

Hva står på planen i dag?

Et etnografisk arbeid om barnehagelærerens bruk av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen.

TRINE SMISETH DALE

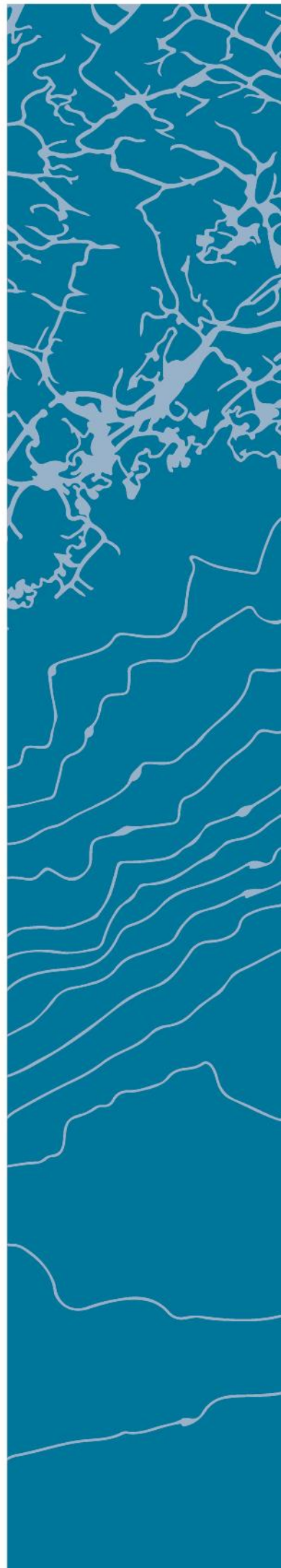
VEILEDER

Else Cathrine Melhuus

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk



Sammendrag

Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse styringsdokumentenes rolle i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen. Bakgrunnen for undersøkelsen er debatten om økt læringstrykk, som har foregått i kjølvannet av stortingsmelding og høringsutkast til ny rammeplan for barnehagene. Tidligere forskning fremhever at ulike styringsdokumenter inneholder både en kvalitetsdiskurs for læring, og en helhetlig læringsdiskurs hvor barns deltakelse er sentralt. Det er etterlyst empirisk forskning på hvordan dette viser seg i praksis. Undersøkelsen belyser derfor hvordan barnehagelæreren bruker styringsdokumenter i sitt arbeid med planlagte aktiviteter, og hvordan styringsdokumentene påvirker gjennomføringen av aktiviteter.

Oppgavens teoretiske bakgrunn beskriver styring av barnehagene, en kvalitetsdiskurs hvor New Public Management, målstyring, planer og rutiner er sentralt, en alternativ meningsdiskurs hvor lyttende pedagogikk, improvisasjon og barns deltakelse fremheves, samt didaktisk arbeid på bakgrunn av de ulike diskursene. Undersøkelsen er utført som et etnografisk arbeid med innfallsvinkler som observasjon, intervju og dokumentinnsamling. Feltarbeidet er gjennomført i to barnehager, hvor en barnehagelærer fra hver barnehage har blitt fulgt gjennom 1 uke hver. Undersøkelsen har et hermeneutisk, fortolkende ståsted, med en abduktiv tilnærming til data.

Analysen viser at styringsdokumenter er sentralt i barnehagelærernes arbeid, og rammeplan, årsplan, periodeplan samt satsninger fra kommune og eier nevnes spesielt. Barnehagelærernes egne planer konkretiserer hvordan mål fra andre styringsdokumenter skal komme til uttrykk i arbeid med planlagte aktiviteter. Styringsdokumentene ses som en kvalitetssikring av barnehagelærernes arbeid som må tilpasses ulike rammefaktorer. Barnehagelærerne ønsker å kombinere styringsdokumenters føringer med barns initiativ. Styringsdokumentene kan legitimere fokus på medvirkning, men det uttrykkes også bekymring for innsnevring av handlingsrom. Styringsdokumentene påvirker gjennomføring av aktiviteter gjennom mer styring av innhold og rutinisering, hvor barns muligheter for deltakelse reduseres. Likevel ser barns deltakelse ut til å ivaretas i mange aktiviteter, og styringsdokumentene ses ikke som så bindende at de aldri kan legges til side.

Funnene i undersøkelsen er tolket i lys av teoriene om kvalitetsdiskurs og meningsdiskurs, hvor det diskuteres hvordan to ulike læringssyn er rådende også i de to barnehagelærernes praksis. Det oppleves et sterkere mål- og læringstrykk, samtidig som det er handlingsrom for tolkning og tilpasning til barns interesser.

Forord

Det er sen kveld, og tiden er inne for å skrive et forord. Tenk at prosessen med å skrive masteroppgave nærmer seg slutten! Dette øyeblikket, når oppgaven nærmer seg ferdig, er noe jeg har drømt om mange, mange ganger de siste månedene. Det har vært spennende, morsomme, lærerike og utviklende måneder. Det har også vært slitsomt og til tider ensomt. Men jeg klarte det til slutt!!!

Det er mange personer som har hjulpet og bidratt på veien frem mot målet. Tusen takk til mine informanter, dere vet hvem dere er. Jeg ble så godt tatt imot av både voksne og barn i de to barnehagene jeg besøkte, og en spesiell takk må rettes til de to barnehagelærerne som har latt meg observere og stille spørsmål. Dere har bidratt med masse kunnskap til min undersøkelse.

En stor takk til min gode, kunnskapsrike og tålmodige veileder Else Cathrine Melhuus. Tusen takk for alle gode råd og konstruktive tilbakemeldinger som du har gitt. Takk for støttende ord og oppmuntring. Uten deg hadde det ikke blitt noen oppgave.

En takk må også rettes til alle dere som på ulike måter har hjulpet meg og heiet på meg i denne prosessen: Svigermor og svigerfar som har bidratt med middag, barnepass og hjelp i huset. Mamma og pappa som alltid har åpen dør. Dere har hjulpet meg når dagene har vært tunge. Takk til min gode studievenninne Kariann for motivasjon og gode ord på Messenger. Det er godt å ha andre som er i samme prosess som en selv.

Tusen takk til barna mine Magnus og Lilly Sofie. Takk for at dere har vært så tålmodige med en mamma som har skrevet både dag og natt. Ingenting motiverer som når du kommer hjem fra skolen og spør mamma hvor mange sider masteroppgaven er på i dag, Magnus.

Og til min Eirik: takk for all den tålmodigheten du har hatt med meg, og for at jeg i det hele tatt fikk muligheten til å begynne på masterstudiet. Du er fantastisk.

Vennesla, mai 2015.

Trine Smiseth Dale.

Innhold

1. Innledning.....	7
1.1 Tidligere forskning.....	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.2.1 Avgrensning av problemstilling.....	11
1.3 Oppgavens oppbygning.....	12
2. Teoretisk bakgrunn.....	14
2.1 Styring av barnehagesektoren.....	14
2.1.1 De ulike aktørene som styrer barnehagen.....	15
2.2 Styringsdokumenter.....	17
2.2.1 Barnehagens ulike styringsdokumenter.....	17
2.2.1.1 Barnehagelov og rammeplan.....	17
2.2.1.2 Barnehagens egne styringsdokumenter: Årsplan, periodeplan, månedsplan og ukeplan.....	19
2.2.1.3 Satsningsområder fra eier og metodiske verktøy.....	19
2.2.2 Styringsdokumenter for fremtiden.....	20
2.3 New Public Management og en kvalitetsdiskurs.....	21
2.3.1 New Public Management i Norge.....	22
2.4 Målstyring og rutinisering i barnehagen.....	23
2.4.1 Målstyring.....	24
2.4.2 Rutinisering i barnehagen.....	26
2.5 En alternativ meningsdiskurs og en lyttende pedagogikk.....	27
2.6 Didaktisk arbeid i barnehagen.....	29
2.6.1 Didaktisk arbeid og en lyttende pedagogikk.....	31
2.6.2 Improvisasjon som arbeidsmetode i gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen.....	32
2.7 Oppsummering av teoretisk utgangspunkt og henføring mot diskusjon av funn.....	33
3. Metode.....	35
3.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming til empirisk data.....	35
3.2 Valg av metode.....	36
3.2.1 Etnografi.....	37
3.2.1.1 Observasjon.....	38
3.2.1.2 Intervju.....	39
3.2.1.3 Innsamling av dokumenter.....	39
3.3 Utvalget.....	40
3.3.1 Rekruttering og kontakt med informanter.....	41
3.4 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling.....	41
3.4.1 Forberedelse til etnografisk feltarbeid.....	41

3.4.2 Intervjuguide	42
3.4.3 Gjennomføring av feltarbeid	42
3.4.4 Gjennomføring av intervju	44
3.5 Transkribering og analyse	44
3.5.1 Redegjørelse av transkriberinger	44
3.5.2 Redegjørelse av analyseprosessen	45
3.6 Oppgavens kvalitet	46
3.7 Etske betraktninger	48
4. Analyse	51
4.1 Presentasjon av felt	51
4.1.1 Barnehage 1	51
4.1.2 Barnehage 2	52
4.2 Bruk og vektlegging av ulike styringsdokumenter	52
4.2.1 Barnehagelærernes oppfatning av hva styringsdokumenter er	53
4.2.2 Rammepplan og barnehagelov	54
4.2.3 Barnehagens egne utarbeide planer	55
4.2.4 Eiers satsningsområder, forventninger og metoder	58
4.2.5 Oppsummering	59
4.3 Barnehagelærernes egne tanker om styringsdokumentenes påvirkning	60
4.3.1 Rom for medvirkning og barnas initiativ	60
4.3.2 Rammefaktorer for planlegging og gjennomføring av aktiviteter	62
4.3.3 Føringer for aktivitetens mål og innhold	64
4.3.4 Metoder for planlegging og gjennomføring av aktiviteter	66
4.3.5 Oppsummering	67
4.4 Styringsdokumentenes innflytelse på gjennomføring av aktiviteter basert på observasjon	68
4.4.1 Organisering og rammer for aktiviteten	69
4.4.2 Styring av innhold ut fra styringsdokumentenes mål	70
4.4.3 Rutinisering av aktiviteter	73
4.4.4 Rom for barnas initiativ og det uforutsette i det planlagte	73
4.4.5 Oppsummering	76
4.5 Andre faktorerers betydning for bruk av styringsdokumenter	77
4.5.1 Rammefaktorer og deres betydning	77
4.5.2 Barnehagelæreren	78
4.5.3 Organisering av tid og personale	79
4.5.4 Organisering og fysisk miljø	80
4.5.5 Barnegruppa	81
4.5.6 Oppsummering	82

5. Avslutning og konklusjon.....	83
5.1 Metodiske refleksjoner	85
5.2 Undersøkelsens relevans	86
6. Litteratur.....	88
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	92
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	94
Vedlegg 3: Eksempel på observasjonsskjema.....	98
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	99
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD.....	102

1. Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan styringsdokumenter brukes av barnehagelærerne i planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen. Bakgrunnen for undersøkelsen er at vi lever i en tid med økt globalisering innenfor utdanningsfeltet og herunder også barnehagen. Man kan påstå at det fra utdanningspolitisk hold legges føringer for et tydeligere fokus på spesifikke læringsmål også inn mot barnehagen (Karlsen, 2011). I den nyeste stortingsmeldingen for barnehagen står det: «*For at barnehagen skal kunne gi barna et godt pedagogisk tilbud, må arbeidet være kunnskapsbasert, planlagt, organisert, begrunnet, reflektert, målrettet og helhetlig, og det må være gjenstand for vurdering*» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 34). Viktigheten av å styrke kompetanser som er nyttige for fremtiden nevnes også, samt at fagområdene skal fremme grunnleggende kunnskaper og ferdigheter (Meld. St. 19 (2015-2016) 2016). Ut i fra dette kan man hevde at man går i en retning med mer fokus på tydelige lærings- og kompetansemål og planlagte læringsaktiviteter allerede fra barnehagealder av, for å henge med i den globale kunnskapskonkurransen (Nome, 2016) og forberede barna til skolen, fremfor å løfte frem leken og barnas egne initiativer (Greve, 2016). Samtidig er det slik at både barnehagelov og rammeplan fremhever at barnehagen skal inneholde læring, men også omsorg, lek og danning, samt at barnehagene også skal utvikle sitt pedagogiske innhold med utgangspunkt i barns rett til medvirkning over sin barnehagehverdag (Barnehageloven, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2011).

Norske barnehager skal fra og med 1. august 2017 ta i bruk ny rammeplan (Rammeplan for barnehagen, 2017), og i arbeidet frem mot denne har det foregått store diskusjoner i media, samfunn, ulike forbund, fagmiljø og ute i praksis om hva slags innhold barnehagen skal ha, og hvordan mål skal formuleres innenfor de ulike fagområdene. Det er blant annet uttrykt bekymring for mer resultatstyrte mål hvor leken går på bekostning av skoleforberedende aktiviteter, slik blant annet Nome (2016) og Greve (2016) hevdet. Ny rammeplan for barnehager ble presentert 24. april 2017. Det kan se ut til at revideringen ikke har blitt så omfattende som mange fryktet, hvor blant annet Anne Greve uttaler at lekens egenverdi ser ut til å bli ivaretatt (Jonassen, 2017a). Andre mener at den nye rammeplanens føringer for innhold preges av for mye detaljerte beskrivelser av hva man skal (Jonassen, 2017b). Undersøkelsen som er grunnlag for denne masteroppgaven ble gjennomført i månedene før den nye rammeplanen ble presentert, og den nye rammeplanen av 24. april 2017, er derfor ikke omfattet som en del av undersøkelsen. Likevel er arbeidet frem mot en ny rammeplan,

med stortingsmelding (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016) og høringsutkast for ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2016) en del av undersøkelsens bakgrunn og kontekst.

