale, 2001) som tilsvarar å kritisere, grunngi og drøfte grunnomgrep i læreplanen, er fråverande hos begge yrkesgruppene.

Gjennom arbeidet med avhandlinga har det vakse fram kritiske perspektiv på rammeplanen både når det gjeld fordeling av ansvar og arbeidsoppgåver mellom assistentar og barnehagelærarar og når det gjeld å omtale relevante og nødvendige arbeidsoppgåver som barnehagelærarane utfører. Rammeplanen underkommuniserer sentrale aspekt ved barnehagelærarane sitt didaktiske arbeid som gjeld organisering av *rammefaktorar* i form av tidsbruk, dagsrytme, gruppering av barn og personal (Gundem, 1998). Funn frå dette prosjektet og også frå andre studiar (Nicolaisen, et al., 2012; Seland, 2009) viser ein tendens til at eit omfattande planleggingsarbeid er ein føresetnad for at dagens barnehage skal fungere.

Moser og Tholin (2010) finn det underleg at ein ikkje finn meir forskning på korleis barnehagar konkret er organiserte og kva organisering betyr for barnas liv i barnehagen. Dei grunngir dette med at typiske trekk ved seinare års barnehageutbygging er utviding av eksisterande barnegrupper og auka etablering av basebarnehagar (ibid.). Vallberg Roth (2013) hevdar det er meir regulering av språkkartlegging enn av storleik på barnegruppa og personaltettheit i det nordiske barnehagefeltet. Ho framhevar at det siste er blant det viktigaste for å oppretthalde høg kvalitet (ibid.). Eit anna spørsmål er om det auka behovet for planlegging og organisering i barnehagen blir spegla att i utdanninga, slik at komande barnehagelærarar får ei tilstrekkeleg opplæring til det planleggings- og organiseringsarbeidet dei skal stå i som pedagogiske leiarar i noverande og framtidige barnehagar.

Mi hovudinnvendig mot noverande rammeplan er for det første at ulikskapen mellom føresetnader hos sentrale yrkesgrupper i barnehagen er usynleggjort ved at omgrepet *personal* i stor grad blir nytta i rammeplanen. For det andre stiller eg spørsmål ved om det er fagleg forsvarleg at assistentar og barnehagelærarar har det same ansvaret når det gjeld det direkte arbeidet med barna. Det er behov for eit forskingsbasert kunnskapsgrunnlag om både barnehagelærarar og assistentar sitt arbeid med barn gjennom barnehagekvardagen.

#### **6.4 Barnehagen som arena for innhaldsformidling og skuleførebuing**

Prosjektet nyanserer bildet som har kome fram hovudsakleg i kvantitativ forskning, om fordeling av arbeidsoppgåver mellom assistentar og barnehagelærarar (Brenna, 2010; Smeby, 2011), men *kvifor* femårsklubb i stor grad er barnehagelæraren sitt domene kan denne avhandlinga ikkje gi svar på. På den eine sida hevdar Steinnes og Haug (2013, s. 9): «The reason is probably that tradionally they have been seen as important pedagogical activities and have always been the specific responsibilities of kindergarten teachers». På den andre sida viser studien til Balke (1980) at barnehagelærarar rangerte skuleførebuande aktivitetar som det *minst* viktige av femten gitte arbeidsoppgåver, medan språkleg samspel, frileik og skapande verksemd vart høgast vurdert. Studien til Balke (1980) er gjennomført for over tre tiår sidan, og det er mogleg at femårsklubb har endra status til *viktig* aktivitet i barnehagen. Omfattande dokumentasjon på at skuleførebuande tiltak for femåringar førekjem i omtrent alle barnehagar (Brenna-utvalet, 2010; Winsvold & Gulbrandsen, 2009; Østrem, et al., 2009) kan tyde på dette.

Det er såleis mogleg at skifte i status til femårsklubb, meir enn utfordringar knytt til å leie aktiviteten, er grunnlaget for ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar når det gjeld ansvar for samlingsstund og femårsklubb. Samlingsstund og femårsklubb er like ved at dei er vaksenleia aktivitetar. Å leie og gjennomføre den eine aktiviteten treng difor ikkje vere så ulikt å leie og gjennomføre den andre, og særleg når struktur, innhald og rammefaktorar er planlagde og fastlagde på førehand. Som vist tidlegare (kap. 5.2) er det barnehagelærarane som planlegg og i stor grad bestemmer innhald og rammefaktorar, slik at assistentar gjennomfører samlingsstund og femårsklubb innanfor faste rammer.

Innanfor desse rammene er det for begge yrkesgruppene rom for ein personleg stil når det gjeld *arbeidsmåte*. Arbeidsmåte er ikkje relatert til yrke, og interkulturell komparasjon viser at den heller ikkje er relatert til feltbarnehage. Med utgangspunkt i omgrepa monologisk instruksjon (Klette, 2013, s. 184) og dialogisk-heuristisk undervisning (Myhre, 1978, s. 207) er arbeidsmåtar klassifiserte i ein *monologisk arbeidsmåte* der personalet formidlar eit innhald til barna gjennom å fortelje, forklare og lese, og ein *dialogisk arbeidsmåte* der personalet nyttar spørsmål og samtale slik at innhald kjem fram gjennom å hente fram barnas kunnskap om fenomenet. Det blir presisert i tidlegare i avhandlinga (kap. 2.3.6) at det er den *retoriske* forma for korleis få fram innhaldet, som blir vektlagt. Å drøfte kva desse arbeidsmåtene kan vere uttrykk for kan gi kunnskap om trekk ved didaktisk arbeid i barnehagen.

#### **6.4.1 Spor av fleire didaktiske retningar**

I lys av pedagogiske retningar kan det å nytte ein arbeidsmåte der bruk av spørsmål hentar fram barnets kunnskap om eit tema vere uttrykk for ei *vekstpedagogisk* tilnærming. Relatert til den didaktiske trekanten (kap. 2.1) blir det då lagt størst vekt på barnet både i forhold til innhald på erfaringsaksen og i forhold til personalet på interaksjonsaksen (Gundem, 1998; Künzli, 2000). Men tematikk var i begge feltbarnehagane bestemt på førehand, slik at det i liten grad var *barna* sine innspel, opplevingar og erfaringar som la grunnlag for spørsmåla. Det gitte og førehandsbestemte innhaldet kan leie over i ei *formidlingspedagogisk* tilnærming der innhaldet blir tillagt større vekt enn barnet sine interesser og erfaringar, og der personalet får rolla å implementere eit innhald som er planlagt og gitt på førehand (Gundem, 1998; Künzli, 2000). Begge desse tilnærmingane vart nytta av både assistentar og barnehagelærarar og viser likskap mellom yrkesgruppene. Bruk av spørsmål som arbeidsmåte var prega av at

barna skulle svare på eit gitt tema. Enten det var temaarbeid på samlingsstund eller teikne- og matematikkoppgåver på femårsklubb, var tematikken og produktet gitt på førehand. Ifølge Rønning (2013) kan fokus på produkt og ikkje prosess i ein formingsaktivitet vere døme på *mål-middel-pedagogikk* i barnehagen.

Dette skil seg frå ei *vektpedagogisk* tilnærming med vekt på barna sine innspel. Eg opplevde hos begge yrkesgruppene at det gitte innhaldet var styrande, enten personalet stilte spørsmål til barna eller fortalde, forklarte eller las høgt. Innhaldet sin predominans i forhold til faktorane personal og barn, leier over i *danningsteoretisk* didaktikk, slik den kjem til uttrykk i den didaktiske trekanten (Hopmann, 1997). Når personalet stiller spørsmål til barna, kan det vere uttrykk for *formal* danningsteoretisk didaktikk som i tillegg til å legge til rette for at barna si verksemd, interesser og erfaringar er sentralt innhald også er innretta på metodiske aspekt (Gundem, 1998). I dette inngår også å øve opp ferdigheiter som å lære å lære (ibid.). Det kan bety at bruk av spørsmål skal hente fram barna sine eigne erfaringar og synspunkt på eit fenomen. Samtidig vart barna sine interesser lite vektlagt gjennom det førehandsbestemte innhaldet, så det er mogleg spørsmålsstillinga i større grad var ei retorisk form enn uttrykk for *formal* danningsteoretisk didaktikk.

Når personalet nyttar ein monologisk arbeidsmåte i form av forteljing, forklaring og høgtlesing, kan det vere uttrykk for *material* danningsteoretisk didaktikk, og denne viser til ei overtyding om at innhald eller substans i opplæringa har kraft i seg sjølv til å utvikle danningssprossar i individet (Hopmann, 1997). Ut frå ein slik tankegang blir kvalitetar ved innhaldet sentralt. Prosjektet viser at det er barnehagelærarane og ikkje assistentane som legitimerer innhald på samlingsstund og femårsklubb. Unntak er assistentar i den eine feltbarnehagen som seier at å utvikle tenkeevne gjennom arbeid med matematikk som innhald var formålet med femårsklubb.

I lys av barnehagen sin sentrale plass som oppvekstarena for barnepopulasjonen i aldersgruppa opp til seks år, kan det vere relevant å drøfte om det er behov for auka bevisstgjerjing av arbeidsmåtar i barnehagen. I prosjektet blir arbeidsmåtar ikkje løfta fram som tema i postaktive intervju verken av assistentar eller barnehagelærarar. Eg stiller spørsmål ved om den arbeidsmåten som i prosjektet blir kalla dialogisk (Myhre, 1978), er ei *kamouflert* form for formidlingspedagogikk fordi innhaldet var bestemt av personalet, men skjult for barna. Spørsmåla var lukka med ei forventning om eit innhald som

spørsmålsstillaren kjende til. Dette var ein arbeidsmåte som både assistentar og barnehagelærarar nytta. Det kan vere behov for vidare undersøkingar i barnehagen som grunnlag for å drøfte samanhengar mellom arbeidsmåtar og kunnskapssyn hos personalet. Ei slik drøfting fell utanfor rammene for dette prosjektet.

Historisk er danningsteoretisk didaktikk det historiske grunnlaget for den nordiske barnehagepedagogiske modellen, men utviklinga viser at både vekstpedagogiske og dialogpedagogiske retningar har hatt gjennomslag på barnehagefeltet (Broström, 2004; J.-E. Johansson, 2004). Tendensar i prosjektet viser at ulike pedagogiske og didaktiske retningar eksisterer side om side og trer sjeldan fram i reindyrka form. Dei ulike pedagogiske og didaktiske retningane som er presentert tidlegare i avhandlinga (kap. 2.2), har gitt substans til å analysere og tolke arbeidsmåtar som assistentar og barnehagelærarar nytta i si framstilling av innhald.

#### **6.4.2 Skuleførebuing**

I prosjektet framhevar både assistentar og barnehagelærarar at når det gjeld skuleførebuing, er formålet med samlingsstund og femårsklubb primært at barna tileignar seg sosiale ferdigheiter og sosial kompetanse. At fagleg innhald kan ha betydning er fråverande hos begge yrkesgruppene i intervju. Samtidig er innhaldet på femårsklubb i dei to feltbarnehagane svært ulikt. Havlandet barnehage nyttar lærebok i førebuande matematikk og legg seg dermed tett opp til skulen sitt fagområde. Solbakken barnehage derimot legg vekt på at barna skal bli kjende, teikne og kanskje skrive namnet sitt slik at det sosiale elementet i større grad er framheva. Denne dissonansen mellom å legge vekt på sosiale ferdigheiter samtidig som innhald i stor grad var skulefagleg orientert i den eine feltbarnehagen, vart ikkje etterspurd i intervju.

Å legge vekt på sosiale aspekt ved skuleførebuing er interessant å drøfte i lys av tilsvarande funn i studien til Brenna-utvalet (2010). Ferdigheiter som å rekke opp handa, vente på tur og stille opp på rekke, blir høgst vurdert av personalet, både når det gjeld skuleførebuing, og når det gjeld kva informantane ser på som viktigast for at barna skal få ein god samheng mellom barnehage og skule. Brenna-utvalet hevdar at desse ferdigheitene «kan forstås som å dreie seg om sosial kompetanse, og utgjør en viktig del av barnehagenes skoleforberedende aktiviteter» (Brenna-utvalet, 2010, s. 55).

Korleis sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter blir forstått, fell utanfor rammene for prosjektet, men det kan vere av interesse å undersøke om tileigning av sosial kompetanse og sosiale ferdigheiter også tyder på ei form for *disiplinering*. Haug (2013) finn i sin historiske gjennomgang av forholdet mellom barnehage og skule at barnehagar i perioden før 1986 la vekt på *praktiske* aspekt ved å vere elev, medan *fagleg* innhald i liten grad vart sett på som viktig. Skuleførebuande aktivitetar var i stor grad konsentrert rundt å lære å sitte stille, rekke opp handa og snakke berre når ein vart spurd. Studien til Brenna-utvalet og også mitt prosjekt viser at desse ferdigheitene framleis blir vurderte som relevant skuleførebuing. Både assistentar og barnehagelærarar i prosjektet framhevar at samlingsstund og femårsklubb gir høve til å øve på konsentrasjon og merksemd i form av å sitte stille, rekke opp handa og vente på tur, og dette ser begge yrkesgruppene på som viktig at barna lærer før skulestart.

Olsen (2007) hevdar ut frå sin studie i danske barnehagar at formålet med femårsklubb er læring gjennom instruksjon og disiplinering, mellom anna fordi barna kjem til å møte dette på skulen seinare. Prosjektet viser at instruksjon og disiplinering også kan vere element i ein norsk kontekst. Dette kan vere uttrykk for ein *skjult læreplan* (Berg, 1995) der disiplinering inngår i tematikken kva barn bør kunne før dei startar på skulen. Skjult læreplan er undersøkt i skulesamanheng, og prosjektet viser at dette også kan vere relevant på barnehagefeltet.

## 6.5 Oppsummering av kapitlet

Sentrale funn av stor grad av likskap i det synlege didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører og stor grad av ulikskap i det usynlege didaktiske arbeidet, har lagt grunnlag for å drøfte tre ulike aspekt ved barnehagen. Det første aspektet er om strukturen eller hierarkiet i barnehagen på generelt grunnlag er delvis skjult og i liten grad omtala og drøfta. I begge feltbarnehagane finn eg klare strukturar på kven som bestemmer i forhold til praktiske oppgåver, men også med omsyn til val som gjaldt innhald, rammefaktorar og endringar. Både assistentar og barnehagelærarar gir uttrykk for at desse strukturane finst og er styrande for barnehageverksemda.

Det andre aspektet som er drøfta i dette kapitlet, gjeld læreplanteoretiske perspektiv. Eg spør om handlingsrommet til barnehagelærarar er prega av kjennskap til rammeplanen medan assistentar har eit noko fjernare forhold. Eg har også drøfta om rammeplanen i lys av problemstillinga i prosjektet underkommuniserer at ufaglærde arbeider i barnehagen ved å



omtale både assistentar og barnehagelærarar som personal. Vidare blir det stilt spørsmål ved om rammeplanen underkommuniserer det unike didaktiske arbeidet som barnehagelæraren utfører i form av organisering. Det er mogleg at organisering av barnehagar krev *omfattande* planlegging i forhold til rammefaktorar som tid, rom og personar.

Det tredje aspektet som er drøfta i kapitlet, er barnehagen som arena for innhaldsformidling og skuleførebuing. Eg har med utgangspunkt i *korleis* innhald blir framstilt for barna, stilt spørsmål ved funn om arbeidsmåtar i prosjektet og om desse kan vise spor av ulike pedagogiske og didaktiske retningar. Eg har vidare drøfta kva som er formålet med samlingsstund og femårsklubb på bakgrunn av funn både i eige prosjekt og i eksisterande forskning om at sosial kompetanse og ferdigheiter blir mest vektlagt. Samtidig har eg stilt spørsmål ved om dette også inneber ein komponent av disiplinering som kan vere uttrykk for ein skjult læreplan. Prosjektet viser såleis at det er rom for å drøfte formål med både femårsklubb og samlingsstund, i tillegg til innhald og arbeidsmåtar.

Avhandlinga bidreg til å styrke kunnskapsgrunnlaget om den delen av organisering og tidsbruk i barnehagen som gjeld vaksenleia aktivitetar i lys av likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid. Vidare blir drøftingar av metodologiske spørsmål saman med implikasjonar av prosjektet, tema i neste kapittel.



## 7 AVSLUTNING

Avhandlinga set søkelys på likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar. Det empiriske datamaterialet bygger på kvalitative intervju med fem assistentar og tre barnehagelærarar i tillegg til observasjon av gjennomførte samlingsstunder og femårsklubbar.

Problemstillinga for undersøkinga er formulert slik:

### **Korleis kjem likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar til uttrykk i didaktisk arbeid i barnehagen?**

I utforsking av problemstillinga var desse to forskingsspørsmåla sentrale:

1. Korleis kan *didaktisk arbeid* i ein barnehagekontekst bli belyst gjennom didaktiske teoriar og modellar?
2. Kva likskap og ulikskap kan ein finne mellom korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb?

Med utgangspunkt i forskingsspørsmål 1 innebar problemstillinga å teoretisk undersøke omgrepet didaktisk arbeid i ein barnehagekontekst, og dette vart omhandla hovudsakleg i kapittel 2. Forskingsspørsmål 2 innebar å søke etter empirisk basert kunnskap om det didaktiske arbeidet som assistentar og barnehagelærarar utfører for på den måten å legge grunnlag for komparasjon. Forskingsspørsmål 2 er primært belyst gjennom presentasjon av den empiriske undersøkinga i kapittel 5, men også gjennom drøfting av funn i kapittel 6 og ved å presentere kunnskapsgrunnlaget som gjeld forskning på didaktisk arbeid i kapittel 3.

I dette avslutningskapitlet presenterer eg metodologiske refleksjonar rundt forskingsprosessen og skisserer implikasjonar relatert til vidare forskingsbehov om didaktisk arbeid i barnehagen slik det er utført av assistentar og barnehagelærarar.