1.1 Tidligere forskning

Forskning på barnehager er et relativt nytt fenomen, og den norske måten å organisere institusjonen barnehage på, er såpass uvanlig internasjonalt sett, at det er utfordrende å finne internasjonal forskning på temaet. Det finnes derimot en del norsk forskning fra nyere tid, samt noe nordisk forskning, spesielt innenfor de skandinaviske landene Sverige og Danmark. Dette viser at det trengs mer forskning på området, blant annet fordi det er et nokså ungt forskningsfelt. I tillegg er det også slik at barnehagen har blitt en stor institusjon i det norske samfunnet, og stadig flere norske barn under skolepliktig alder tilbringer store deler av sin oppvekst i barnehagen. I følge Statistisk sentralbyrå (SSB) går 82% av alle 1-2 åringer i barnehagen, mens 97% av alle 3-5 åringer hadde plass i barnehage i 2016 (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Dette viser at barnehagens innhold har stor betydning for de fleste barn som vokser opp i dag. Forskning på hva slags innhold som finner sted i barnehagene, samt hva som påvirker barnehagens pedagogiske innhold er derfor nødvendig.

Nygård (2015) har gjort en komparativ analyse av ulike styringsdokumenter for barnehager, og hvordan ulike syn på læring ser ut til å tre frem i disse dokumentene. Nygård (2015) har sett på både nasjonale dokumenter men også dokumenter fra den internasjonale organisasjonen «The Organisation for Economic Co-operation and Development» (OECD). Her pekes det på at tendenser til statlig styring, standardisering og individorientering ser ut til å være dominerende når det gjelder læring. Samtidig påpekes det at autonomi, destandardisering og fokus på barnehagegruppen som felles enhet, også ser ut til å være en del av diskursen som trer frem i dokumentene. Dermed ser man et todelt syn på hva som skal være det rådende læringssynet i barnehagen: planlegging av pedagogisk innhold for læring og økt kvalitet i barnehagen, samtidig som det autonome barnet med rett til medvirkning er en viktig del av barnehagehverdagen. Nygård (2015) peker videre på at fordi styringsdokumenter ikke har noen rådende læringsdiskurs, kan det være nyttig med fremtidig forskning på hva slags diskurs som vil slå i gjennom, og hvordan dette vil påvirke praksis (Nygård, 2015).

Forskningsprosjektet «Ledelse for læring. utfordringer for barnehager i Norge», ledet av Ole Fredrik Lillemyr søker svar på hvordan barnehagesektoren tar ansvar for at barns læring blir fulgt opp og ivaretatt (Solli, 2013a) med bakgrunn i et internasjonalt og nasjonalt trykk på at barnehagens innhold og kvalitet må økes for at barn skal lære mer (Solli, 2013b). Intervjuer

som er gjort i denne forbindelsen tyder blant annet på at gode lokale, planer oftest er de planene hvor lederne i barnehagen ikke har skrevet planene for tett opp mot rammeplanen, men i stedet har brukt tid på å formidle barnehagens læringssyn ved bruk av egne formuleringer og ord (Sollie, 2013b). Forskning viser altså at barnehagene ser ut til å være utsatt for et økt læringstrykk, og at ulike styringsdokumenter ser ut til å fremheve dette. Samtidig er læringsdiskursen noe todelt da det mer tradisjonelle synet på barnehage hvor autonomi og medvirkning er fremtredende, også viser seg i styringsdokumentene.

Seland (2009) sin etnografiske undersøkelse om barnehagens hverdagsliv sett i lys av nyere diskurser og en kommunal virkelighet, viser nettopp at det finnes flere ulike forståelser av synet på barn og hva en barnehage og dens pedagogiske innhold skal være. Seland (2009, s. 254) peker på hvordan dette kan føre til at praksis ofte ser annerledes ut enn de diskurser og de mål og ambisjoner som uttrykkes i ulike styringsdokumenter. Seland (2009) peker også på hvordan læringsdiskurser blant annet «*åpner opp for et samspill mer preget av formidling og monolog, enn anerkjennende og eksplorerende dialog med utgangspunkt i barnets nysgjerrighet og interesser*» (Seland, 2009, s. 273).

Seland (2009, s. 274) påpeker videre «*hvordan policy skaper sannheter og forståelser som får materielle følger og konsekvenser for pedagogisk praksis*». I følge Seland (2009) er det en mangel på empiriske undersøkelser hvor man kombinerer policy og etnografisk feltarbeid. Dermed er det også en mangel på studier som kan utvikle vår forståelse for hvordan policyer som fremkommer blant annet i ulike styringsdokumenter, kan skape både sannheter og forståelser som får konsekvenser for hvordan den enkelte barnehagelærer utøver sin pedagogiske praksis.

Det er gjort noen undersøkelser om hvordan ulike styringsdokumenter så blir brukt i de ulike barnehagene i Norge. I forskningsprosjektet «*Styringsutfordringer, organisering og ledelse i barnehagen*» konkluderer en kvantitativ survey blant annet med at styrere i både private og kommunale barnehager oppfatter barnehagelov og rammeplan som svært styrende dokumenter for barnehagen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011). Et tradisjonelt, nordisk, sosial-pedagogisk syn på barnehagen ser ut til å fremdeles stå sterkt ute i praksisfeltet, men samtidig ser man også at et fokus på læring i barnehagen anses som viktig av de styrerne som deltok i undersøkelsen (Børhaug m.fl., 2011).

En kvalitativ intervjuundersøkelse av 6 barnehagelærere fra samme barnehage sitt forhold til rammeplanen av 2006, viser til at rammeplanen ser ut til å være styrende for

barnehagelærernes praksis, og at rammeplanen brukes helt bevisst for systematisk planlegging i barnehagen. I denne undersøkelsen kommer det også frem at informantene i undersøkelsen i utstrakt grad bruker årsplan, periodeplaner hvor det planlegges for tre måneder om gangen, samt månedsplaner i sitt arbeid i barnehagen (Rønning, 2010).

Ulike styringsdokumenter ser altså ut til og brukes i utstrakt grad innenfor de barnehagene som de ulike undersøkelsene ovenfor viser til. Håberg (2015) har gjennomført en kvalitativ studie av hvordan assistenter og barnehagelærere planlegger, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb. Denne studien viser til at det stort sett er barnehagelærere som planlegger og vurderer, og at assistentene i liten grad tar del i dette. Dette er imidlertid jevnere fordelt når det gjelder gjennomføringen av aktivitetene. Håberg (2015) påpeker at det er behov for forskning på kompetanse hos de ulike yrkesgruppene i barnehagen, samt barnehagen som en pedagogisk institusjon.

Videre forskning og kunnskap om bruk av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen, kan dermed være nyttig både for barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen, gi mer bevissthet omkring føringer for ulike aktiviteter i barnehagen, være et bidrag til diskusjonen rundt styringsdokumentenes føringer for innhold og hva slags læringssyn som blir fremtredende. Det kan også si noe om hvordan policyer og styringsdokumenter fra nasjonalt og internasjonalt hold, påvirker og får innvirkninger for den enkelte barnehagelærer og dermed også de enkelte barna i barnehagen.

1.2 Problemstilling

I denne undersøkelsen vil fokus rettes mot hvordan ulike styringsdokumenter legger føringer for barnehagelærernes planlegging av aktiviteter i barnehagen, og hvordan gjennomføringen av de planlagte aktivitetene påvirkes av dette. Dette bunner i en nysgjerrighet på bakgrunn av de tendensene som er lagt frem ovenfor. En tanke er at et økende press fra styringsmaktene om flere planlagte aktiviteter som skal gi barna grunnleggende kompetanser og ferdigheter, kan føre til sterkt fokus på føringer, planer og mål for den enkelte aktivitet. Er det da slik at dette kan gå på bekostning for blant annet lek, utforskning, barnas deltakelse og rom for det spontane og improviserende i planlagte aktiviteter? Eller klarer barnehagene og den enkelte barnehagelæreren derimot å kombinere sine planer med det uforutsette som oppstår i selve gjennomføringen av aktivitetene? Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling for undersøkelsen formulert:

På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelærerens arbeid med planlagte aktiviteter, og hvordan påvirker styringsdokumenter gjennomføringen av ulike aktiviteter?

Gjennom en kvalitativ undersøkelse basert på en etnografisk tilnærming tas ulike innfallsvinkler som observasjon, intervju og dokumentinnsamling i bruk. Problemstillingen vil belyses gjennom teori om styring av barnehagen, styringsformen New Public Management, målstyring og rutinisering av barnehagen som en del av en kvalitetsdiskurs, samt en alternativ meningsdiskurs med fokus på lyttende pedagogikk og en helhetlig tilnærming til lek, læring, omsorg og danning. Didaktiske teorier vil også benyttes. For å besvare og belyse oppgavens problemstilling er det formulert følgende forskerspørsmål for undersøkelsen:

1. Hvilke styringsdokumenter har barnehagene, og hvilke vektlegges?
2. Hva slags tanker har barnehagelærerne om hvordan ulike styringsdokumenter påvirker planlegging og gjennomføring av aktivitetene?
3. På hvilke måter vil observasjon av gjennomføring av planlagte aktiviteter fortelle noe om bruk og påvirkning av styringsdokumenter?
4. Hvordan kan andre faktorer påvirke bruken av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter?

1.2.1 Avgrensning av problemstilling

På grunn av undersøkelsens begrensninger i forhold til tid og omfang, gjøres det en del avgrensninger av problemstillingen. Undersøkelsen begrenser seg til planlagte aktiviteter i samlet eller oppdelte grupper. Aktiviteter som påkledning, mat og bleieskift er valgt bort. Undersøkelsen kunne også omfattet andre ansatte i barnehagen, som fagarbeidere og assistenter. Imidlertid er det tatt et valg om å fokusere på barnehagelæreren i denne undersøkelsen, og en av grunnene til dette er at barnehagelæreren har et overordnet ansvar for planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter ut i fra de mål og føringer som er nedfelt i ulike styringsdokumenter som blant annet rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det er også hensiktsmessig å definere hva som menes med begrepene «styringsdokumenter» og «planlagte aktiviteter», som begge er en del av undersøkelsens problemstilling. Begrepet styringsdokumenter vil beskrives nærmere i undersøkelsens kapittel 2.2 om styringsdokumenter, men kan kort defineres som et dokument som skal beskrive virksomhetens retning og omfang, og skal danne rammene for å vurdere om arbeidet er

vellykket (Prosjektveiviseren, 2015). Barnehagens øverste styringsdokumenter er lov (Barnehageloven, 2005) og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011). I tillegg kan kommune og eiere, samt barnehagen selv, utarbeide styringsdokumenter for barnehagen som for eksempel årsplan, periodeplaner, ukeplaner og planer for ulike satsningsområder.

I følge barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) skal alle barnehager planlegge barnehagens pedagogiske innhold. Planlegging krever at man må ta hensyn til de mål som det offentlige har satt for barnehagens innhold, samtidig som målene må tilpasses praksis (Løkken & Søbstad, 2013, s. 16). En «planlagt aktivitet» er dermed en aktivitet hvor barnehagelæreren på forhånd har utformet, planlagt og tilrettelagt aktiviteten med bakgrunn i mål og krav til innhold fra ulike styringsdokumenter og tilpasset dette til barnegruppa (Madsen, 2003).

1.3 Oppgavens oppbygning

I oppgavens første kapittel er det gjort rede for undersøkelsens og temaets bakgrunn. Det er også gjort rede for undersøkelsens problemstilling og forskerspørsmål, og det er beskrevet og begrunnet hva slags begrensninger det er gjort for undersøkelsen. Kapittel 2 omhandler teoretisk bakgrunn. Her vil det først redegjøres for hvordan barnehagen styres og ulike aktørers rolle i styringen av barnehagesektoren (delkapittel 2.1). Deretter vil begrepet styringsdokumenter gjøres nærmere rede for, samt at ulike styringsdokumenter for barnehagen presenteres (delkapittel 2.2). Videre vil det gjøres rede for styringsformen New Public Management og en kvalitetsdiskurs for barnehagen (delkapittel 2.3) og hvordan dette blant annet viser seg i barnehagen i form av økt målstyring og rutinisering (delkapittel 2.4). En alternativ meningsdiskurs og en lyttende pedagogikk vil så presenteres (delkapittel 2.5), før kapittel 2 avsluttes med en redegjørelse av didaktisk arbeid i barnehagen (delkapittel 2.6), og en oppsummering av teori og henføringer mot analyse og diskusjon (delkapittel 2.7).

Kapittel 3 omhandler beskrivelse av undersøkelsens metodiske valg og overveielser. Undersøkelsens vitenskapelige ståsted (delkapittel 3.1) og valg av metode (delkapittel 3.2) presenteres samt undersøkelsens utvalg (delkapittel 3.3). Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling (delkapittel 3.4) og redegjørelse for transkribering og analyse (delkapittel 3.5) presenteres så. Til slutt redegjøres det for undersøkelsens kvalitet (3.6) og etiske betraktninger (3.7).

I kapittel 4 presenteres, tolkes og drøftes funnene som er gjort i undersøkelsen inndelt etter forskningsspørsmål, og med bakgrunn i teori, barnehagelærernes utsagn,

observasjonsbeskrivelser og utdrag fra ulike dokumenter (delkapittel 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5). Oppgaven avsluttes med en oppsummerende konklusjon som besvarer oppgavens problemstilling, samt refleksjoner rundt valg av metode og undersøkelsens relevans (kapittel 5).

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapittelet vil det gjøres rede for undersøkelsens teoretiske utgangspunkt. Teorien er blitt valgt ut i tett samsvar med funnene som er gjort i undersøkelsens datainnsamling, og arbeidet med oppgavens teoridel er derfor utformet i et hermeneutisk arbeid mellom teori og empiri. Første del av kapittelet vil ta for seg styringsbegrepet og hvordan stat, kommune og eiere styrer barnehagen ved hjelp av ulike styringsdokumenter (delkapittel 2.1). Det vil også redegjøres for ulike styringsdokumenter for barnehagene (delkapittel 2.2). Deretter vil en form for styring basert på New Public Management og en kvalitetsdiskurs (delkapittel 2.3) beskrives, samt hvordan dette uttrykkes i barnehagen gjennom målstyring og rutinisering (delkapittel 2.4). Videre vil kapittelet presentere en alternativ meningsdiskurs basert på lyttende pedagogikk (2.5). For å ta i bruk styringsdokumentene i praksis og gjennomføre det styringsdokumentene pålegger barnehagene, må barnehagelærerne arbeide didaktisk. Dette vil beskrives i delkapittel 2.6, før kapittelet avsluttes med en oppsummering og henføring mot bruk av teori i diskusjon av undersøkelsens funn (delkapittel 2.7).

2.1 Styring av barnehagesektoren

Barnehagene har de siste årene blitt institusjonalisert kvantitativt og kvalitativt ved at barnehagene både har økt i omfang, og det har blitt mer fokus på barnehagens pedagogiske innhold. Dette har også ført til mer styring av barndommen og av barnehagene enn det som tidligere har vært vanlig her i Norge. Man har i større grad begynt å vektlegge hva slags utbytte og hvilken nytte samfunnet skal ha ved at barna i samfunnet vårt går i barnehage (Seland, 2011, s. 9).

Styring som begrep kan defineres på flere ulike måter, men Karlsen (2011, s. 75) definerer styring som *«utøvelse av makt med et legalt og legitimt fundament»*. Ofte brukes styring som begrep når man skal omtale staten som et politisk og administrativt system for samfunnet, hvor staten kan bruke ulike former for virkemidler i sin maktutøvelse (Karlsen, 2011, s.76). Det har i løpet av de siste tiårene skjedd omfattende endringer innenfor barnehagesektoren når det gjelder styring og føringer for pedagogisk innhold. I 1975 fikk Norge sin første lov for barnehagene, der det ble fremhevet at barnehagen skulle være et pedagogisk tilbud, sosialpolitisk virkemiddel og hjelpetiltak (Hagesæther, 2011, Korsvold, 2005). Utdanning har siden dette vært på dagsorden både nasjonalt og internasjonalt, og i 1995 ble barnehageloven revidert og det ble lagt til en egen paragraf om barnehagens innhold, hvor alle barnehager ble pålagt å ha en årsplan, og at departementet skulle fastsette en gjeldende rammeplan for alle

norske barnehager. Norge fikk sin første rammeplan for barnehagene i 1995 (Broström, 2014, Hagesæther, 2011, Korsvold, 2005).

Mens barnehagene tidligere har vært Barne- og familiedepartementets ansvar, ble de i 2005 overtatt av Kunnskapsdepartementet og ble en del av utdanningssektoren (Børhaug m.fl., 2011, Seland, 2011). I 2006 fikk barnehagene ny rammeplan som ble revidert i 2011, og fra 1. august 2017, tas ny rammeplan som skal legge nasjonale føringer for barnehagens pedagogiske innhold i bruk. Rammeplanene etter 2006 er forskriftsfestet, noe som betyr at barnehagene er forpliktet til å planlegge, gjennomføre og vurdere i tråd med det som settes av føringer for pedagogisk innhold i rammeplanen (Børhaug, m.fl., 2011). Mens barnehagene tidligere stort sett har hatt en barnehagepedagogikk styrt innenfra av førskolelærere og fagpersoner på feltet, kan man nå si at innholdet i barnehagen er satt på politisk dagsorden. Med tydeligere føringer for aktiviteter og innhold i barnehagen, kan rammeplanen derfor ses som et styringsdokument (Børhaug m.fl., 2011, s. 149).

Det har dermed foregått en forskyvning i barnehagene fra en sosial-pedagogisk tradisjon mot en mer skoleforberedende tradisjon (Seland, 2011, s. 20), hvor barnehagen nå kan sies å være det første leddet i utdanningen av norske barn (Pålerud, 2013). Den norske rammeplanen markerer for eksempel et tydelig faglig innhold som barnehagene forpliktes å arbeide ut i fra, hvor rammeplanen har delt inn barnehagens innhold i syv fagområder. Man ser på den måten en tydeligere læringsdiskurs i barnehagens styringsdokumenter, hvor krav til mål i form av prosess- og erfaringsmål, kvalitet og internasjonale standarder skal nås (Karlsen, 2011). En diskurs betegner måter å tenke, handle og forstå på innenfor en bestemt arena (Karlsen, 2011, Pålerud, 2013). En læringsdiskurs er dermed en bestemt måte å tenke og forstå læring på. Samtidig ser man at også det tradisjonelle helhetlige læringssynet som har vært en av den norske barnehagens fremste kjennetegn; hvor lek, omsorg, læring og danning skal ses i et helhetsperspektiv, fremdeles står sterkt i styringsdokumentene (Broström, 2014).

De siste årene har det altså skjedd omfattende endringer i måten barnehagene styres på. I det følgende vil det nå redegjøres for de ulike aktørene som styrer den norske barnehagen, og dermed også setter føringer for ulike måter å forstå læring på, og hva som skal være barnehagens mål og innhold.

2.1.1 De ulike aktørene som styrer barnehagen

Ansvar for barnehagene deles mellom stat, kommune, barnehageeierne som enten er private aktører eller kommunen, og den enkelte barnehage. Alle disse aktørene er på ulike måter med

på å påvirke barnehagen som virksomhet, blant annet når det gjelder pedagogisk innhold (Børhaug m.fl., 2011, Moen, 2000). Styring av barnehagen skjer både innenfra av barnehagelærere og andre av barnehagens ansatte, og det skjer utenfra gjennom ulike organer som staten, kommune og eiere (Moen, 2000).

Staten har nasjonale rammeplaner og ulike stortingsmeldinger hvor de formulerer de ambisjoner og de mål for barnehagene som det norske samfunnet har. På nasjonalt nivå bestemmes rammevilkårene for barnehagen, og det settes premisser for blant annet pedagogisk innhold (Seland, 2011, s. 23). Et vanlig styringssystem i Norge er New Public Management og målstyring, hvor man styrer etter bestemte resultater og oppsatte indikatorer for kvalitet (Pettersvold & Østrem, 2012, 41f). Dette kjennetegnes også av desentralisert styring, og det er dermed kommunene som har ansvar for at de ulike rammevilkårene og premissene som staten setter opp blir gjennomført. Barnehagene er en del av de kommunale tjenestene, og styres dermed også av de mål og satsninger kommunen har for barnehagene (Seland, 2011). Kommunale mål eller satsningsområder for barnehagen er en lokal tilpasning av den nasjonale rammeplanen, som kommunens barnehager skal arbeide med sitt pedagogiske innhold ut i fra (Børhaug m.fl., 2011). I Norge har vi både private og kommunale barnehager, som alle må innrette sin drift og sitt pedagogiske innhold etter statlige og kommunale føringer. Den enkelte barnehage er dermed «*det ytterste leddet i en kjede som utformer og gjennomfører det vi kan kalle offentlig barnehagepolitikk*» (Børhaug m.fl. 2011, s. 135). Barnehagen er dermed satt til å utføre de samfunnsoppgavene som stat og kommune har vedtatt for dem.

Samtidig som barnehagen må forholde seg til de ytre krav som stilles til dem, er det også slik at disse kravene må tilpasses den enkelte barnehage og de forutsetninger og etablerte handlingsrom som finnes i barnehagen (Børhaug m.fl., 2011, s. 136). Barnehagene blir ikke nødvendigvis bare styrt ovenfra, men de har også mulighet til å påvirke de rammebetingelsene og vilkår som er satt for barnehagene. Fremdeles er det slik at barnehagene har et handlingsrom hvor de kan fortolke de mål og retningslinjer myndighetene har gitt dem, og de har mulighet til å selv utforme ulike aktiviteter innenfor rammene som er satt, selv om økte krav og politiske ambisjoner for barnehagene stadig blir mer omfattende (Børhaug m.fl., 2011, s. 135f).

Styringen av barnehagene fordeles altså mellom stat, kommune, barnehageeiere og den enkelte barnehage. De føringer som de ulike aktørene pålegger barnehagen, nedfelles i ulike styringsdokumenter. En definisjon av begrepet styringsdokumenter vil i følgende kapittel

presenteres, og det vil gjøres rede for ulike styringsdokumenter som barnehagens innhold skal styres ut fra.

2.2 Styringsdokumenter

Styringsmaktene legger føringer for barnehagen ved hjelp av styringsdokumenter. Et styringsdokument er et vanlig brukt begrep, men det har vært utfordrende å finne en god definisjon. Ser man på Karlsen (2011) sin definisjon av begrepet styring i kapittel 2.1, kan man si at et styringsdokument er et dokument som tar for seg de virkemidler og de føringer som stat og kommune bruker og krever av barnehagen. Direktoratet for forvaltning og IKT (DIFI) har utarbeidet en prosjektveiviser som er felles for offentlig sektor, hvor styringsdokumenter er et dokument som definerer prosjektet, danner grunnlaget for riktig ledelse av prosjektet, og er utgangspunktet for å vurdere om et prosjekt er vellykket. Videre poengteres det at et styringsdokument skal si noe om retning og omfang av et prosjekt og danner kontrakten mellom prosjektleder og prosjekteier (Prosjektveiviseren, 2015). Dersom man omsetter dette til bruk av styringsdokumenter i barnehagen, kan man si at de ulike styringsdokumentene i barnehagen er en slags kontrakt mellom myndigheter og den enkelte barnehage, og legger føringer for hvordan barnehagen skal drives, føringer for pedagogisk innhold og hva som ligger innenfor og utenfor barnehagens mandat. Det er også barnehagens styringsdokumenter som setter rammene for om arbeidet i den enkelte barnehage er vellykket, ut fra de mål og føringer som er nedfelt i styringsdokumentene. Styringsdokumentene setter altså rammer for hva som er kvalitet ut i fra de mål som er beskrevet.

2.2.1 Barnehagens ulike styringsdokumenter

Barnehagene styres ved hjelp av ulike styringsdokumenter, som også barnehagens egne planer og pedagogiske arbeid skal baseres på. Langfeldt (2010) hevder det er en sammenheng mellom styring og innholdet i selve opplæringen. På samme måte kan man hevde at det også er sammenheng mellom styring av barnehagen og det innholdet som skal være tilstede i barnehagen. Å ha didaktisk kunnskap handler derfor om å blant annet ha læreplan- eller rammeplankunnskap, fordi det nettopp er rammeplanen som sier noe om barnehagens mål og innhold (Langfeldt, 2010). Det vil derfor nå gjøres rede for styringsdokumenter på ulike nivå som er med på å styre innhold i barnehagesektoren.

2.2.1.1 Barnehagelov og rammeplan.

«Lov om barnehager» (Barnehageloven, 2005) og «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» (Kunnskapsdepartementet, 2011) er to nasjonale styringsdokumenter som er felles

for alle barnehager i Norge uavhengig av om barnehagen er kommunal eller privat, og uavhengig av hva slags profil og satsningsområder de enkelte barnehager velger å ha. Den nordiske barnehagepedagogiske diskursen har tradisjonelt vektlagt omsorg, lek, danning og læring, og dette skal til sammen danne et helhetlig læringssyn og være en pedagogisk plattform for hva slags innhold barnehagen skal ha (Håberg, 2016, Pettersvold & Østrem, 2012). I rammeplanen beskrives barnehagens samfunnsmandat, som i samarbeid og forståelse med hjemmet er: *«å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling»* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8).

Rammeplanen er et av barnehagenes fremste styringsdokumenter. Før rammeplanen ble innført som et styringsdokument, hadde barnehagene lite konkrete mål og rammer fra nasjonalt hold å forholde seg til, i forhold til hvordan utforming av barnehagens pedagogiske innhold skulle være (Moen, 2000). Ved innføringen av en rammeplan for barnehagene ble pedagogisk innhold mer regulert av staten, og samfunnsmandatet for barnehagen ble enda tydeligere (Moen, 2000, s. 51). Rammeplanen skal blant annet gi retningslinjer for hva som er barnehagens verdigrunnlag, hva slags innhold barnehagen skal ha og hva slags oppgaver barnehagen skal ivareta (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnets beste er barnehagenes grunnleggende hensyn, og rammeplanen fremhever også at alle barnehager skal bygge sin virksomhet på barnehagelov og internasjonale konvensjoner som FNs barnekonvensjon. Videre fremheves det i rammeplanen at målet er å *«gi styrer, pedagogiske ledere og det øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. Rammeplanen gir også informasjon til foreldre, eier og tilsynsmyndighet»* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4).