### **7.1 Metodologiske refleksjonar**

Den kvalitative tilnærminga i prosjektet representerer ein typisk forskingsdesign på det norske og nordiske barnehagefeltet (Borg, et al., 2008; Gulbrandsen, et al., 2002; Sommersel, et al., 2013). Både intervju og observasjon er vanleg i den kvalitative barnehageforskinga, men å kombinere desse to metodiske tilnærmingane finn ein få døme på (ibid.). Dette prosjektet som

nyttar både observasjon og intervju, er såleis i liten grad typisk for feltet. Allereie for fleire tiår sidan oppmoda Rubinstein Reich (1993) om å bruke både observasjon og intervju i undersøkingar av samlingsstund, men dette har ikkje skjedd. Forsking på samlingsstund er i det heile omtrent fråverande, medan femårsklubb hovudsakleg er undersøkt gjennom kvantitative metodar slik at det manglar kvalitative data om denne aktiviteten.

Det unike med prosjektet er bruk av assistentar som informantar og komparasjon mellom yrkesgruppene. Så langt er det i liten grad gjennomført studiar som set søkelys på assistentgruppa, men MAFAL-studien er eit unntak. Foss (2009) skriv som avslutning på doktorgradsarbeidet *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* at det er behov for å differensiere mellom assistentar og barnehagelærarar i komande studiar. Ho nytta både assistentar og barnehagelærarar i si undersøking, men utan å skilje ut yrkesgruppene. Ho grunngir ønsket om differensiering med at assistentane utgjer fleirtalet i barnehagen og er den gruppa som brukar mest tid saman med barna (ibid.).

Metodologiske refleksjonar er hovudsakleg presentert tidlegare i avhandlinga (kap. 4), men som avslutning blir også andre perspektiv på eiga rolle i forskingsprosessen løfta fram og drøfta.

### **7.1.1 Kvalitetssikring**

Kvalitetssikring er ifølge Fog (2004) å aktivt arbeide med validitet og reliabilitet i ein studie. Dette er gjort greie for tidlegare (kap. 4.11). I tillegg kan ifølge Kvale (1997) *intersubjektivitet* i tydinga å utvide tolkingsfellesskapen med andre forskarar, også vere kjenneteikn på kvalitetssikring. Kvale definerer dette som kommunikativ validitet i tydinga å overprøve kunnskapskrav i ein dialog (ibid.).

Prosjektet har vore eit sjølvstendig arbeid ved at det er eg som både har gjennomført intervju og observasjonar, transkripsjonar av lydopptak, koding og kategorisering av det transkriberte materialet, i tillegg til analysar og tolkingar. Men andre forskarar har bidratt med både metodiske og teoretiske perspektiv gjennom møteverksemd i styringsgruppa for MAFAL-studien, tilbakemeldingar på fleire internasjonale konferansar og i faglege nettverk på eigen arbeidsplass. I tillegg har eg nytta tilbodet frå Institutt for pedagogikk ved UiO om midtvegsevaluering og sluttlesing med bruk av eksterne lesarar. Eg har også hatt jamn og

relativ hyppig kontakt med begge rettleiarane slik at responsen frå andre forskarar har vore til stades under heile forskingsprosessen.

Til saman gir dette ei form for intersubjektivitet som ikkje er ideell, men tilstrekkeleg fordi ei for sterk vektlegging av intersubjektiv validering i kvalitativ forskning kan ifølge Kvale (1997) føre til at forskaren i liten grad blir villig til å ta ansvar for egne tolkingar. Sjølv om andre forskarar har bidratt, er det i denne avhandlinga eg som har ansvar for både tolkingar og det arbeidet som ligg til grunn for tolkingane. I samsvar med realismens ontologi (Danermark, 2003) gir dette prosjektet seg ikkje ut for å presentere *sanninga* om tilhøvet mellom likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar, men epistemologisk å skape funn som kan vise tendensar om mekanismar og strukturar som fører til likskap og ulikskap i didaktisk arbeid.

I forskingsprosessen har eg lagt vekt på å skape og skildre gjennomsiktlige prosedyrar, og dette styrker ifølge Kvale (1997) kvaliteten på det forskingsmessige handverket. Han hevdar at kvalitetssikring ikkje berre handlar om metodar som er nytta, men også om forskaren sin moralske integritet. Ny kunnskap og innsikt kan skape etiske utfordringar som ein på noverande tidspunkt ikkje har klare menningar om. NESH (Kalleberg, 2006) pålegg forskingsmiljø sjølve å oppdage og avklare etiske spørsmål som blir til under ein forskingsprosess. For eigen del ser eg klart behovet for å oppnå større kontakt med andre forskarar på barnehagefeltet og på den måten vere med både som lyttar og som bidragsytar til å halde i gang ein levande debatt om forskningsetiske spørsmål innanfor barnehageforskning. Ved hjelp av avhandlinga er formålet i tillegg til å utvikle kunnskapsgrunnlaget for verksemda, å legge grunnlag for vidare forskning og debatt om barnehagen.

### **7.1.2 Designets styrke møter egne avgrensingar**

Ei kvalitativ tilnærming opna opp for ein forskingsprosess der ikkje alt var klarlagt på førehand. Design med bruk av både intervju og observasjon var bestemt før datainnsamlinga tok til, men funn som viser eit *omfattande* planleggings- og vurderingsarbeid var uventa. Fokuset hos meg som forskar var i utgangspunktet mest på interaktiv fase. Intervjuguiden inneheldt spørsmål om førebuing og vurdering som gjaldt samlingsstund og femårsklubb, men å sjå dette i samanheng med den totale planlegginga av barnehagedagen og kompleksiteten som ligg i at mange forhold må stillast opp mot kvarandre, var noko eg ikkje meistra å forstå

før datainnsamlinga hadde tatt til. Det kan ha påverka kva spørsmål som vart stilte i oppstartsintervjuet og såleis hatt innflytelse på kva datamaterial som ligg til grunn for avhandlinga. Samtidig er det ein styrke for prosjektet at eg løfter fram uventa funn. Det viser at eg som forskar har vore open og sensitiv overfor det datamaterialet som vart tilgjengeleg gjennom intervju og observasjonar.

Eit relevant spørsmål kan i denne samanhengen vere *kven* det er som forskar på barnehagefeltet. Haug (2003) har på oppdrag frå Skolverket undersøkt kvalitet i svensk barnehage etter innføring av den første læreplanen i 1998. Han finn i sin gjennomgang av svenske doktorgrader og andre forskingsprosjekt få studiar som vurderer «institutionen utifrån» (Haug, 2003, s. 61). Haug etterlyser eit større spekter av tematikk, utval og teoribruk for å «säkerställa att de alternative perspektiven synliggörs och att de kritiska rösterna rörande den verksamhet som studeras blir hörde» (Haug, 2003, s. 63). Ut frå dette har det vore særleg viktig å arbeide med eiga forskarrolle, sidan eg i stor grad kan representere eit blick på barnehagen *innanfrå* gjennom eigen bakgrunn som utdanna førskulelærer med mange års arbeidslivserfaring frå barnehagen. Samtidig må det vere eit mål at forskning på barnehagefeltet blir utført også av andre personar enn førskulelærarar slik at fleire førforståingar og teoretiske fagfelt blir tatt med inn i forskinga.

## **7.2 Implikasjonar og oppsummering**

I dette prosjektet har eg fokusert på likskap og ulikskap i didaktisk arbeid mellom dei to sentrale yrkesgruppene som har den daglege omsorga for barna i barnehagen. Studieobjektet har vore *barnehagen* fordi den har ein viktig funksjon i mange barns liv og fordi didaktisk arbeid i liten grad er undersøkt. Gjennom avhandlinga har eg vist til implikasjonar av prosjektet, som til dømes behov for utvida forskingsinnsats på alle tre fasane i den didaktiske arbeidsprosessen både med omsyn til likskap og ulikskap mellom assistentar og barnehagelærarar i didaktisk arbeid, og med omsyn til kva det didaktiske arbeidet i desse tre fasane går ut på (kap. 3.3.2). Eg har også vist til behov for auka forskning på samlingsstund og femårsklubb både når det gjeld metodologiske spørsmål og tematikk (kap. 3.2). Vidare har implikasjonar av prosjektet blitt presentert i førre kapittel (kap. 6) i samband med drøfting av sentrale funn. Eksisterande forskning på feltet viser behov for utvida forskingsinnsats på fleire

område, og som ei oppsummering av avhandlinga presiserer eg i dette delkapitlet fleire perspektiv på ytterlegare forskingsbehov.

Det er av interesse for forskingsfeltet å gjennomføre undersøkingar *innanfor* dei to yrkesgruppene assistentar og barnehagelærarar. Assistentgruppa er som vist tidlegare (kap. 3.1.1) ikkje einsarta, og komparasjon mellom assistentar med og utan fagarbeidarutdanning kan gi funn om korleis assistentgruppa tileignar seg kompetanse. Pedagogiske leiarar i barnehagen er også samansett av fleire grupperingar. Det store fleirtalet har gjennomført førskulelærarutdanning, men sidan det er rom for å arbeide som pedagogisk leiar både med andre høgskuleutdanningar og på dispensasjon som ufaglært, er det behov for å undersøke korleis den spesifikke utdanninga retta mot barnehagen kjem til uttrykk.

Det er også behov for meir kunnskap om korleis assistentar fungerer i det daglege arbeidet i barnehagen. Allereie tidleg på 1990-talet spør Løkken (1992) om assistentane kanskje er den mest truverdige yrkesgruppa fordi dei både tidsmessig og fysisk er meir saman med barna enn barnehagelærarane. Funn i prosjektet kan tale for at barnehagelærarar har ei sentral rolle i kunnskapsbygging hos assistentar, og vidare forskning på dette kan gi auka innsikt i korleis interaksjonen mellom yrkesgruppene fungerer. Informantane i begge feltbarnehagane i prosjektet seier at dei opplever støtte frå medarbeidarar på eigen arbeidsplass. Å undersøke nærare kommunikasjons- og samhandlingslinjer mellom assistentar og barnehagelærarar kan gi kunnskap om korleis barnehagen fungerer som læringsarena for begge yrkesgruppene. Dette kan vere eit relevant framtidig kunnskapsområde å utforske, også med omsyn til at assistentar ifølge Seland (2009) i større grad enn tidlegare arbeider sjølvstendig både når det gjeld å planlegge og gjennomføre aktivitetar med ei barnegruppe. Dette bryt med tradisjonen der assistentar og barnehagelærarar arbeidde tett saman og «så hva de andre gjorde» (Seland, 2009, s. 178).

I tillegg til meir forskning der både assistentar og barnehagelærarar er informantar, er det også behov for å utvide repertoaret av tematikk på barnehagefeltet. Det *indre* livet i barnehagen er i prosjektet undersøkt i form av å ha samlingsstund og femårsklubb som fokusområde. Undersøkingar av korleis desse to *vaksenleia* aktivitetane blir planlagt, gjennomført og vurdert har gitt funn om aktivitetar som ofte finn stad i barnehagekvardagen. Som ei mogleg vidareføring av prosjektet ville det ha vore av interesse å følge informantane i aktivitet under både *kvardagssituasjonar* og *frileik*. Dette er settingar som føreset andre typar didaktisk

arbeid relatert til innhald, arbeidsmåtar, mål og rammefaktorar, vurdert ut frå føresetnader hos barna og personalet. Ei slik tilnærming kan gi auka kunnskap om og forståing av likskap og ulikskap i didaktisk arbeid utført av assistentar og barnehagelærarar.

Skal det store bildet av barnehageverksemd teiknast opp, trengst det eit mylder av forskingsprosjekt der alle stemmer blir høyrde, også barn og foreldre som i dette prosjektet ikkje er med som informantar. Borg (2008) hevdar barneperspektivet siste åra har fått ein tydelegare plass i norsk barnehageforskning. Å opne opp for barnas stemme og livsverden ligg utanfor rammene for MAFAL-studien, men eg ser behovet for også denne type forskning. Det same gjeld interesse for foreldre som gjennom den daglege kontakten med assistentar og barnehagelærarar møter personar med ulik fagleg bakgrunn, men med felles ansvar for barnets beste.

Som ei oppsummering viser eg til Løvgren som gjennom sitt doktorgradsarbeid i MAFAL-studien konkluderer slik:

Mer systematisk forskning om barnehagen er nødvendig. Barnehagen har en viktig samfunnsfunksjon, er sentral i mange norske barns hverdagsliv og er dessuten arbeidsplass for et økende antall mennesker (Løvgren, 2012, s. 48).

Alle opplæringsinstitusjonar i Norge har som samfunnsmandat å arbeide for utvikling av heile mennesket: det handlar om danning og utdanning. I lys av dette er det viktig å oppmuntre til utvida forskning på det indre livet i barnehagen både for barna sin del, men også for alle yrkesgrupper i barnehagen sin del. Framtidige studiar om didaktisk arbeid utført av *både* assistentar og barnehagelærarar kan generere ytterlegare kunnskap om eit felt som i stadig større grad har blitt ein oppvekstarena for omtrent alle barn i alderen 1–5 år. I den samanheng kan dette prosjektet vere med på å legge grunnlag for analyse og drøfting av barnehagen som pedagogisk verksemd i lys av personalets faglege bakgrunn.



## REFERANSAR

- Aasen, W. (1999). *Barnehagens arbeidslag mellom tradisjon og nye utfordringer: En teoretisk drøfting av barnehagens organisasjonsstruktur*. (Hovudfagsoppgåve), Norsk Lærerakademi, Bergen.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (1987). *Analyse av årsplanar i barnehagen*. (Hovudfagsoppgåve), Barnevernsakademiet, Oslo.
- Alvestad, M. (2001a). *Den komplekse planlegginga: Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. (Doktorgradsavhandling), Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Alvestad, M. (2001b). Planleggingsprosessen - ei gruppe førskolelærarar om planlegging og praksis. I *Den komplekse planlegginga: Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. (Doktorgradsavhandling), Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Alvestad, M. (2001c). Rammeplan i barnehagen - fine ord på hylla eller utvikling av praksis? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 85(4), 281-304.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 2(1), 39-55.
- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring- single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 247-253). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Aristoteles. (1999). *The Metaphysics*. London: Penguin Books Ltd.
- Aukrust, G. V., & Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(03), 178-187.
- Bachmann, K. E. (2005). *Læreplanens differens: Formidling av læreplanen til skolepraksis*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Balke, E. (1980). *Barnehagens mål og innhold: 101 førsteklasingers syn på ulike sider av barnehagens oppgaver*. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barne- og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå!: Tyngre satsing på de små!; Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren, avgitt 8.mars 2005*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bassey, M. (2007). On the kinds of research in educational settings. I M. Hammersley (Red.), *Educational research and evidence-based practice* (s. 141-150). Los Angeles: SAGE.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G., & Wallin, E. (1983). *Organisationsutveckling i skolan eller utveckling av skolan som organisation* (B.2). Lund: Studentlitteratur.
- Bjerkestrand, M., Pålerud, T., & Birkeland, L. (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1975). *Innføring i økopedagogikk: En studiebok for lærere*. Oslo: Aschehoug.

- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnstad, E. (2009). *Seksåringenes klasseromsaktiviteter: En kvalitativ studie av norske førsteklasse og svenske förskoleklasser*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjørnstad, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?: En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bleken, U. (1996). Norsk forord. I L. Rubinstein Reich (Red.), *Samlingsstunden*. Oslo: TANO.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 6/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Borge, A. I. H. (1995). *Kvalitet i barnehagen: En kunnskapsoversikt*. Oslo: Seksjon for epidemiologi, Statens institutt for folkehelse.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Skriftserien fra barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge Rapport 21/2012). Henta frå [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Barns%20trivsel%20og%20medvirkning%20i%20barnehagen.pdf?epslanguage=no)
- Brenna-utvalet (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Broady, D. (1999). The Swedishness of the frame factor theory. *Journal of Swedish Educational Research*, 4(1), 111-121.
- Broström, S. (2004). *Pædagogiske læreplaner: At arbejde med didaktik i børnehaven*. Århus: Systime Academic.
- Broström, S. (2009). Den pædagogiske firkant. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis: Med hjerte for barnehagefeltet* (s. 139-153). Oslo: Pedagogisk forum.
- Broström, S. (2013). Planlægning, gennemførelse og evaluering af pædagogisk praksis. I S. Broström, T. Ankerstjerne & A. Skriver Jensen (Red.), *Håndbog til pædagoguddannelsen: Ti perspektiver på pædagogik* (s. 121-144). København: Hans Reitzels Forlag.
- Broström, S., & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven: Planer, principper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bruhn Jensen, K. (2012). The qualitative research process. I K. Bruhn Jensen (Red.), *A Handbook of Media and Communication Research: Qualitative and Quantitative Methodologies* (2. utg., s. 235-253). London: Routledge.
- Buber, M. (1968). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. I M. C. Wittrock (Red.), *Handbook of research of teaching: A project of the American Educational Research Association* (3. utg., s. 255-296). New York: Macmillan.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., & Halvorsen, M. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapig: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., & Rinaldi, C. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. utg.). London: Routledge.

- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). *Profesjonell kompetanse med ansvar for kvalitet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Danermark, B. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.utg.). New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2.utg.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Durkheim, E. (1977). *The Evolution of Educational Thought*. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 5(4), 1-21.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ekholm, B., & Hedin, A. (1993). *Det sitter i veggene!: Barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ellingsæter, A. L., & Gulbrandsen, L. (2003). *Barnehagen - fra selektivt til universelt velferdsgode* (NOVA Rapport 24/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Enehaug, H., Gamperiene, M., & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen: En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor* (AFI-notat 9/2008). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Engelsen, B. U. (1998). Didaktisk relasjonstenkning - et 20-års jubileum. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 81(4/5), 240-251.
- Engelsen, B. U. (2000a). *Didaktikk på norsk mot år 2000: Slik begynte det---* (B.1). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. (2000b). *Didaktikk på norsk mot år 2000: Et utdanningspolitisk brudd?* (B.2). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O., & Larsen, E. (1988). *En eksemplarisk årsplan: En maksimumsplan bygget på årsplanen til Fossen barnehage, Ringsaker*. Hamar: Hamar lærerhøgskole/Planleggingsprosjektet.
- Engen, T. O., & Larsen, E. (1989). *4 årsplaner etter Hamar-modellen: Ei årsplansamling*. Hamar: Hamar lærerhøgskole/Planleggingsprosjektet.
- Evenshaug, T., Johansson, J.-E., Hogsnes, H. D., Kaurel, J., Kvaran, K., Løvlie, L., et al. (2010). Barnehageoppbrot: Nei til kartlegging av alle barnehagebarn. Henta frå <https://sites.google.com/site/barnehageoppbrot/home>.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher* 32(3), 16-25.  
doi:10.3102/0013189X032003016

- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3.utg.). Los Angeles: SAGE.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Forbruker- og Administrasjonsdepartementet (1975). *Lov om barnehager*. Oslo: Forbruker- og Administrasjonsdepartementet.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. London: Hutchinson.
- Glavind, N., Pade, S., & Pade, C. (2001). *Er der tid til børnene - når vi skal nå "alt det annet"?: Rapport om tidsanvendelse i daginstitutioner i København*. Ballerup: LFS-BUPL-PMF Bureau 2000.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gotvassli, K.-Å. (1991). *Personalutvikling i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (2012). Veiledning og den lærende organisasjon. I A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 301-318). Oslo: Gyldendal.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving* (Trøndelag Forskning og Utvikling Rapport 2012:1). Henta frå [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning\\_og\\_statistikk/Rapporter/Kompetansebehov\\_Barnehage\\_Rapport2012.pdf](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Kompetansebehov_Barnehage_Rapport2012.pdf)
- Grossmann, K. (2009). *Undreboka mi*. Oslo: Gyldendal.
- Gulbrandsen, L. (2008). *Hva med de andre?: Barnehageansatte som ikke er førskolelærere* (NOVA Rapport 1/2008). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte* (NOVA Rapport 4/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Område for kultur og samfunn, Norges forskningsråd.
- Gundem, B. B. (1975). *Tradisjon-kritikk-syntese: En analyse av hovedtrekk ved samtidig tysk didaktikk - med en relatering til aktuelle spørsmål i nordisk sammenheng*. (Hovudfagsoppgåve), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?: Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: P. Lang.
- Gunnestad, A. (1983). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring*. Oslo: Aschehoug.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere: En innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagesæther, G. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanning - 2010*. Oslo: NOKUT.

- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry: Critical essays*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hatch, J. A., & Barclay-McLaughlin, G. (2006). Qualitative Research: Paradigms and Possibilities. I B. Spodek & O. N. Saracho (Red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (s. 497-514). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haug, P. (1984). *Barnehagen - for barn?* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2003). *Om kvalitet i førskolan: Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Skolverket Beställning.
- Haug, P. (2005). Rammeplan på tynt grunnlag. *Bedre barnehager skriftserie* 2(2), 23-35.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. I P. Moss (Red.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (s. 112-129). Abingdon: Routledge.
- Haug, P., & Presthus, A. M. (1991). *6-åringsforsøket: Samandrag av vurderingsresultat frå "Forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringar"*. Volda: Møreforskning.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 198-214). Lund: Studentlitteratur.
- Hopperstad, M. H., Hellem, L., & Kjørholt, A. T. (2005). *Funksjonshemmede barn i barnehage: Kunnskapsstatus og forskningsutfordringer*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Håberg, L. I. (2006). *Språkopplæring for barn med autisme i barnehagen: I eit empirisk og teoretisk perspektiv*. (Masteroppgåve), Høgskulen i Volda, Volda.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997a). Didaktikens centrala frågor. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 47-76). Lund: Studentlitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (1997b). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 17-34). Lund: Studentlitteratur.
- Jansen, T. T. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelæreren* (s. 27-39). Oslo: Oslo Pedagogisk Forum.
- Jensen, A. S. (2013). På vej mod en postmoderne didaktik. I S. Broström, T. Ankerstjerne & A. S. Jensen (Red.), *Håndbog til pædagoguddannelsen: Ti perspektiver på pædagogik* (s. 145-162). København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2001). Omsorg - en central aspekt av förskolepedagogikken. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 6(2), 81-101.
- Johansson, J.-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter:*

- Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 260-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, R. (1996). Forord: Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I M. Hammersley & P. Atkinson (Red.), *Feltmetodikk* (2. utg., s. 7-28). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (1988). *Bare på lek: Sosiale roller og samhandling i barns lek i barnehage*. (Hovudfagsoppgåve), Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning?: Rapport fra klasseromsforskningen. I R. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 173-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 61-83). Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 22(3), 219-233.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Krokmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 77-97). Lund: Studentlitteratur.
- Kron, F. W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- KS. (2013). *KS` Eierstrategi for barnehage og skole 2013-2016*. Henta frå <http://www.ks.no/tema/Skole-og-oppvekst/Skole/Skoleeier/KS-eierstrategi-for-barnehage-og-skole-2013-2016/>
- Kunnskapsdepartementet. (2005a). Forskrift om pedagogisk bemanning, FOR-2005-12-16-1507. Henta frå <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1507>
- Kunnskapsdepartementet. (2005b). Lov om barnehager, LOV-2005-06-17-64. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Forskrift om midlertidig og varig dispensasjon og unntak fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder, FOR-2005-12-16-1508. Henta frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1508?q=Midlertidig%20og%20varig%20dispensasjon%20og\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-16-1508?q=Midlertidig%20og%20varig%20dispensasjon%20og*)
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (NOU 2010: 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, FOR-2011-01-10-51. Henta frå

- [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan\\_nynorsk\\_net2011.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_nynorsk_net2011.pdf?epslanguage=no)
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, FOR-2012-06-04-475. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012:1). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage*. (St.meld. nr. 24, 2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvangarsnes, M. (2007). Helsearbeidaren som pedagog. I T.-J. Ekeland & K. Heggen (Red.), *Meistring og myndiggjering: Reform eller retorikk?* (s. 184-201). Oslo: Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146-163). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (s. 41-54). Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kyrstein, J., & Vestergaard, E. (2006). *Undervisning og læring: Grundbog i didaktik* (2. utg.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to!: Om å fremme barns sosiale kompetanse; Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 7(5), 1-19.
- Larsen, M. S., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2010). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., Kousholt, D., et al. (2013). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Frame factor theory and practical reason. *Journal of Swedish Educational Research*, 4(1), 93-109.
- Litt, T. (1927). *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (4. utg.). Belmont, Calif.: Wadsworth.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory of teaching*. (Doktorgradsavhandling), Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Lundgren, U. P. (1999a). The frame factor theory revisited. *Journal of Swedish Educational Research*, 4(1), 31-41.

- Lundgren, U. P. (1999b). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- Løkken, G. (1992). *Yrkesrollene i barnehagen: YR i BH; Undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerrollen og assistentrollen i barnehagen*. Trondheim: Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like?: Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1972). Universitetspedagogikk- eller debatten som forsvant. I N. Mediaas, J. Houge- Thiis, S. Haga, J. Ellingjord & B. Bjørklid (Red.), *Etablert pedagogikk- makt eller avmakt?* (s. 29- 35). Oslo: Gyldendal.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim.
- Mager, R. F. (1962). *Målsætning i undervisningen*. København: Gyldendal.
- Martons, F. (1997). Mot en medvetandets pedagogik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 98-119). Lund: Studentlitteratur.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279- 300.
- McAfee, O. (1985). Circle time: Getting past "Two little pumpkins". *Young Children*, 40(6), 24-29.
- Moberg, M. (1947). Samlingsstunden. I S. Sandels, M. Moberg, J. Elmgren & I. Grundt-Pedersen (Red.), *Barnträdgården* (2. utg., s. 82-87). Stockholm: Natur och kultur.
- Moser, T., & Tholin, K. R. (2010). Barnehagens organisering- med et særlig blick på tema- og konseptbarnehager. I Ø. Kvvello (Red.), *Barnas barnehage: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (B.1, s. 176-188). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Myhre, R. (1978). *Innføring i pedagogikk: Skole- og undervisningsteori* (2. utg. B.2). Oslo: Fabritius.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nassaj, H., & Wells, G. (2000). What's the Use of "Triadic Dialogue"?: An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nerbø, I. (2010). *Læring på arbeidsplassen: En studie av uformell læring i en barnehage*. (Masteroppgåve), Norges Handelshøyskole, Bergen.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: Tidsbruk i barnehager i bydel Alna* (Fafø Rapport 1/2012). Henta frå <http://www.fafø.no/pub/rapp/20228/20228.pdf>
- Nielsen, B. (1973). *Praksis og kritik: Om uddannelsesformål og deres gennemførelse*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Nordenbo, S. E. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6-årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., et al. (2010). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nordenbo, S. E., Jensen, B., Johansson, I., Kampmann, J., Larsen, M. S., Moser, T., et al. (2009). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.



- Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data: Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *Developmental pragmatics* (s. 43-72). New York: Academic Press.
- OECD. (1999). OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in Norway. Henta frå <http://www.oecd.org/norway/2534885.pdf>
- OECD. (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care Available*. Henta frå <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- OECD. (2013). Quality Matters in early Childhood Education and Care: Norway 2013. doi:10.1787/9789264176713-en
- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger: Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen*. Viborg: Forlaget PUC.
- Peirce, C. S., Dinesen, A. M., & Stjernfelt, F. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. København: Gyldendal.
- Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2011). How Reflective are Teachers?: A Study of Kindergarten Teachers`and Special Teachers` Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198. doi:10.1080/00313831.2011.628691
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reisby, K. (1972). *Formulering af undervisningsmål: Hvorfor-hvordan?* København: Gyldendalske boghandel.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Retvedt, O., Skoug, T., & Aasen, S. F. (1999). *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data: A practical guide* (2. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (2. utg., s. 499-541). Thousand Oaks, Calif.: SAGE
- Riksrevisjonen. (2009). *Riksrevisjonens undersøkelse av styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument nr. 3:13 (2008-2009)). Oslo: Riksrevisjonen.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. I E. Rosch & B. B. Lloyd (Red.), *Cognition and Categorization* (s. 27-48). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. (Doktorgradsavhandling), Lunds universitet, Lund.
- Rubinstein Reich, L. (1996). *Samlingsstunden*. Oslo: TANO.
- Ruyter, K. W., Solbakk, J. H., & Førde, R. (2007). *Medisinsk og helsefaglig etikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Rønning, G. S. (1996). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rønning, G. S. (2010). Lojal mot læreplanen, - og tro mot seg selv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(2), 100-111.
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røys, H. (1997). *Didaktikk i tanke og handling: En innføring i didaktisk tenkning i arbeidet med barn*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Rådet for videregående opplæring. (1987). *Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner i den videregående skolen*. Oslo: RVO
- Sandels, S., Moberg, M., Elmgren, J., & Grundt-Pedersen, I. (1947). *Barntädgården* (2. utg.). Stockholm: Natur och kultur.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schön, D. A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 254-269). Roskilde Universitetsforlag.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Doktorgradsavhandling), Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. doi:10.1080/00313830902917295
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Solem, H., & Røise, E. C. (2007). *1, 2, 3: Leik med mengd, rom og form*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- SSB. (2014). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Henta frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2014-04-25?fane=tabell&sort=nummer&tabell=173801>.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative Research* (2. utg., s. 435-454). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Steinnes, G. S. (2012). Common sense or professional qualifications?: Division of labour in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(20), 478-495.
- Steinnes, G. S., & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 6(13), 1-13.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Svingby, G. (1979). *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: Liber.
- Søbstad, F. (1993). Mer om Rammeplan for barnehagen. *Prismet*, 44(1), 45.
- Sønstabø, E. C. (1976). *Samlingsstunden i barnehagen: Belyst ved observasjon av aktiviteter, emner og barnas oppmerksomhet*. (Hovudfagsoppgåve), Universitetet i Oslo, Oslo.

- Sørbo, J. I. (2004). Hans Skjervheim og pedagogikkens tredje. I H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Pedagogiske profiler: Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes* (s. 303-319). Oslo: Abstrakt forlag.
- Taguchi, H. L., & Sjøbu, A. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, S. J. (1991). Research, Relationships, and Responsibilities. I W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Red.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research* (s. 238-247). Newbury Park, Calif.: SAGE.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 2(3), 127-137.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik* (s. 166-1979). Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF. (2008). *The Child Care Transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. New York: United Nations Publications.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Utdanningsspeilet: Kapittel 3*. Henta frå <http://utdanningsspeilet.udir.no/innhold/kapittel-3/>
- Vallberg Roth, A.-C. (2013). *Nordisk komparativ analys av riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola*. København: Nordic Council of Ministers.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (Rapport IRIS - 2011/029). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Nordic Early Childhood Education Research Journal* 5(20), 1-13.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Walch, J. (1987). *Förskolan – demokratins vagga?: Samling, pedagogisk strukturering och administrativ planering i förskolearbetet*. Lund: Studentlitteratur.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA Rapport 2/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet I Oslo, Oslo.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm.
- 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*. (Høgskolen i Vestfold Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



## **VEDLEGG**



# Vedlegg 1 - Prosjektgodkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liv Ingrid Håberg  
Institutt for pedagogikk  
Høgskulen i Volda  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 24.06.2010

Vår ref: 24363 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.05.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24363

*Førskulelærer og assistent i barnehagen - gjennomføring av vaksenstyrte aktiviteter i et komparativt perspektiv*

*Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig*

*Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder  
Liv Ingrid Håberg*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

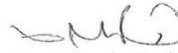
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.09.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Atle Alvheim

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no





## Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til NN barnehage

Førespurnad om deltaking i prosjektet «Førskulelærar og assistent i barnehagen – gjennomføring av vaksenstyrte aktivitetar i eit komparativt perspektiv».

Eit større forskingsprosjekt på barnehagefeltet blir no gjennomført ved Høgskulen i Volda og Høgskulen i Oslo. Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg (MAFAL) søker å finne svar på korleis førskulelærarar opplever overgangen mellom utdanning og yrke og kva som kjenneteiknar barnehagekvardagen i vår tid. Vi ønsker å undersøke korleis både førskulelærarar og assistentar opplever dette og eit landsomfattande spørjeskjema vart sendt ut våren 2009 til pedagogiske leiarar og assistentar. Assistentar blir nytta som tittel også på fagarbeidarar. Ein er i gong med å analysere og tolke svara frå spørjeskjema og desse legg grunnlag for kvantitativ tilnærming. I det statistiske materialet kan der vere nyansar og variasjonar som ikkje blir fanga opp på andre måtar enn ved å fysisk vere til stades i barnehagen, erfare kvardagslivet og samtale med personalet. Eit slikt studie fører fram til andre typar data enn tal og statistikk og er av interesse for mitt prosjekt.

### Prosjekt og metode

Eg er i gang med eit doktorgradsarbeid innanfor MAFAL-prosjektet som handlar om korleis det blir arbeidd med planlagde læringsaktivitetar i barnehagen. Studiet har ein kvalitativ karakter med vekt på personalet sine handlingar, erfaringar, tolkingar og meiningar. Eg ønsker å vere med på aktivitetar som førskulegruppe for 5-åringar, gjerne kalla 5-års klubb, og samlingsstunder for alle borna på avdelinga. Eg ønsker 5 barnehagar involvert i undersøkinga og gjerne barnehagar med fleire storbarnsavdelingar. NN barnehage er vald ut på bakgrunn av informasjon frå barnehageansvarlege på fylkes- og kommunenivå og frå styrarar. Utvalet skal vere strategisk på den måten at eg ønsker informantar som har arbeidd fleire år i barnehage og informantar som er heilt eller relativt nye i jobben. Dette gjeld både assistentar og førskulelærarar. I tillegg til ulik grad av yrkeserfaring, ser eg etter informantar som ønsker å samtale om eigen praksis og reflektere saman med meg om kvifor ein handlar som ein gjer. I utgangspunktet ønsker eg alle førskulelærarar og assistentar som arbeider på same avdeling som informantar, og det same gjeld vikarar som er mykje brukt.

Å hente inn informasjon vil bli gjort på fleire måtar. Hovudmetode er observasjon av korleis personalet gjennomfører vaksenstyrte aktivitetar, det vil seie av **arbeidsmåtar**, og kva som er **innhaldet** i desse aktivitetane. I tillegg til observasjon ønsker eg å gjennomføre to typar intervju av førskulelærarar og assistentar. Den eine typen er eit djupneintervju der ein går gjennom spørsmål som gjeld læringssyn, syn på barn og utvikling, barnehage og andre verdspørsmål. Dersom ein finn det tenleg kan intervjuja gå føre seg både i gruppe og enkeltvis. Spørsmåla vil dreie seg om korleis kvar enkelt i personalet planlegg, gjennomfører og evaluerer aktivitetar som 5-årsklubb og samlingsstunder. Ved endringar av planar kan kva vurderingar ein må ta i her-og-no-situasjonar vere av særleg interesse. I utgangspunktet ønsker eg å gjennomføre intervjuja i barnehagen på dagtid, men vi kan kome tilbake til tid og stad om informantane har andre ønske.

Den andre typen samtale er korte her-og-no-kommentarar eller -spørsmål umiddelbart etter at ein aktivitet har funne stad. Eg forventar ikkje at vi skal gå ut av barnegruppa for å svare på spørsmål.

Eg ønsker at informantane nyttar lydopptakar under aktivitetane, men det blir ikkje tatt videoopptak. Dersom barna sine stemmer kjem med på opptaket, blir desse uteletne ved transkribering, det vil seie når stemmer blir gjort om til skriven tekst. Det er dei vaksne på avdelinga som er i fokus og ikkje borna. Når det gjeld forskning med barn til stades vil det i samråd med Personvernombodet for forskning vere tilstrekkeleg å henge opp eit informasjonsskriv i garderoben der eg fortel litt om meg sjølv. Foreldre treng ikkje individuelle skriv. Informantar blant personalet får eit eige skriv med informasjon i tillegg til muntleg informasjon frå meg. Samtykke skal vere skriftleg, informert og frivillig, jfr Personopplysningslova §8, 9 og 11.

Eg åleine gjennomfører observasjon og intervju. I analysen av materialet vil barnehagar og alle personar bli anonymiserte på den måten at atkjennelege opplysningar som kan identifisere personar eller barnehagar ikkje blir tatt med. Eg brukar fiktive namn både på barnehagane og personalet. Ved prosjektperioden sin slutt, seinast innan utgangen av 2013 vil alt material som observasjonsnotatar og lydopptak bli makulerte. Resultata av undersøkinga vil bli publisert i eige doktorgradsprosjekt utan at barnehagar eller enkeltpersonar kan kjennast att.

## Tidsplan

Undersøkinga er planlagt gjennomført hausten 2010 i tidsrommet august-desember. Før den tid vil det vere behov for ein nærare kjennskap til barnehagens verdimesige fundament, tradisjonar og praktiske rammer. Det vil også vere behov for å avtale nærare både kor ofte eg skal kome i barnehagen og kor lenge opphaldet skal vare. Å bli med på ulike typar møte som personalmøte og avdelingsmøte kan vere av interesse. Eg er interessert i dialog og samarbeid for å finne gode løysningar for alle partar.