I rammeplanen deles barnehagens innhold inn i syv ulike fagområder som barnehagene skal arbeide med sitt pedagogiske innhold ut i fra: Kommunikasjon, språk og tekst, Kropp, bevegelse og helse, Kunst, kultur og kreativitet, Natur, miljø og teknikk, Etikk, religion og filosofi, Nærmiljø og samfunn og Antall, rom og form (Kunnskapsdepartementet, 2011). Innenfor de ulike fagområdene presenteres mål for læringsområdet og arbeidsmåtene barna skal bli kjent med ved hjelp av prosessmål. Dette står i motsetning til resultatmål, som sier noe om spesifikk kunnskap barnet skal sitte igjen med, og som enda ikke er en del av rammeplanen for barnehager. For å kunne tilby et gjennomtenkt og begrunnet pedagogisk innhold i barnehagene, må barnehagene dermed planlegge hva dette pedagogiske innholdet skal være og rammeplanen fremhever nettopp det at *«barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes»* (Kunnskapsdepartementet, 2011,

s. 53). Det er den pedagogiske lederen på den enkelte avdeling som har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering. I følge Rammeplanen skal alle barnehager utarbeide årsplan, og det er opp til den enkelte barnehage om det også tas i bruk andre typer planer. I tillegg fremhever rammeplanen at barnehagens planer bør ta hensyn til kommunal planlegging av barnehagesektor samt oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53).

2.2.1.2 Barnehagens egne styringsdokumenter: Årsplan, periodeplan, månedsplan og ukeplan

Rammeplanen viser til andre typer styringsdokumenter som barnehagene kan ta i bruk, hvor årsplan er påkrevd. En årsplan er en konkretisering av de sentrale retningslinjer nasjonale og lokale myndigheter har gitt, og skal si noe om hva som er sentralt for den enkelte barnehages pedagogiske innhold. (Alvestad, 2004, Moen, 2000). Årsplanen skal fortelle noe om det pedagogiske arbeidet i barnehagen gjennom året, og kan sies å være den enkelte barnehages tolkning av hvordan de skal arbeide med den nasjonale rammeplanen for barnehager (Alvestad, 2004). Det er så opp til den enkelte barnehage å bestemme hva slags planer som skal tas i bruk i tillegg til den påkrevde årsplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette kan være halvårsplaner, periodeplaner, månedsplaner, ukeplaner eller planer for enkeltaktiviteter.

Pape (2005) skiller i denne forbindelsen mellom pedagogisk og praktisk planlegging i forhold til innhold i barnehagen. I følge Pape (2005) er ikke praktisk planlegging knyttet opp mot didaktisk arbeid, men handler mer om planlegging for å få dagen til å gå opp. Praktiske planer er oversikter over hvem som skal gjøre hva og når det skal gjøres (Pape, 2005, s. 115).

Pedagogisk planlegging handler derimot om utarbeiding av styringsdokumenter og planer, hvor man i forkant av ulike aktiviteter setter opp pedagogiske mål og prosesser som skal føre til ulike former for læring (Pape, 2005). Begge disse typene av planer kan brukes av barnehagelæreren i den enkelte barnehage, men den ene handler om organisering mens den andre handler mer om planlegging av pedagogisk innhold ut i fra bestemte mål eller prosesser som ønskes oppnådd med aktiviteten eller perioden planen gjelder for.

2.2.1.3 Satsningsområder fra eier og metodiske verktøy

Barnehager har også vedtekter eller kommunale rammeplaner å forholde seg til. Dette kan være lokale tilpasninger av rammeplanen, og det kan være ulike satsningsområder som kommunen eller eier av de enkelte barnehagene av ulike årsaker ønsker å fokusere på (Moen, 2000). Slike satsningsområder er ofte en konkretisering eller tolkning av rammeplanens mål og føringer for pedagogisk innhold.

I tillegg er det slik at barnehagene i stadig større grad også må forholde seg til verden rundt, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Barnehagene befinner seg blant annet i en konkurransesituasjon om å nå barnehagens brukere. Når etterspørselen etter barnehageplasser etter hvert blir mettet, blir det slik at barnehagene må konkurrere om å tiltrekke seg brukere av deres tjeneste. Dermed må de også hele tiden vurdere barnehagen som en organisasjon, og vurdere hva slags innhold de skal tilby for å være attraktiv og valgbar for de foreldrene som potensielt kan velge å benytte seg av barnehagen som en offentlig velferdstjeneste (Børhaug, m.fl., 2011, s. 194). Hva slags satsningsområder, metodiske verktøy og innhold som kommune eller private aktører ønsker at skal tilbys i deres barnehager, er dermed også bestemt av et globalisert marked og hva som framstår som salgbart i forhold til barnehagens kundegruppe.

Det er nå beskrevet ulike styringsdokumenter og planer som setter føringer for innhold og mål i barnehagene. Dette er styringsdokumenter som lov, rammeplan, årsplan, periodeplaner, månedsplan, ukeplan samt satsningsområder og metodiske verktøy fra kommune og eiere av barnehagen. I det følgende vil det redegjøres for styringsdokumenter som sier noe om tendenser for barnehagens fremtid.

2.2.2 Styringsdokumenter for fremtiden

Barnehagene befinner seg nå i en tid hvor arbeidet med en ny rammeplan er i havn, og hvor ny rammeplan skal tre i kraft 1. august 2017. Et blikk på hva dokumentene som leder fram mot den nye rammeplanen sier om pedagogisk innhold i barnehagen er dermed interessant. Stortingsmelding 19 «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016) er en del av regjeringen Solberg sitt arbeid frem mot en ny rammeplan for barnehagene, og tar for seg hva regjeringen mener bør være en del av barnehagens pedagogiske innhold. I følge stortingsmeldingen krever et godt pedagogisk tilbud i barnehagen tydelige føringer og god planlegging. For å kunne sikre det pedagogiske innholdet i barnehagen fremhever derfor stortingsmeldingen at ny rammeplan bør gi tydeligere føringer for barnehagens arbeid med blant annet planlegging, dokumentasjon og vurdering (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016).

I stortingsmeldingen fremheves det at barn og unge er morgendagens samfunn. Det er de som er vår fremtid, og dermed må også barnehagens fremtid utformes innenfor de unges rammer av verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 8). Samtidig bør rammeplanen bygge på barnehagens sterke røtter, tradisjon og et helhetlig

læringssyn. Regjeringen ønsker en rammeplan som uttrykker tydeligere utbyttebeskrivelser og krav til pedagogisk innhold og progresjon i barnehagen. Regjeringen ønsker blant annet at rammeplanen skal si noe om «*det språklige og sosiale utbyttet barn skal ha med seg etter endt barnehagetid*» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 67).

I høringsutkastet til ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2016), som ble utarbeidet i etterkant av stortingsmeldingen, fremheves også den pedagogiske lederens ansvar for planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet med barnegruppen. Dette skal gjøres i tråd med barnehagelov og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 18). Høringsutkastet fremhever også at barnehagen som pedagogisk virksomhet krever planlegging, hvor planleggingen skal synliggjøre «*hvordan barnehagen fortolker og realiserer rammeplanen og skal være utgangspunkt for refleksjon og utvikling av virksomheten*» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Årsplanen fremheves i høringsutkastet som et viktig dokument, og det stilles en rekke krav til hva den enkelte barnehages årsplan skal inneholde (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det er gjort en del nedtoninger i høringsutkastet i forhold til utbyttebeskrivelser, men progresjon og krav til utvikling av barnehagens innhold presiseres fremdeles. Målene innenfor hvert fagområde formuleres derimot som at barnehagen skal være med å bidra til utforskning, erfaring og lignende (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I kapittel 2.2 er det gjort rede for hva styringsdokumenter for fremtiden sier om føringer for barnehagens mål og innhold. Offentlig sektor, som barnehagene er en del av, påvirkes i stor grad av styringsformen New Public Management, og det vil derfor nå gjøres rede for New Public Management og den kvalitetsdiskursen som New Public Management kan settes i sammenheng med.

2.3 New Public Management og en kvalitetsdiskurs.

New Public Management er en reformbølge som oppstod i Australia og New Zealand på 1980-tallet med bakgrunn i økonomiske utfordringer i offentlig sektor. New Public Management har en liberal og konservativ politisk forankring, og ble sett på som en kritikk av den sosialdemokratiske velferdsstaten med store offentlige utgifter (Karlsen, 2011). Disse utfordringene førte til et omfattende behov for å modernisere sektoren. Et hovedmål var å effektivisere for å spare penger og få en bedre økonomi. Det offentlige så da til privat sektor, hvor forbildet var hvordan private organisasjoner og bedrifter ble organisert (Christensen, 2003). New Public Management og måten man tenker på innenfor disse reformene, kommer

fra nyliberalistisk tenkning og markedsorientering, hvor man finner ideer «*om markedets fortreffeligheter med tanke på konkurranse og effektiv utnyttelse av ressursene*» (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 44). Innenfor utdanningssektoren kan man også sette New Public Management i forbindelse med teorier om humankapital, og innenfor utdanningssektoren og i de styringsdokumenter man finner blant annet for barnehagen, kan man se at språket de siste årene har blitt mer økonomisk preget (Lawn & Grek, 2012). Humankapitalteorier ser på utdanning som å investere i kapital til samfunnet. Utdanningens mål er å gi både det enkelte individ og samfunnet som helhet en avkastning for fremtiden (Karlsen, 2011, Schultz, 1961, Solbrekke & Østrem, 2011). Denne måten å tenke på handler altså om at det enkelte barn er en del av landets økonomi, og det som investeres i det enkelte barn mens barnet går i barnehage og skole vil senere gi avkastning til både barnet selv og til samfunnet, i form av kunnskap.

Utover 1990-tallet endret fokuset seg, og New Public Management handlet mer om styring, tillit og transparens (Pollitt & Bouckaert, 2011). Denne formen for styring kalles for accountability, og handler om at man skal kunne stå til regnskap og være ansvarlig for de resultatene man får, og hvor andre skal kunne etterprøve det (Solbrekke & Østrem, 2011). Dahlberg, Moss og Pence (2009) kaller dette for en spredning av kvalitetsdiskurs fra næringsliv og over til offentlige tjenester. Dette vil si at barnehagen, i tillegg til å ha sin tradisjon og sitt helhetlige læringssyn, også påvirkes av en kvalitet- og læringsdiskurs preget av global, økonomisk konkurranse, krav til kvalitet og mer transparente og gjennomsiktige styringsmetoder (Dahlberg m.fl., 2009, Pollitt & Bouckaert, 2011, Solbrekke & Østrem, 2011).

2.3.1 New Public Management i Norge

I Norge har man ikke hatt et like stort reformbehov som det mange andre land har hatt. Det er flere årsaker til dette. Likhetsidealet har stått sterkt i Norge, og på grunn av blant annet oljen har ikke Norge hatt like store økonomiske utfordringer som mange andre land har hatt (Christensen, 2003). Likevel har New Public Management som styringslogikk gjort seg gjeldende, blant annet fordi en kunnskapsøkonomi og et større mangfold i samfunnet vårt krever at utdanningssystemet i Norge blir mer fleksibelt og individuelt tilpasset, og hvor det blant annet stilles krav til læringsutbytte (Aasen, 2006, s. 30).

Innenfor norsk, offentlig sektor, som barnehagen er en del av, finner man flere kjennetegn på New Public Management, som blant annet økt vekt på individualisme, desentralisering og

delegering av styring fra staten og ut til den enkelte kommune (Christensen, 2003, Karlsen, 2011). Man skal kunne dokumentere oppnåelse av på forhånd satte mål, og innenfor New Public Management er belønning eller straff ut fra måloppnåelse et vanlig virkemiddel (Christensen, 2003, Karlsen, 2011). New Public Management har innenfor utdanningssektoren, som barnehagen tilhører, i hovedsak kommet til uttrykk i form av økt målstyring for å sikre både effektivitet og fokus på økt kvalitet på blant annet pedagogisk innhold i barnehagen (Karlsen, 2011). Å sikre institusjonens eller barnehagens kvalitet er blitt veldig viktig, og for å sikre krav til rapportering og systematisk dokumentasjon, har det blant annet blitt mer vanlig med utstrakt bruk av ulike planer på ulike nivå i barnehagene, hvor planene kan fungere som dokumentasjon på at målene nås (Karlsen, 2011). At målene nås er samtidig en indikator på at barnehagene har den kvaliteten som styringsmaktene gjennom styringsdokumenter krever. I følgende kapittel vil det derfor redegjøres for målstyring i barnehagen, og hvordan krav til dokumentasjon fører til utstrakt bruk av planer og rutiner.

2.4 Målstyring og rutinisering i barnehagen

Stortingsmeldingen om organisering og styring av utdanningssektoren fra 1991, er ifølge Karlsen (2014) er nøkkeldokument når det gjelder målstyring som et styringsprinsipp innenfor skole og barnehage. I denne stortingsmeldingen ble målstyring lagt frem som et verktøy som skulle modernisere den offentlige utdanningssektoren (Karlsen, 2014).

Målstyring er en form for styringsstrategi hvor blant annet «*formulerte mål i en læreplan angir hva resultatet av den pedagogiske virksomheten skal være*» (Rønning, 2013, s. 91).

Innenfor de rammene som er satt opp, er det så opp til den enkelte barnehage å utforme det konkrete innholdet i barnehagens hverdag (Rønning, 2013). I barnehagesektoren ble det utover 1990-tallet rettet oppmerksomhet mot hvordan barnehagen ble organisert, og det ble utviklet flere eksplisitte krav til en mer profesjonell organisering blant annet i forhold til planlegging og formalisering (Børhaug m.fl., 2011). Barnehagen har på den måten utviklet seg til å bli en organisasjon på samme måte som andre offentlige bedrifter, og barnehagen blir et verktøy for å nå overordnede mål fra staten (Børhaug, 2011). Denne typen mål kan lettere nås ved at barnehagen har planlagte, nedskrevne og mer eller mindre formelle regler og rutiner som samordner blant annet arbeidsfordeling, ansvar for avgjørelser og lignende. I tillegg blir barnehagen mer formalisert gjennom normer og rutiner som barnehagen ut i fra deres kultur og kontekstuelle forhold har utviklet nedenfra i praksis, og som over tid formaliseres og blir nedskrevne (Børhaug, 2011). I det følgende vil derfor målstyring innenfor

en barnehagekontekst gjøres rede for, og deretter vil det gjøres rede for hvordan New Public Management og målstyring også kan føre til en sterkere rutinisering av barnehagen.