## Personvern

Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og dei tilrår gjennomføring. Deltaking i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg undervegs utan å måtte oppgi årsak.

Ta gjerne kontakt om noko er uklart. Eg kan lettast nåast via e-post: [lih@hivolda.no](mailto:lih@hivolda.no). Telefon kontor: 70075357.

Helsing Liv Ingrid Håberg

Stipendiat/høgskulelektor

Høgskulen i Volda

Boks 500

6101 Volda



### Vedlegg 3 - Informasjonsskriv til informantar

Til førskulelærarar og assistentar i NN barnehage

Førespurnad om deltaking i prosjektet ”Førskulelærar og assistent i barnehagen – gjennomføring av vaksenstyrte aktivitetar i eit komparativt perspektiv”

Eg er i gang med eit doktorgradsarbeid som handlar om korleis det blir arbeidd med planlagde læringsaktivitetar i barnehagen. Dei læringsaktivitetane eg først og fremst er interessert i er førskulegruppe for 5-åringar, gjerne kalla 5-års klubb, og samlingsstunder for alle borna på avdelinga. Formålet er å undersøke likskap og ulikskap mellom korleis førskulelærarar og assistentar planlegg, gjennomfører og evaluerer desse læringsaktivitetane. I norske barnehagar er to av tre tilsette assistentar medan ein av tre er pedagogar. Målet med studiet er å bidra til auka forståing for denne problemstillinga og for kva kompetanse personalet i barnehagen kan trenge.

Før eg tok til som høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda hausten 2006, arbeidde eg som spesialpedagog i over 20 år i barnehage. Eg har samarbeidd tett med både assistentar og førskulelærarar i mange år og ønsker å møte begge yrkesgruppene med respekt og med eit ope sinn. Eg ønsker å lære å kjenne synspunkt og meiningar til alle som arbeider på same avdeling, utan å dømme eller sanksjonere. Eg vil vere i NN barnehage for å lære og prøve å forstå. Tre barnehagar vil vere med i studiet.

Å hente inn informasjon vil bli gjort på fleire måtar. Hovudmetode er observasjon av korleis personalet gjennomfører vaksenstyrte aktivitetar, det vil seie arbeidsmåtar, og kva som er innhaldet i desse aktivitetane. I tillegg til observasjon ønsker eg å intervjuje både førskulelærarar og assistentar. Dersom ein finn det tenleg kan intervjuja gå føre seg både i gruppe og enkeltvis. Spørsmåla vil dreie seg om korleis kvar enkelt i personalet planlegg, gjennomfører og evaluerer aktivitetar som 5-årsklubb og samlingsstunder. Ved endringar av planar kan kva vurderingar ein må ta i her-og-no-situasjonar vere av særleg interesse. I utgangspunktet ønsker eg å gjennomføre intervjuja i barnehagen på dagtid, men vi kan kome tilbake til tid og stad om informantane har andre ønske.

Eg ønsker at informantane nyttar lydopptakar under aktivitetane, men det blir ikkje tatt videoopptak. Det blir eg åleine som gjennomfører observasjon og intervju. I analysane av

materialet vil barnehagar og alle personar bli anonymiserte på den måten at attkjennelege opplysningar som kan identifisere personar eller barnehagar ikkje blir tatt med. Eg brukar fiktive namn både på barnehagane og personalet. Ved prosjektperioden sin slutt vil alt material som observasjonsnotatar og lydopptak bli makulerte. Resultata av undersøkinga vil bli publisert i eige doktorgradsprosjekt utan at barnehagar eller enkeltpersonar kan kjennast att. Doktorgradsprosjektet er forventa ferdig innan utgangen av 2013, medan sjølve undersøkinga i barnehagen er planlagt gjennomført hausten 2010.

Prosjektet er meldt til Personvernombodet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Deltaking i prosjektet er frivillig og det er mulig å trekke seg undervegs utan å måtte oppgi årsak.

Ta gjerne kontakt om der er spørsmål i samband med førespurnaden. Eg kan lettast nåast via e-post: [lih@hivolda.no](mailto:lih@hivolda.no). Telefon kontor: 70075357.

Helsing Liv Ingrid Håberg

Stipendiat/høgskulelektor

Høgskulen i Volda

Boks 500

6101 Volda

## Vedlegg 4 - Skriftleg samtykkeerklæring

Det er frivillig å vere med på prosjektet ”Førskulelærer og assistent i barnehagen – gjennomføring av vaksenstyrte aktivitetar i eit komparativt perspektiv”. Det er mulig å trekke seg når som helst undervegs, utan å måtte grunngi dette nærare.

Dersom du trekk deg vil alle innsamla data om deg bli sletta.

Opplysningane blir behandla konfidensielt. Opplysningane frå alle intervju og observasjonar blir sletta når oppgåva er ferdig, seinast i september 2013.

Eg har mottatt informasjon om studien «Førskulelærer og assistent i barnehagen – gjennomføring av vaksenstyrte aktivitetar i eit komparativt perspektiv». Eg vil delta i dette forskingsprosjektet. Det medfører observasjon og lydopptak i vaksenstyrte aktivitetar som aktivitetar for førskulegruppa og samlingsstund og i tillegg å ta del i intervju.

Nærare spørsmål kan rettast til Liv Ingrid Håberg tlf 70075357 eller e-post: lih@hivolda.no

Stad, dato

.....  
.....

Namn

.....  
.....





## Vedlegg 5 - Intervjuguide for assistentar og barnehagelærarar

### *Intervjuguide for assistentar*

1. Kan du fortelje litt om deg sjølv, kor lenge du har jobba i denne barnehagen og om du har jobba i andre barnehagar tidlegare?
2. Korleis blir aktivitetar for 5-åringane planlagde?
3. Kven gjennomfører aktivitetane for 5-åringane, og korleis ser du på dette?
4. Kven evaluerer aktivitetane for 5-åringane, og korleis?
5. Korleis fordeler du, dei andre assistentane og barnehagelærar arbeidsoppgåvene mellom dykk med omsyn til aktivitetar for 5-åringane og korleis synest du dette fungerer?
6. Kva synest du er viktig at barna lærer før dei tar til på skulen?
7. Korleis blir samlingsstundene planlagde?
8. Kven gjennomfører samlingsstundene og korleis ser du på dette?
9. Kven evaluerer samlingsstundene og korleis?
10. Korleis fordeler du, dei andre assistentane og barnehagelærar arbeidsoppgåvene mellom dykk med omsyn til samlingsstunder og korleis synest du dette fungerer?
11. Er det noko i samlingsstundene som kan vere viktige for barna å lære før dei tar til på skulen?
12. Kva kompetanse sit du inne med? Korleis har du tileigna deg denne kompetansen? Gjennom kurs, utdanning eller anna?
13. Korleis blir oppgåver og ansvar fordelte mellom barnehagelærar og assistentar på avdelinga?
14. Kva støtte får du generelt sett frå andre assistentar i barnehagen og frå styrar?
15. Kva støtte får du generelt sett frå barnehagelærarar?
16. Kva skulle du ønske nokon spurde deg om når det gjeld forholdet til barnehagelærarane?
17. Er der delar av rammeplanen du er særskilt opptatt av og i tilfelle kvifor?
18. Er der særskilte fagområde du er opptatt av og i tilfelle kvifor?
19. Dette spørsmålet går på verdiar og haldningar. Tenk deg at du går tur på vegen og møter barn som du hadde i barnehagen for nokre år sidan. No går dei på skule. Kva tankar og følelsar ønsker du at barna skal få når dei ser deg?

## *Intervjuguide for barnehagelærarar*

1. Kan du fortelje litt om deg sjølv, kor lenge du har jobba i denne barnehagen og om du har jobba i andre barnehagar tidlegare?
2. Korleis blir aktivitetar for 5-åringane planlagde?
3. Kven gjennomfører aktivitetane for 5-åringane, og korleis ser du på dette?
4. Kven evaluerer aktivitetane for 5-åringane, og korleis?
5. Korleis fordeler du, dei andre assistentane og barnehagelærar arbeidsoppgåvene mellom dykk med omsyn til aktivitetar for 5-åringane og korleis synest du dette fungerer?
6. Kva synest du er viktig at barna lærer før dei tar til på skulen?
7. Korleis blir samlingsstundene planlagde?
8. Kven gjennomfører samlingsstundene og korleis ser du på dette?
9. Kven evaluerer samlingsstundene og korleis?
10. Korleis fordeler du, dei andre assistentane og barnehagelærar arbeidsoppgåvene mellom dykk med omsyn til samlingsstunder og korleis synest du dette fungerer?
11. Er det noko i samlingsstundene som kan vere viktige for barna å lære før dei tar til på skulen?
12. Kva kompetanse sit du inne med. Korleis har du tileigna deg denne kompetansen? Gjennom kurs, utdanning eller anna?
13. Korleis blir oppgåver og ansvar fordelte mellom barnehagelærar og assistentar på avdelinga?
14. Kva støtte får du generelt sett frå andre barnehagelærarar i barnehagen og frå styrar?
15. Kva støtte får du generelt sett frå assistentar?
16. Kva skulle du ønske nokon spurde deg om når det gjeld forholdet til assistentane?
17. Er der delar av rammeplanen du er særskilt opptatt av og i tilfelle kvifor?
18. Er der særskilte fagområde du er opptatt av og i tilfelle kvifor?
19. Dette spørsmålet går på verdier og haldningar. Tenk deg at du går tur på vegen og møter barn som du hadde i barnehagen for nokre år sidan. No går dei på skule. Kva tankar og følelsar ønsker du at barna skal få når dei ser deg?