2.4.1 Målstyring.

Målstyring kan ifølge Karlsen (2011) være et noe misvisende begrep, men er likevel myndighetenes offisielle betegnelse på denne typen styringslogikk. Fra 1980-tallet og utover ble dette også en viktig styringslogikk innenfor utdanningssektoren, som barnehagen etter hvert ble en del av (Karlsen, 2011). Målstyring er blitt sett på som en viktig forutsetning for å kunne «*bevare et nasjonalt utdanningssystem i en periode med vekt på omfattende desentralisering*» (Karlsen, 2011, s. 29) som følge av New Public Management-reformene. Innenfor målstyring er sammenheng mellom mål, vurdering og kontroll sentralt (Karlsen, 2011, s. 97). Denne styringslogikken baseres altså på at det er myndighetene som skal formulere overordnede mål, og at disse deretter skal presiseres nedover i systemet. Disse målene skal så følges opp ved hjelp av tilbake-rapportering og vurdering av resultatoppgåelse til de overordnede myndigheter. Selv om de overordnede mål er gitt av myndighetene, er meningen at det skal være opp til hver enkelt institusjon hvordan målene nås (Karlsen, 2011).

Målstyring kan også sies å være en del av den økende tilpasningen til internasjonale standarder og trender, som man blant annet kan se innenfor utdanningssektoren (Broström, 2011). I land utenfor Norden har det blant annet vært større tradisjon for å måle læringsresultater og krav til såkalt utbytte eller «outcome» enn det har vært og fremdeles er her i Norden, hvor autonomi, skjønn og stor handlefrihet i arbeid med prosesser har vært vanlig. Ved å samordne utdanningssystemer og blant annet måle ulike resultater med andre land, er ønsket både å oppnå effektivitet og høyere kvalitet på det pedagogiske innholdet i barnehagen (Børhaug m.fl., 2011, Håberg, 2016).

En organisasjon som har fått stor innflytelse på både norsk og internasjonal utdanningspolitikk er OECD. Det som OECD (2001, s. 7) kaller «*early childhood education*», altså barnehager, har fått politisk fokus de siste årene. OECD mener blant annet at kvaliteten på det pedagogiske innholdet i barnehagen kan styrke grunnlaget for livslang læring, og gjennom måling og vurdering av blant annet ferdigheter, kan man støtte opp om overordnede pedagogiske og sosiale behov (OECD, 2001). Man skal forberede barna for en fremtid, og målene i styringsdokumenter speiler hva slags politiske mål og forestillinger staten tror at neste generasjon vil trenge av kunnskaper (Samuelsson & Carlsson, 2003, s. 207). For at Norge skal være et kunnskapssamfunn og ha verdens beste skoler, må grunnlaget legges med

tidlig innsats allerede i barnehagen (Karlsen, 2011). De siste årene har man blant annet gjennomført PISA-undersøkelser utarbeidet av OECD i norske skoler, noe som har ført til at norsk skole og norsk utdanningspolitikk har blitt stilt ovenfor forventninger til hvordan utdanningssystemet skal organiseres (Sivesind, 2006, s. 9). Dette har ført til føringer for hvilke resultater som skal måles, og de *«motiverer til en reformulering av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige i skolen og som kommer til uttrykk i de nye læreplanene»* (Sivesind, 2006, s. 9). Dette påvirker også barnehagen, hvor grunnlaget for senere utvikling av kompetanser i skolen skal legges.

Broström (2011) peker på hvordan barnehagene ser ut til å bli mer læringsorienterte. Dette skjer i takt med samfunnets utvikling og styringsformer som blant annet New Public Management og målstyring. For å nå en slik type overordnede mål blir hyppig restrukturering og omorganisering en trend. Dette innebærer at barnehagen stadig må organisere seg på nye måter (Karlsen, 2011), og kan føre til økte krav om planlegging, rapportering, vurdering, evaluering og dokumentering. Økt styring og føringer for mål og innhold kan føles som et angrep på barnehagelærerens faglige autonomi. Men denne type styring kan også tolkes som at barnehagens status i samfunnet heves, og gir større oppmerksomhet i samfunnet og fra politisk hold. På den måten kan tydeligere føringer også gjøre at barnehagelærerne og andre ansatte i barnehagene, i større grad enn tidligere, føler seg tatt på alvor og at de blir sett og hørt i viktige saker som angår barnehagen (Moen, 2000, Pettersvold & Østrem, 2012).

Samtidig kan også New Public Management og målstyring føre til ulemper som at man velger mål og metoder som lett lar seg kontrollere eller måles, og dermed utelater områder som er mer problematiske eller flytende (Broström, 2011, Dahlberg mfl., 2009). Broström (2011) peker blant annet på at det er en sterk tendens i Danmark til at enkelte kommuner ser ut til snevre inn og skjematiskere pedagogiske mål og innhold. Enkelte kommuner har blant annet innført standarder og manualer, delmål og indikatorer for å måle barns utbytte, og ulike testmetoder og kvalitetsrapporter som skal gjøre pedagogene ansvarlige for deres arbeid, såkalt accountability (Broström, 2011, s. 41). Broström (2011, s. 42) peker på at samme tendens ses også i Norge. Barnehagen må i større grad enn tidligere stå til ansvar for å utføre oppgaver i henhold til de mål som er gitt, noe som kan begrense hva slags metoder og aktiviteter man velger for å oppnå målene (Karlsen, 2011, Langfeldt, 2010). En annen fare med målstyring kan også være at planene lages fordi man er påkrevd å planlegge og dokumentere, men at planene i liten grad styrer praksis (Moen, 2000). For å sikre at målene

nås, utarbeides det ofte ulike planer og rutiner. I det følgende vil derfor rutinisering som en del av New Public Management og målstyring gjøres rede for.

2.4.2 Rutinisering i barnehagen

Barnehagene har tradisjonelt sett vært autonome med stor grad av frihet for den enkelte barnehagelærer når det gjelder utforming av pedagogisk innhold (Børhaug, m.fl., 2011). «*Barnehagene har en tradisjon for flat struktur, lite formalisering, lite rutinisering, stort skjønn og handlefrihet i arbeidet med barn og liten grad av innblanding utenfra*» (Børhaug mfl., 2011, s. 35). Det at barnehagene ses i et organisasjons- og styringsperspektiv, der barnehagen er et verktøy for å nå staten og det offentliges mål for barn under skolepliktig alder, kan føre til rutinisering av barnehagen. Dette skjer gjennom både formelle og uformelle normer, regler og rutiner, som skal gjøre det enklere for barnehagene å nå og dokumentere de målene som barnehagen har (Børhaug, 2011). Noen barnehager har omfattende bruk av formaliserte regler og rutiner. Det vil si at reglene og rutinene er nedskrevet i ulike planer, og en slik form for rutinisering fører til en barnehage med sterke byråkratiske trekk, slik mange andre offentlige tilbud organiserer seg (Børhaug, 2011). Andre barnehager er preget av sterk, uformell rutinisering, noe som vil si at ikke alle regler og rutiner er nedskrevet men at de likevel er en del av personalet og barnegruppens kultur (Børhaug, 2011).

Rutiner og rutinisering av ulik art er en viktig del av alle barnehager. Det gjør at man er i stand til å håndtere ulike oppgaver, gir handlingskapasitet og kan være med på å sikre kvalitet hos den enkelte barnehage. For å kunne opprettholde en viss orden i barnehagen, skapes det institusjonell orden gjennom at man organiserer hverdagen i «*repeterende mønstre og rytmer, gjennom å dele opp barna i mindre grupper, og ved å styre barnas handlinger mot å være rolig i gang*» (Seland, 2011, s. 32). Rutinisering av pedagogisk tilrettelagte aktiviteter kan for eksempel være tidspunktet, dagsrytmen, gruppeinndelinger, rutiner og faste opplegg for tur eller samlinger, handlingsprogrammer og ulike typer metodiske verktøy (Børhaug, m.fl., 2011). Børhaug (2011) advarer imidlertid mot at rutinisering også kan føre til en standardisering av barnehagene, fordi slike formelle og uformelle rutiner setter føringer for hva slags handlingsrom den enkelte har i møte med ulike situasjoner og utfordringer.

Rutinisering kan sies å være en følge av innføringen av New Public Management i offentlig sektor og de senere år også barnehagene. New Public Management innebærer, som tidligere nevnt, desentralisering og delegering av styring og ansvar (Børhaug, 2011, Christensen, 2003, Karlsen, 2011). Dette gir en svakere kontroll med den enkelte virksomhet og den enkelte

barnehage, som igjen kan føre til utarbeidelse av formelle regler og rutiner, for å kunne dokumentere og stå til ansvar for kvaliteten og innholdet i barnehagen (Børhaug, 2011). Børhaug (2011) mener blant annet at eierne, enten det er private aktører eller kommunen, ønsker mer styring av barnehagen både for å sikre kvalitet og for profilering i en stadig sterkere konkurranse om barnehagens brukere: foreldre og barn.

I kapittel 2.4 er det redegjort for hvordan New Public Management kommer til uttrykk i barnehagen blant annet ved økt målstyring og omfattende bruk av planer og rutiner, såkalt rutinisering. Dette kan sies å være en del av den kvalitetsdiskursen med økt fokus på læring, ferdigheter, mål og resultater som har gjort seg gjeldende også i barnehagen de siste årene. I følgende kapittel vil det nå gjøres rede for et alternativ til kvalitetsdiskursen, kalt diskursen om meningsskaping med fokus på en lyttende pedagogikk.

2.5 En alternativ meningsdiskurs og en lyttende pedagogikk

Dette kapittelet vil ta for seg et alternativ til en form for formidlingspedagogikk preget av målstyring og New Public Management. Det finnes mange uttrykk for denne typen pedagogikk: Reggio Emilia pedagogikk, demokratisk pedagogikk, en motstrøms pedagogikk, dialogisk pedagogikk eller det som Åberg og Taguchi (2006) kaller for en lyttende pedagogikk. Dahlberg mfl. (2009, s. 163) bruker begrepet «*diskursen om meningsskaping*», som handler om at man skaper mening i dialog med andre mennesker, på samme måte som Åberg og Taguchi (2006) fremhever lytting og dialog med barna for å skape mening, kunnskap og læring i barnehagen. En lyttende pedagogikk har altså sin bakgrunn i et syn på barn som agenter over sitt eget liv, og som sammen med andre barn og voksne er medskapere av mening i barnehagen (Moss & Petrie, 2002, s. 101).

I barnehagen er hverdagen uforutsigbar, og en dag er aldri lik. Barna har sin måte å være tilstede i barnehagen på, og de bruker kropp, ord, blick og ulike bevegelsesmønstre til å gi uttrykk for sine interesser og sitt engasjement (T. Jansen, 2014). Barns rett til medvirkning over sin barnehagehverdag ut fra alder og forutsetninger, er uttrykt i både barnehagelov og rammeplan for barnehagene (Barnehageloven, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen beskriver hvordan barnehagen og barnehagelæreren skal ta utgangspunkt i barnas egne uttrykk, og at man skal sette av tid til å lytte og tolke deres uttrykksmåter for å få tak i barnas interesser og intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barns rett til medvirkning skal også integreres i planlegging og arbeid med innholdet i ulike aktiviteter som gjennomføres på avdelingen, og god kommunikasjon mellom barn, personalet og barnets

foresatte er en viktig forutsetning for dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Ut i fra barns rett til medvirkning som er nedfelt i ulike styringsdokumenter for barnehagen, påpeker blant annet T. Jansen (2014) at en lyttende pedagogikk kan være en viktig tilnærming for det didaktiske arbeidet i barnehagen.

Åberg og Taguchi (2006, s. 39) beskriver denne måten å arbeide på som en alternativ pedagogikk hvor de voksne går bort fra en rolle som formidler og skuespiller, til å bli regissør for aktiviteten. Barnas rolle i en lyttende pedagogikk er å være hovedpersoner, i motsetning til en veldig styrt pedagogikk hvor barna inntar en tilskuerrolle. Granath (sitert i T. Jansen, 2014) kalte denne formen å arbeide med aktiviteter i barnehagen på for den døde musens pedagogikk, og den tar for seg hvordan man i møtet med barn må gripe de øyeblikk som oppstår, som i hans eksempel var møtet mellom barna og en død mus som ble funnet. Dette er øyeblikk som ikke på forhånd kan planlegges eller forutses, men er noe som oppstår spontant og overraskende (T. Jansen, 2014). En lyttende pedagogikk handler om å ta i bruk de hverdagslige tingene som er og skjer rundt oss hver eneste dag, og se på det på en ny måte. Det ordinære kan på den måten fremstå som nye nytt og ekstraordinært (Steinsholt & Ness, 2016).

Læring på denne måten bygger på «*samspeillet mellom barna, miljøet og de voksne, og det er opplevelsene og barnas egen nysgjerrighet som utgjør basis for læringen*» (Åberg & Taguchi, 2006, s. 60). Rollen til pedagogen blir å være en medforsker, ikke en formidler. Da må også barnehagelæreren lytte til barnas tanker og ideer, og bruke dem i sitt planleggingsarbeid for hva slags aktiviteter som avdelingen skal gjennomføre, hva slags innhold aktivitetene skal ha og hvordan arbeidet med ulike temaer kan utvikle seg. Et viktig poeng innenfor denne pedagogikken er blant annet at måten dagene organiseres i barnehagen på, har stor betydning for hvordan barns mulighet for å være delaktige og medvirkende i utarbeidelse av ulike pedagogiske aktiviteter og deres innhold er (Åberg & Taguchi, 2006, s. 69).

Kapittel 2.5 har redegjort for en alternativ meningsdiskurs kalt lyttende pedagogikk, med fokus på barns deltakelse og rett til medvirkning i planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen. Dette kan ses som et alternativ til kvalitetsdiskursen hvor styringsformen New Public Management, målstyring og rutinisering er sentralt. En del av barnehagelærerens ansvar er didaktisk arbeid. I kapittel 2.6 vil det derfor gjøres rede for didaktisk arbeid i barnehagen ut i fra en mer tradisjonell måte å forstå didaktikk som planlegging av undervisning på, samt en alternativ didaktikk basert på den lyttende pedagogikken.

2.6 Didaktisk arbeid i barnehagen

Verken barnehagelov eller nåværende rammeplan anvender begreper som undervisning eller didaktisk arbeid om det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men man kan likevel snakke om didaktisk arbeid i barnehagen som planlegging, gjennomføring og vurdering (Håberg, 2016). Innenfor en tysk og en nordisk allmenndidaktisk tradisjon definerer Künzli (2000) didaktikk som undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Han presenterer undervisningens ulike aspekter i den didaktiske trekant, som inneholder tre ulike aspekter: Innholdsaspektet peker på hva det er som skal læres i den bestemte aktiviteten. Metodeaspektet tar for seg hvordan innholdet skal læres, mens målaspektet handler om hvorfor innholdet læres. For at et opplegg eller en planlagt aktivitet skal kunne kalles didaktisk, må alle tre aspektene være tilstede (Künzli, 2000, Lafton & Letnes, 2014).

Lafton og Letnes (2014) peker imidlertid på at for mange kan det å forstå didaktikk som undervisningskunst være lite aktuelt for barnehagen. Dette begrunnes med at det ikke er undervisning i tradisjonell forstand som foregår i barnehagen, og at barnehagens pedagogiske arbeid i seg selv heller ikke er fagdelt. Pålerud (2013) påpeker også at målene i nåværende rammeplan er formet som prosessmål som man skal arbeide i retning mot, uten spesifikke forventninger om hva barnet skal kunne. Barnehagene har tradisjonelt hatt en helhetlig læringsforståelse hvor læring knyttes tett opp mot lek, omsorg og dannelse, og hvor barnehagelærere i liten grad bruker begreper som undervisning om sin pedagogiske praksis i barnehagen. Likevel brukes det aktiviteter og planer som begrunnes ut i fra fagområder og begrepene hva, hvordan og hvorfor (Lafton & Letnes, 2014). Broström (2014, s. 31) omtaler didaktikk i barnehagen som *«en teori om pedagogisk planlegging hvor det foregår en tydelig refleksjon over formål, mål, innhold, prinsipper, metoder og praksis samt dokumentasjon og evaluering av både pedagogikken og barns læring med henblikk på endret praksis»*. Han peker også på at 1980-tallets målrettede arbeid med blant annet virksomhetsplaner og årsplaner samt et mer bevisst arbeid med mål- og innholds-formuleringer fra pedagogens side, vitner om at didaktisk arbeid også har vært en del av barnehagen de siste årene (Broström, 2014, s. 31). Noen årsaker til at didaktisk planlegging ved hjelp av ulike modeller ofte likevel virker fremmedgjørende i barnehagen, er at didaktikk ofte knyttes opp mot planlagte læringsaktiviteter som ligner skolens undervisning (Pålerud, 2013, s. 43). I tillegg kritiseres slike modeller for å i liten grad ta vare på barns rett til medvirkning, og at de legger opp til og fører til målrasjonalitet. Det vil si at barnehagelæreren ved bruk av didaktiske

planleggingsverktøy arbeider mer instrumentelt opp mot på forhånd satte mål for hva barna skal lære eller hva som skal oppnås med aktiviteten (Pålerud, 2013, s. 43).

Didaktikk er altså både en tenkemåte og et pedagogisk verktøy som sier noe om formål, samfunnssyn, mål, innhold, metoder, tilrettelegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen. Formål for aktiviteten sier noe om hva som er de overordnede pedagogiske idealene og målene med det man gjør, mens samfunnssynet sier noe om hva slags samfunn man sikter etter, som barnet en dag skal være en del av. Barnehagelæreren må formulere sitt samfunnsperspektiv ut i fra de rammer samfunnet setter (Broström, 2014, s. 33). Planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen styres blant annet av ulike styringsdokumenter som rammeplan og barnehagelov, samt årsplaner og periodeplaner i den enkelte barnehage.

Målet for aktiviteten handler om hva slags kompetanser eller mål man ønsker aktiviteten, temaet eller prosjektet skal nå innenfor en gitt periode. Ut ifra hva slags læringssyn man preges av kan målene både være snevre, målbare mål som kommer ovenfra, eller målene kan være mer prosessuelle med et mer helhetlig, dannende læringssyn (Broström, 2014). Målene påvirker dermed hva slags innhold aktiviteten skal ha og hva slags arbeidsmåter man bruker i aktiviteten. I vurdering av hvordan aktiviteten gikk, er det også målet som brukes som en indikator på om aktiviteten var vellykket eller ikke (Pålerud, 2013). Dermed kan det være fristende å sette avgrensede mål som lettere kan måles, slik at man kan dokumentere at aktiviteten var vellykket. Planlegging av en aktivitet skal også si noe om innholdet og hva slags erfaringer, opplevelser, temaer og stoff barna tilbys i aktivitetene. Innholdet bestemmes av rammeplanens syv fagområder, selv om barnehagelæreren har muligheter for å overskride dem (Broström, 2014, s. 34).

En didaktisk, planlagt aktivitet innebærer også at man har reflektert over metodene og de fremgangsmåtene man ønsker å benytte seg av i gjennomføringen av aktiviteter, og midlene handler om hva slags verktøy, konkreter og hjelpemidler barnehagelæreren benytter seg av. Barnehagelæreren bør også tenke over hvordan aktiviteten skal tilrettelegges for at den kan gjennomføres i praksis. Dessuten skal man også dokumentere og evaluere aktivitetene i etterkant, slik at barnehagelærerens praksis og barnas læring skal kunne vurderes (Broström, 2014).

Det er nå redegjort for didaktisk arbeid i barnehagen basert på en måte å forstå didaktikk på, som ligner måten man planlegger undervisning på i skolen. I det følgende vil det nå redegjøres for didaktisk arbeid ut i fra en lyttende pedagogikk med barnet i fokus.

2.6.1 Didaktisk arbeid og en lyttende pedagogikk

Enkelte stiller spørsmål om det er mulig for barnehagelæreren å planlegge aktiviteter med en lyttende tilnærming til didaktikk og planleggingsarbeid. Lillemyr og Søbstad (1993, s. 60) mener at planlegging på en slik måte er mulig, og at nøkkelen er at man i planleggingsarbeidet kritisk vurderer ulike alternative løsninger og hvordan de ulike løsningene kan utarte seg. Selv om man jobber med tema på en slik måte, er det likevel ikke slik at man ikke planlegger eller vurderer de aktivitetene som gjennomføres i barnehagen. Også en lyttende pedagogikk må ta hensyn til de føringer som barnehagelov og rammeplan har for innhold i barnehagen. Men i en lyttende didaktikk tas også det T. Jansen (2014) kaller øyeblikkets pedagogikk med i beregningen. Åberg og Taguchi (2006) kaller denne måten å arbeide med tema på for kooperativ menings- og kunnskapsdannelse. Dette innebærer at man *«i fellesskap tar ansvar for å forstå, planlegge, organisere, skape forutsetninger, observere og dokumentere, og med utgangspunkt i den pedagogiske dokumentasjonen gjøre nye og ansvarsfulle valg sammen med barn eller kolleger»* (Åberg & Taguchi, 2006, s. 90). Utgangspunktet for planleggingen av aktiviteter for barna er hele tiden barna selv, og man skal planlegge og tilrettelegge innholdet på en måte som gjør at det blir meningsfullt for den aktuelle barnegruppen, og ikke bare for barnehagelærerens baktanker eller mål for aktiviteten (Åberg & Taguchi, 2006).

Når man planlegger eller starter opp et nytt tema ved å arbeide på denne måten, mener Åberg og Taguchi (2006) at man arbeider demokratisk. Prosjektet eller temaet for aktiviteten tar utgangspunkt i barna og noe barna allerede vet, og ikke i hva barnehagelæreren selv synes det er viktig at barna skal lære seg om det aktuelle temaet. Barnehagelæreren må derfor tørre å ikke vite sikkert hvor prosjektet eller temaet vil ta veien og ende opp (Åberg & Taguchi, 2006). Didaktisk planlegging av aktiviteter på denne måten innebærer dermed en forberedelse for den her-og-nå-situasjonen som ulike aktiviteter i barnehagen alltid er. I stedet for å planlegge detaljerte aktiviteter som man på forhånd ikke sikkert kan vite hvordan vil utarte seg, så forbereder man seg i stedet på de ulike retningene aktiviteten kan ta, og hva som kan skje ut i fra ulike, alternative handlingsrom (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014, Pålerud, 2013). Som barnehagelærer må man sette seg inn i det som skal være aktivitetens innhold og tema og tilegne seg kunnskap om temaet. I tillegg må man reflektere over ulike handlingsmønstre som kan vise seg i aktiviteten. En slik tilnærming til didaktisk planlegging handler om å forberede seg til å bruke improvisasjon som metode i ulike aktiviteter i barnehagen (T. Jansen, 2014).

K. Jansen (2014) viser til at formelle aktiviteter som samlingsstund, ofte kan føre til at barns mulighet for medvirkning og deltakelse reduseres, mens en utforskerstund nettopp skaper muligheter for en mer demokratisk måte å gjennomføre aktiviteter i barnehagen på. En utforskerstund er ulike typer aktiviteter hvor barn og barnehagelærer i fellesskap kan undre seg og utforske, og hvor barna er velkomne til å fordype seg, prøve ut og eksperimentere med ulike ting (K. Jansen, 2014, s. 71). Det avgjørende er ikke å finne det riktige svaret eller å nå et bestemt mål, men i stedet en felles deltakelse i aktiviteten hvor barn ses som likeverdige deltakere (K. Jansen, 2014). Improvisasjon kan være en god arbeidsmetode når man arbeider på denne måten, og kapittelets siste del vil derfor kort redegjøre for dette.

2.6.2 Improvisasjon som arbeidsmetode i gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen

Improvisasjon har sine røtter i jazzmusikkens verden, og handler om den flyktige måten å skape melodier på gjennom ulike rytmer og lyder (Steinsholt & Ness, 2016). Feige (sitert i Steinsholt & Ness, 2016, s. 30) definerer improvisasjonsarbeidet på denne måten:

Improvisasjoner er kvalitativt forskjellige og forekommer innenfor en rekke ulike formspråk. Noen er mer tradisjonelle, andre betydelig mer innovative. Enhver improvisasjon vil uansett være en risikofylt prosess i den forstand at resultatet alltid på en eller annen måte vil være vågalt og uforutsigbart. Ting kan gå galt.

Improvisasjon innebærer evne til å lytte, svare på og ikke avvise barnas ulike innspill (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014). For å fremme improvisasjon som arbeidsmetode bør man ha struktur på aktiviteten som skal gjennomføres, men også være åpen for at aktiviteten kan ta veien i flere ulike retninger. Improvisasjon vil dermed ikke si at man ikke forbereder seg eller tar det på sparket, slik Steinsholt og Ness (2016, s. 30) uttrykker det. Man tar alltid utgangspunkt i noe som allerede er der hos barna, og man forbereder seg på forhånd. Samtidig som improvisasjon ikke kan finne sted dersom den voksne detaljert har planlagt og bestemmer hva som skal skje i aktiviteten, er det heller ikke improvisasjon dersom den voksne lar barna bestemme alt. Det må være en balansegang hvor både barn og voksne deltar i handlingene (Steinsholt & Ness, 2016).

Det å planlegge, som i å forberede seg godt, er dermed viktig for å legge til rette for improvisasjon i gjennomføringen av ulike aktiviteter (Pålerud, 2013, Steinsholt & Ness, 2016). En godt forberedt barnehagelærer gir større muligheter for spontanitet. En godt forberedt barnehagelærer kan også lettere rette sin oppmerksomhet mot det som skjer i gjennomføringen av planlagte aktiviteter, og på den måten fange opp og lytte til de uttrykk,

innspill og bidrag som barna kommer med i aktiviteten. Dette står i motsetning til en barnehagelærer hvor oppmerksomheten i stedet er rettet innover mot konkrete føringer hentet fra ulike planer og styringsdokumenter (K. Jansen, 2014).

2.7 Oppsummering av teoretisk utgangspunkt og henføring mot diskusjon av funn.

Teorien som er beskrevet i kapittel 2 er valgt for å kunne belyse, analysere og diskutere undersøkelsens funn ut fra forskerspørsmål og undersøkelsens hovedproblemstilling:

På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelærerens arbeid med planlagte aktiviteter, og hvordan påvirker styringsdokumenter gjennomføringen av ulike aktiviteter?