## Vedlegg 6 - Oversikt over datainnsamlingsprosessen

### *Observasjoner, intervju og møteverksemd*

24.juni Solbakken barnehage: Informasjonsmøte

9.aug. Havlandet barnehage: Informasjonsmøte

12.aug. Assistent i NN barnehage: Pilotintervju

18.aug. Barnehagelærer i NN barnehage: Pilotintervju

19.aug. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Oppstartsintervju

19.aug. Assistent 4 i Solbakken barnehage: Oppstartsintervju

30.aug. Assistent 2 Havlandet barnehage: Oppstartsintervju

30. aug. Assistent 1 Havlandet barnehage: Oppstartsintervju

31.aug. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Første observasjon av 5-årsklubb

31.aug. Assistent 3 i Havlandet barnehage: Oppstartsintervju

31.aug. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Oppstartsintervju

9.sept. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Første observasjon av samlingsstund

9.sept. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Første observasjon av 5-årsklubb

14.sept. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Andre observasjon av femårsklubb.

14. sept. Assistent 1 i Havlandet bhg. Andre observasjon av femårsklubb.

20.sept. Assistent 4 i Solbakken barnehage: Første observasjon av samlingsstund.

21.sept. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Tredje observasjon av femårsklubb

23.sept. Assistent 5 i Solbakken barnehage: Oppstartsintervju

23. sept. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Andre observasjon av samlingsstund

23. sept. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Tredje observasjon av femårsklubb

27.sept. Assistent 4 i Solbakken barnehage: Andre observasjon av samlingsstund

28.sept. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Fjerde observasjon av femårsklubb.

28. sept. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Fjerde observasjon av femårsklubb

4.okt. Assistent 4 i Solbakken barnehage: Tredje observasjon av samlingsstund

5.okt. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Femte observasjon av femårsklubb.

11.okt. Assistent 4 i Solbakken barnehage: Fjerde observasjon av samlingsstund.

11.okt. Assistent 2 i Havlandet barnehage: Femte observasjon av femårsklubb.

12.okt. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Sjette observasjon av femårsklubb.

12. okt. Assistent 1 i Havlandet barnehage: Sjette observasjon av femårsklubb.

18.okt. Assistent 4 i solbakken barnehage: Femte observasjon av samlingsstund.

19.okt. Assistent 5 og barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Sjuande observasjon av femårsklubb.

21.okt. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Tredje observasjon av samlingsstund.

21.okt. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Sjuande observasjon av femårsklubb.

25.okt. Assistent 4 i Solbakken barnehage: Sjette observasjon av samlingsstund.

26.okt. Assistent 5 og Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Åttande observasjon av femårsklubb.

26.okt. Assistent 3 i Havlandet barnehage: Åttande observasjon av femårsklubb.

2.nov. Assistent 3 i Havlandet barnehage: Fjerde observasjon av samlingsstund.

2.nov. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Niande observasjon av femårsklubb.

4.nov. Assistent 2 i Havlandet barnehage: Femte observasjon av samlingsstund

4.nov. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Tiande observasjon av femårsklubb.

5.nov. Barnehagelærer 3 i Solbakken barnehage: Oppstartsintervju

8.nov. Barnehagelærer 2 i Solbakken barnehage: Niande observasjon av femårsklubb.

8.nov. Barnehagelærer 3 i Solbakken barnehage: Første observasjon av femårsklubb.

9.nov. Barnehagelærer 3 i Solbakken barnehage: Første observasjon av samlingsstund.

9.nov. Barnehagelærer 1 i Havlandet barnehage: Ellevte observasjon av femårsklubb.

15.nov. Barnehagelærer 2 og Assistent 4 i Solbakken barnehage: Tiande og siste observasjon av femårsklubb

17.nov. Barnehagelærer 3 i Solbakken barnehage: Andre observasjon av samlingsstund.

22.nov. Barnehagelærer 3 og Assistent 4 i Solbakken barnehage: Observasjon av kombinasjon samling og femårsklubb.

23.nov. Assistent 3 i Havlandet barnehage: Sjette observasjon av samlingsstund.

23.nov. Delte ut samandrag av intervju til Barnehagelærer 1 og Assistent 1, 2 og 3 i Havlandet barnehage.

26.nov. Assistent 3 i Havlandet barnehage: Sjuande observasjon av samlingsstund.

29.nov. Barnehagelærer 3 i Solbakken barnehage: Observasjon av samlingsstund og femårsklubb.

29.nov. Delte ut samandrag av intervju til Barnehagelærer 2 og 4 og Assistent 4 og 5 i Solbakken barnehage.

30.nov. Oppsummeringsmøte Havlandet barnehage, med Barnehagelærer 1 og Assistent 3. Mottok i retur samandrag av intervju frå Barnehagelærer 1, Assistent 1 og 3 og dei hadde ingen merknader.

1.des. Barnehagelærer 3 i Solbakken barnehage: Observasjon av samlingsstund.

6.des. Oppsummeringsmøte i Solbakken barnehage. Først med styrar og Barnehagelærer 3 ein halv time og så med styrar og Barnehagelærer 2 i 1t 15min. Mottok i retur samandrag av intervju frå Barnehagelærer 2 og 3, og Assistent 4 og 5, og dei hadde ingen merknader.



## Vedlegg 7 - Tal over observasjonar og tidspunkt for første og siste observasjon

Informant	Barnehage	Første transkriberte observasjon	Siste transkriberte observasjon	Samlingsstund Leiar	Femårsklubb		Totalt
					Leiar	Medhjelpar	
Barnehagelærer 1	Havlandet	09.09.10	09.11.10	3	7		10
Assistent 1	Havlandet	14.09.10	12.10.10		2		2
Assistent 2	Havlandet	11.10.10	01.11.10	1	1		2
Assistent 3	Havlandet	26.10.10	26.11.10	3	1		4
Barnehagelærer 2	Solbakken avd. A	31.08.10	15.11.10	3	8	2	13
Assistent 5	Solbakken avd. A	28.09.10	08.11.10	2	2	3	7
Barnehagelærer 3	Solbakken avd. B	09.11.10	01.12.10	6	2		8
Assistent 4	Solbakken Avd. B	20.09.10	01.12.10	6		3	9





## Vedlegg 8 - Tal over intervju og tidspunkt for oppstartsintervju

Informant	Barnehage	Intervju ved oppstart av datainnsamling	Postaktive intervju om samlingsstund	Postaktive intervju om femårsklubb	Til saman
Barnehagelærer 1	Havlandet	31.08.10	3	7	10
Assistent 1	Havlandet	30.08.10		2	2
Assistent 2	Havlandet	30.08.10	1	1	2
Assistent 3	Havlandet	31.08.10	3	1	4
Barnehagelærer 2	Solbakken avdeling A	19.08.10	3	8	11
Assistent 5	Solbakken avdeling A	23.09.10	2	2	4
Barnehagelærer 3	Solbakken avdeling B	05.11.10	6	2	8
Assistent 4	Solbakken avdeling B	19.08.10	6		6



## Vedlegg 9 - Errataliste

**Doktorand:** Liv Ingrid Aske Håberg

**Avhandlingas tittel:** Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb

**Koder i tabell:** korrigerert tekst (korr), mellomrom (mellom), skrifttype (skrift), teiknsetting (teikn), flytta (flytt)

Side/linje	Original tekst	Endra tekst
40/7	Eit	(korr) Eitt
52/29	(Jansen, 2006, s. 34)	(teikn) (Jansen, 2006, s. 34).
55/19	utrykk	(korr) uttrykk
55/20	barna samtidig	(teikn) barna, samtidig
63/26	24 % assistentane	(korr) 24 % av assistentane
80/9	<i>Barnehagelærarar</i>	(skrift) <i>Barnehagelærarar</i>
88/8	og utan å kunne sjå	(korr) utan å kunne sjå
133/20	å ha å tatt del i	(korr) å ha tatt del i
153/21	respons på det.».	(teikn) respons på det».
162/27	likte	(korr) liker
164/11	som utfører .	(mellom) som utfører.
170/6	<i>Leik med mengd, rom, form</i>	(korr) <i>Leik med mengd, rom og form</i>
173/7	klossane her?».	(teikn) klossane her?»
178/15	dette er er	(korr) dette er
185/15	barnehagelærer 1	(korr) Barnehagelærer 1
218/19	til utvikle	(korr) til å utvikle
219/10	presenter	(korr) presentert
233/10	Possibilies	(korr) Possibilities
238/1 og 2	Rådet for videregående opplæring. (1987). <i>Retningslinjer for utarbeiding av læreplaner i den videregående skolen.</i> Oslo: RVO	(flytt) 238/8 og 9
259/1	–	(teikn) -
261/1	–	(teikn) -