Kapittel 2 har beskrevet en forskyvning fra en sosial-pedagogisk tradisjon mot en mer skoleforberedende tradisjon i barnehagen, hvor barnehagene nå regnes som første ledd i utdanningsløpet (Pålerud, 2013). Dette har ført til økt styring av barnehagene, blant annet gjennom styringsdokumenter. Et styringsdokument beskriver barnehagens retning og omfang, og fastsetter rammene som skal vurdere om arbeidet er vellykket (Prosjektveiviseren, 2015). En vanlig styringsform i offentlig sektor er New Public Management, kjennetegnet av resultatstyring, indikatorer for kvalitet samt desentralisert styring (Christensen, 2003, Karlsen, 2011, Pettersvold & Østrem, 2012). De ulike aktørene som styrer barnehagen er stat, kommune, eiere og den enkelte barnehage (Børhaug m.fl., 2011, Moen, 2000). I barnehagelov og rammeplan formulerer staten sine mål for barnehagene, som kommunen har ansvar for at blir gjennomført gjennom lokale rammeplaner og satsningsområder. Den enkelte barnehage må så innrette sin drift etter dette (Børhaug m.fl., 2011), og lager egne planer som årsplan, periodeplan, månedsplan og ukeplan, som alle er gjort rede for i kapittel 2. Denne teorien vil bidra til å belyse hva slags styringsdokumenter barnehagene i denne undersøkelsen har, og hvilke de vektlegger mest i sitt arbeid med å planlegge og gjennomføre ulike aktiviteter i barnehagen (forskerspørsmål 1).

Videre er det redegjort for New Public Management som styringsform, sett i sammenheng med en kvalitetsdiskurs, hvor kvalitet innebærer å oppnå de mål som styringsdokumentene beskriver (Karlsen, 2011). Målstyring ses som en viktig del av New Public Management innenfor barnehagesektoren, hvor staten formulerer overordnede mål som presiseres nedover i systemet, og hvor resultatoppnåelse igjen skal rapporteres og dokumenteres (Karlsen, 2011). Dette kan føre til valg av mål og metoder som lettere lar seg kontrollere (Broström, 2011, Dahlberg m.fl., 2009). Rutinisering er også beskrevet, hvor krav til resultatoppnåelse fører til

omfattende bruk av planer, regler og rutiner for organisering, planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen (Børhaug, 2011).

Diskursen om meningsskapning er presentert som et alternativ til kvalitetsdiskursen, hvor fokus er på en lyttende pedagogikk hvor mening og læring skapes i dialog mellom barnehagelærer og barna (Dahlberg m.fl., 2009, Moss & Petrie, 2002, Åberg & Taguchi, 2006). Barns rett til medvirkning og deltakelse både i planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens innhold er nedfelt i barnehagelov og rammeplan, og en lyttende pedagogikk kan i dette henseende være en viktig tilnæringsmåte for planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen.

Didaktisk arbeid er beskrevet som planlegging, gjennomføring og vurdering av ulike aktiviteter i barnehagen (Håberg, 2016) og innebærer refleksjon over aktivitetens formål, mål, innhold, metoder, midler, tilrettelegging og evaluering (Broström, 2014). Ved målstyring brukes målet som indikator på om aktiviteten var vellykket (Pålerud, 2013). Didaktisk planlegging innenfor en lyttende pedagogikk innebærer at innholdet ikke bare reflekterer barnehagelærerens mål for aktiviteten, men tilrettelegges slik at det også blir meningsfullt for barna (Åberg & Taguchi, 2006). Planlegging handler i lyttende pedagogikk om å forberede seg for her-og-nå-situasjoner i gjennomføringen av aktiviteter, og tilrettelegge for improvisasjon som arbeidsmåte. Improvisasjon handler om balansegangen mellom det planlagte og barnas innspill der og da (Steinsholt & Ness, 2016).

Teoriene som er gjort rede for skal bidra til å belyse hvordan styringsdokumenter brukes i planleggingsarbeid, og på hvilke måter de påvirker gjennomføringen av aktivitetene i spenningsfeltet mellom en kvalitetsdiskurs med fokus på mål og læringsresultater, og en meningsdiskurs med fokus på barns deltakelse og et mer helhetlig læringssyn. I kapittel 4 vil teoriene brukes for å diskutere hvordan barnehagelærerens tanker om styringsdokumentenes påvirkning i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen er (forskerspørsmål 2), og hvordan observasjoner i de to barnehagene kan si noe om hvordan styringsdokumentene påvirker gjennomføringen av planlagte aktiviteter i barnehagen (forskerspørsmål 3). Teoriene vil også brukes for å diskutere hvordan styringsdokumentene påvirker og påvirkes av andre faktorer i barnehagen (forskerspørsmål 4).

3. Metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for metodebruk. Å beskrive framgangsmåte og de valg som er gjort bidrar til en transparent undersøkelse, noe som er viktig for å sikre kvalitet. Først vil undersøkelsens vitenskapelige ståsted samt tilnærming til empirisk data beskrives (delkapittel 3.1). Deretter vil det gjøres rede for valg av kvalitativ tilnærming og etnografi som metode, hvor også observasjon, intervju og innsamling av dokumenter som etnografiske instrumenter presenteres (delkapittel 3.2). Deretter presenteres undersøkelsens utvalg og hvordan rekruttering og kontakt med informanter har foregått (delkapittel 3.3). Så gjøres det rede for forberedelser og gjennomføring av datainnsamling (delkapittel 3.4). Her beskrives forberedelse til etnografisk feltarbeid, utarbeidelse av intervjuguide samt gjennomføring av feltarbeid og intervju. Deretter beskrives transkriberingsarbeidet samt analyseprosessen (delkapittel 3.5). Kapittel 3 avsluttes med en redegjørelse av tiltak som er gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet (delkapittel 3.6) samt etiske overveielser (delkapittel 3.7).

3.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming til empirisk data

Som forsker møter man feltet ut i fra et vitenskapelig ståsted som har innvirkninger både for valg av tema, metode, innsamling, analysering og tolkning av data (Fuglseth, 2006, Postholm, 2010). Denne undersøkelsen har et hermeneutisk, fortolkende ståsted, hvor det søkes forståelse for barnehagelærers bruk av styringsdokumenter i planlegging av ulike aktiviteter, og hva slags påvirkning styringsdokumentene har på gjennomføring av ulike aktiviteter. En fortolkende tilnærming innebærer å søke dypere forståelse for det feltet man undersøker, hvor egen forforståelse og subjektive teorier er sentrale (Postholm, 2010). Å innta en refleksiv forskerrolle med bevissthet om ens egen rolle i undersøkelsen er i dette henseendet viktig (Creswell, 2014, Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg er selv utdannet barnehagelærer, har arbeidet flere år som pedagogisk leder, og kjenner fagfeltet og praksisfeltet jeg går inn i godt. Min forforståelse for undersøkelsens tema er også basert på fag innenfor allmenndidaktikk og utdanningspolitikk. Hele forskningsprosessen fra planlegging, skriving av teori, datainnsamling, analyse og tolkning, farges dermed av måten jeg som forsker møter verden på (Hammersley & Atkinson, 1996).

Undersøkelsen har også en abduktiv tilnærming, noe som innebærer både induktive og deduktive tilnæringsmåter til feltet (Alvesson & Skoldberg, 2008, Busch, 2013).

Undersøkelsen er induktiv ved at problemstillingen ble utformet uten eksplisitte forventninger om hva slags funn som skulle komme frem under undersøkelsen. Jeg har også vært varsom

med å bestemme hva slags teorier som skal brukes før møtet med feltet, og temaer og kategorier i analysekapittelet er utarbeidet på bakgrunn av de data som samlet inn, for å søke forståelse for de meninger og betydninger som finner sted i det bestemte feltet (Madsen, 2003). På den andre har jeg min forforståelse, noe som innebar en antagelse om at mer detaljerte styringsdokumenter kunne føre til smalere innhold i planlegging og gjennomføring av aktiviteter. I tillegg krever undersøkelsen at man forbereder seg og har noen teorier på forhånd som man møter feltet med. På den måten har undersøkelsen også noen deduktive tilnærminger (Hammersley & Atkinson, 1996). Ved en abduktiv tilnærming tas det dermed hensyn til de teoriene og den forforståelsen man møter feltet med, men de empiriske dataene er fremdeles overgripende. På den måten befinner man seg i en stadig veksling mellom teori og empiri hvor de tolkes og omtolkes i lys av hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2008, Postholm, 2010).

3.2 Valg av metode

En metode beskriver hvordan en bør gå frem for å finne kunnskap om et fenomen og hvordan kunnskapen skal etterprøves (Dalland, 2007, s. 83). Det er en nær sammenheng mellom forskers vitenskapelige og teoretiske ståsted, hva slags problemstilling man velger og metoden man samler inn data på (Postholm, 2010). Formålet med denne undersøkelsen er å få gode, detaljerte beskrivelser av hvordan barnehagelæreren bruker styringsdokumenter i planlegging av aktiviteter, og hvordan styringsdokumentene påvirker gjennomføringen av aktivitetene. Et intensivt design med kvalitativ fremgangsmåte er dermed å foretrekke. Det henger sammen med problemstillingen samt valg av et hermeneutisk ståsted. Et intensivt design foretrekkes når problemstillingen tar for seg et mer komplekst problem med mange variabler (Busch, 2013, s. 52), og kvalitative undersøkelser kjennetegnes av å søke omfangsrike beskrivelser i et lite, strategisk utvalg, formidle informantenes perspektiv, se på det spesielle og nære, formidle forståelse og en erkjennelse av at forskeren er en del av og påvirker forskningen (Creswell, 2014, Dalland, 2007, Postholm, 2010).

Ulike kvalitative metoder ble vurdert. Kvalitativt forskningsintervju eller fokusgruppeintervju kunne blitt benyttet for å få frem ulike perspektiver på hvordan barnehagelærerne bruker styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter. En ren observasjonsundersøkelse kunne sagt mye om hva som foregår i gjennomføring av ulike aktiviteter. Ønsket var imidlertid å finne gode, detaljerte beskrivelser av barnehagelærerens egne tanker om bruk av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter, samt se hvordan dette kan se ut i praksis. Valget av design falt derfor på etnografisk feltarbeid

som tilnæringsmåte, hvor observasjon, intervju og innsamling av ulike typer dokumenter kombineres.

3.2.1 Etnografi

En etnografi søker å beskrive, analysere og tolke «*a culture-sharing group`s shared patterns of behavior, beliefs, and language that develop over time*» (Creswell, 2014, s. 490). Målet er å beskrive hvordan mennesker skaper mening og betydning innenfor den konteksten de lever i. Kultur og kontekst er to viktige begreper innenfor etnografien. I en etnografi har man et kulturelt ståsted, hvor man ønsker å studere den kulturen man går inn i. Kultur handler om hvordan man skaper mening blant annet gjennom innholdet i et samfunns fellesskap.

Kultur er den praksis som realiserer gruppens liv i en meningsfylt form, den særegne levemåten en gruppe mennesker har, de meninger, verdier og ideer som er legemliggjort i institusjoner, sosiale relasjoner, trossystemer, tenkemåter, vaner og bruk av objekter i deres materielle liv (Aasebø & Melhuus, 2005, s. 18).

Kultur er ikke noe fastlåst, men noe som stadig endres av medlemmene eller av samfunnet. Handlinger og meninger er kontekstavhengig, og får ulike betydninger ut fra hvilke kulturer de forekommer i og hva som er forskerens kulturelle briller (Aasebø & Melhuus, 2005). Kontekst er altså et sosialt fenomen, som rammer inn det man studerer. «*Konteksten konstruerer relasjoner mellom ting, personer, situasjoner og hendelser, fordi likheter og forskjeller ikke er gitt i tingene i seg selv, men i måten de er kontekstualisert på*» (Aasebø & Melhuus, 2005, s. 23).

Det finnes mange måter å gjøre en etnografi på, og etnografien har gjennom 1900-tallet vært en stor inspirasjon for utvikling av den kvalitative forskningsmetodologien (Madsen, 2003). Hammersley og Atkinson (1996, s. 32) kaller i så måte etnografien for den mest grunnleggende form for samfunnsforskning, da en slik måte å samle inn data på likner svært den måten vi orienterer oss i hverdagslivet på. Noen fellestrekk ved ulike etnografier er likevel at de har et kulturelt ståsted hvor forskeren beskriver delte mønstre av atferd, overbevisninger og språk i en kulturell eller sosial gruppe. Datainnsamlingen foregår ved hjelp av feltarbeid, og man er opptatt av beskrivelser, temaer og tolkninger av de dataene som samles inn (Creswell, 2014, Postholm, 2010). En etnografi ønsker å beskrive det som undersøkes nøye og komplekst. Dette gjøres ved å utarbeide gode og detaljerte beskrivelser av feltet, også kalt tykke beskrivelser/thick descriptions av ulike meningslag (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

En etnografi er tidkrevende og foregår ofte over lang tid. Denne undersøkelsen er en masteroppgave, og det er derfor begrenset tid å utføre etnografien på. Derfor blir ikke hele barnehagen som en kultur studert, men det er valgt ut en del av barnehagens kultur som skal studeres nærmere; nemlig prosessen med å planlegge og gjennomføre aktiviteter ved hjelp av styringsdokumenter. På den måten blir undersøkelsen en etnografisk kasusundersøkelse, hvor kasuset studeres ved hjelp av metoden etnografi (Creswell, 2014, Postholm, 2010). Det at jeg som barnehagelærer kjenner til barnehagen som institusjon er også med på å forkorte tidsbruken.

I en etnografi kan man bruke mange ulike kvalitative metoder og teknikker for å samle inn empirisk data (Madsen, 2003, Postholm, 2010). I denne undersøkelsen vil det benyttes observasjon, intervju og innsamling av ulike dokumenter. Å møte feltet gjennom ulike innfallsvinkler kalles også triangulering (Alvesson & Sköldberg, 2008, Løkken & Søbstad, 2013, Madsen, 2003). Ved bruk av triangulering kan datagrunnlaget bli bredere og belyse feltet på flere ulike måter. Det kan også fjerne noen av de skjevhetene som kan oppstå om man stoler for mye på en type data (Løkken & Søbstad, 2013, s. 38). I det følgende vil det kort redegjøres for valg av observasjon, intervju og dokumentinnsamling som en del av etnografisk feltarbeid.

3.2.1.1 Observasjon

En etnografi innebærer feltarbeid, og gjennom observasjon får man førstehåndsinformasjon om det faktiske som skjer i en setting (Creswell, 2014). Observasjon belyser hvilke aktiviteter som foregår i akkurat denne barnehagen, på hvilke måter dette utspiller seg, og kan også bidra til å belyse andre faktorer i feltet som på ulike måter påvirker bruk av styringsdokumenter og selve gjennomføringen av aktiviteter. I observasjonen tar man i bruk alle sanser som kan hjelpe oss til å skape mening i observasjonen (Postholm, 2010). Observasjonen foregår med utgangspunkt i vår forforståelse, men man skal etterstrebe klart fokus og observere systematisk og hensiktsmessig ut fra undersøkelsens problemstilling (Løkken & Søbstad, 2013, Postholm, 2010). I denne undersøkelsen ble derfor to aktiviteter i hver barnehage observert spesielt og danner grunnlaget for analysen. Det var derimot ikke forhåndsbestemt hvilke aktiviteter dette skulle være, men det ble bestemt ut i fra observasjoner av hvilke aktiviteter som framsto som viktige i den enkelte barnehagen.

For en reflektiv forsker er det også nødvendig å holde en viss avstand for å kunne analysere og tolke det som skjer (Hammersley & Atkinson, 1996). En veksling mellom deltagende

observasjon og ikke-deltagende observasjonsrolle ble benyttet for å skaffe både erfaringer sett fra deltakernes perspektiv, samt mulighet for distanse i de to aktivitetene som ble observert spesielt. Fangen (2010, s. 72) beskriver det som å «*finne din posisjon på balansevippene mellom deltagelse og analytisk distanse*». Observasjoner gir informasjon om situasjoner man har tilgang til (Creswell, 2014), og for å frem tanker og refleksjoner ble også intervju benyttet.

3.2.1.2 Intervju

I et intervju kan man få detaljerte beskrivelser av informantens opplevelser av det som er blitt observert, samt at man kan få tilgang til perspektiver, tanker og holdninger som informanten har om problemstillingens tema (Creswell, 2014). Ulemper ved intervju er at informasjonen man får er filtrert gjennom informanten, og at informanten kan uttrykke det de tror forventes av dem (Creswell, 2014, s. 240). I denne undersøkelsen ønskes det å få frem informantens perspektiv på hvordan styringsdokumenter brukes på ulike måter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen. Det er informantens kultur og aktiviteter som skal beskrives, og dermed bør intervjuet vie god plass til å få frem informantens beretninger (Hammersley & Atkinson, 1996). Samtidig var ønsket også å få frem noen likheter og forskjeller mellom de to barnehagene som ble undersøkt gjennom noen felles spørsmål. Valget falt derfor på et semi-strukturert intervju, hvor første del av intervjuet baseres på informantens egne refleksjoner, og hvor siste del av intervjuet baseres på bestemte spørsmål og kategorier. Et semi-strukturert intervju kjennetegnes nettopp av at noen hovedspørsmål eller tema er satt opp på forhånd, men at rekkefølgen på spørsmålene ikke nødvendigvis er fastlagt, og hvor det legges opp til en grad av vanlig konversasjon mellom intervjuer og informant (Ryen, 2002).

3.2.1.3 Innsamling av dokumenter

Også dokumenter er brukt som en del av datagrunnlaget i undersøkelsen. Det finnes både offentlige og private dokumenter (Creswell, 2014). Styringsdokumenter er en viktig del av datagrunnlaget i denne undersøkelsen, da undersøkelsens hensikt nettopp er å se på hvordan slike styringsdokumenter brukes og kommer til uttrykk i det daglige, pedagogiske arbeidet i barnehagen. I denne undersøkelsen er det derfor aktuelt å samle inn nasjonale dokumenter, kommunale dokumenter samt dokumenter som er relevante for planleggingsarbeidet i den enkelte barnehage. Ulike styringsdokumenter viser hva slags krav som stilles til planlegging og hva slags mål man arbeider med i planlagte aktiviteter. Man kan i tillegg se hva slags sammenheng det er mellom nasjonale styringsdokumenter som rammeplan, ned til årsplan, periodeplaner og andre planer som brukes i den enkelte barnehage. Alle barnehager må

forholde seg til «Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver»

(Kunnskapsdepartementet, 2011) og derfor er dette et sentralt dokument i denne oppgaven. I tillegg har den enkelte barnehage ulike styringsdokumenter og planer som er viktige i deres didaktiske arbeid, og som det vil være aktuelt å samle inn.

3.3 Utvalget

I dette delkapittelet vil det redegjøres for undersøkelsens utvalg, hva slags kriterier det er satt for valg av informanter og hvordan kontakten med informantene ble utført. I kvalitative undersøkelser søkes en dypere forståelse for fenomenet som er valgt i problemstillingen, og utvalget må ikke kunne generaliseres til en populasjon. Utvalget er strategisk valgt, basert på hvem som har forutsetninger og kunnskap som trengs for å besvare problemstilling og forskerspørsmål (Busch, 2013, Creswell, 2014).

Undersøkelsen er gjennomført på storbarns-avdelinger hvor barna i hovedsak er mellom 3-5 år. Dette ble valgt fordi styringsdokumenter fra politisk hold peker på viktigheten av planlegging av bestemt innhold i aktiviteter, spesielt jo nærmere skolealder barna kommer (Meld. St. (2015-2016), 2016). Barnehagelærerne måtte også ha kjennskap og erfaring med planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Utvalgets størrelse ble vurdert ut ifra bredde og dybde. Jo flere miljøer man oppsøker, jo kortere tid får man på hvert sted (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 69). Utvalget består derfor av to barnehager/barnehagelærere. Ved valg av to barnehager blir det mindre tid å tilbringe i den enkelte barnehage, men man får mulighet til å innhente flere perspektiver på hvordan styringsdokumenter brukes i planlegging av aktiviteter, og hvordan de påvirker gjennomføringen. Det var ønskelig med et utvalg som kunne belyse variasjoner (Creswell, 2014, Hammersley & Atkinson, 1996). Derfor ble det valgt 1 kommunal og 1 privat barnehage med tydelig profil. Tilstedeværelse i hver barnehage er 1 uke, i kjernetiden mellom klokka 9 og 15, og to aktiviteter i hver barnehage vil i løpet av den perioden observeres spesielt. Dette gir rom til å få et innblikk i ulike aktiviteter som utføres og om det finnes noen mønstre i de planlagte aktivitetene. Dersom noe uforutsett skulle skje den uken som er til rådighet, vil man også ha tid til å kunne komme tilbake for utfyllende observasjon.

Oppsummert kan en si at de kriteriene som stilles i forhold til valg av informanter er:

- 3-5 års avdeling i en privat og en kommunal barnehage.
- Informanten er barnehagelærer og er vant med å planlegge og gjennomføre aktiviteter med bakgrunn i ulike styringsdokumenter.

- Informanten må ha ca. en uke til rådighet hvor observasjon og intervju kan gjennomføres.

3.3.1 Rekruttering og kontakt med informanter

Ut fra de kriteriene som ble satt for utvalg startet arbeidet med å finne informanter.

Kontaktnettverk samt internett ble brukt til å undersøke ulike barnehager. Første kontakt med aktuelle barnehager ble gjort ved å kontakte barnehagens enhetsleder skriftlig via epost. Informasjonsskriv ble vedlagt (Vedlegg 1). Ved å ta skriftlig kontakt ble det sikret at all nødvendig informasjon ble gitt, og det ble understreket at deltakelsen var frivillig og anonym.

Tilbakemelding fra barnehage 1 kom raskt. Dette var en privat barnehage hvor styrer skulle formidle informasjonen videre til aktuelle informanter i barnehagen. En av deres barnehagelærere ønsket å være med på undersøkelsen, og via telefon ble det avtalt et møte mellom oss for utveksling av informasjon, mulighet for å stille spørsmål til undersøkelsen, samt utdeling av samtykkeerklæringer til ansatte og barnas foresatte (Vedlegg 2). Dette ble gjennomført et par uker senere, og tidspunktet for gjennomførelse av datainnsamling ble avtalt. Et par uker senere ble det gjort avtale med barnehage 2. Dette var en kommunal barnehage, hvor styrer ga tilbakemelding på at en deres barnehagelærere ville være med i undersøkelsen. Via e-post ble det avtalt et møte med barnehagen, samt tidspunkt for gjennomføring av undersøkelsen. På møtet ble undersøkelsen presentert for styrer og barnehagelærer, samtykkeskjema (Vedlegg 2) ble delt ut, og det ble gitt mulighet for å stille spørsmål.

3.4 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling

I dette delkapittelet vil det gjøres rede for de forberedelser som er gjort i forkant av datainnsamlingen og en beskrivelse av hvordan feltarbeidet ble gjennomført.

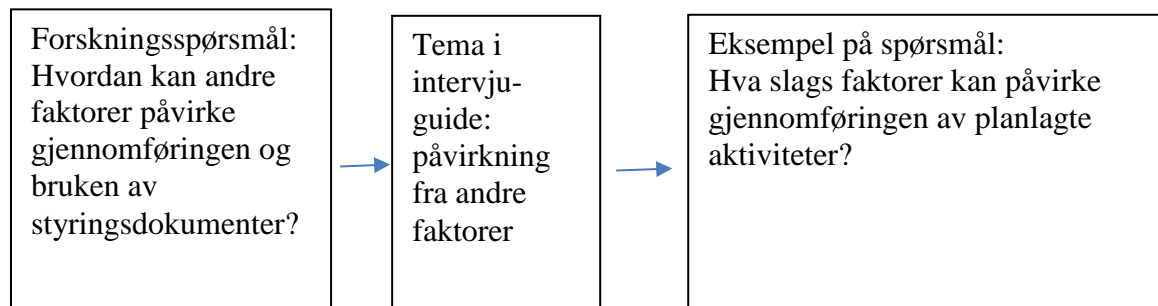
3.4.1 Forberedelse til etnografisk feltarbeid

Når man skal utføre et etnografisk feltarbeid kan det ofte være fristende å forsøke å få med seg alt som foregår. Hammersley og Atkinson (1996) anbefaler i stedet en mer selektiv tilnæringsmåte til feltet, noe som oftest vil gi bedre kvalitet på den dataen som samles inn, dersom observasjonsperiodene etterfølges av registrering og refleksjon. Informantene ble derfor forberedt på at jeg ville veksle mellom deltagende og mer observerende rolle. En feltnotatbok ble forberedt på forhånd, hvor notater kunne samles og bevares i riktig rekkefølge (Vedlegg 3). Hver side ble delt i to, i tråd med Postholm (2010) sine anbefalinger for observasjonsnotater. På venstre side skrives deskriptive notater om hva som skjer og

beskrivelser av setting. I høyre side av arket er det plass til at umiddelbare analyser og tolkninger kan skrives ned, det vil si reflektive notater (Hammersley & Atkinson, 1996). I tillegg var det plass til å skrive ned dato, tidspunkt og i hvilken barnehage observasjonen ble gjort. Et semi-strukturert intervju med barnehagelæreren var også en del av datainnsamlingen, og utarbeidelsen av intervjuguiden vil følgende presenteres.

3.4.2 Intervjuguide

Som etnograf stiller man ikke alltid de samme spørsmålene til alle informanter, men det er likevel utarbeidet en intervjuguide med noen temaer som skal dekkes (vedlegg 4). Den første delen av intervjuguiden er i stor grad åpen, og lagt opp til informantenes egne refleksjoner rundt hvordan de planlegger og gjennomfører ulike aktiviteter i barnehagen. Andre del er mer preget av fastlagte kategorier/temaer. Den ene delen av intervjuguiden er derfor mer ledende enn den andre delen av guiden. Et kjennetrekke ved etnografiske intervjuer er nettopp at man ikke trenger å begrense seg til en bestemt måte å spørre på: «*I ulike tilfeller eller ved forskjellige stadier i det samme intervjuet, kan metoden være ikke-ledende eller ledende, avhengig av hvilken funksjon spørsmålene skal ha*» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 177). Intervjuguiden er likevel tematisert med bakgrunn i forskningsspørsmålene, og selv om det er lagt opp til stor grad av informantens egne refleksjoner og tanker, er det likevel laget enkelte spørsmål og stikkord som kan brukes ved behov og som strukturerer intervjuet (Ryen, 2002). Et eksempel:



3.4.3 Gjennomføring av feltarbeid

Det første feltarbeidet ble gjennomført i barnehage 1. De to første dagene ble brukt på å være tilstede, samtale og delta i aktivitetene som ble utført på avdelingen, samt observere hvordan barnehagens hverdag og rutiner var. Hammersley og Atkinson (1996) påpeker nettopp viktigheten av å bruke tid på å bli kjent med feltet. Det ble også samlet inn ulike dokumenter og opplysninger om antall barn, voksne, rom, miljø og lignende. Undersøkelsen ble presentert for barn og ansatte. Feltarbeidet foregikk i hovedsak mellom klokka 9 og 15, den såkalte kjernetiden. Enkelte notater ble gjort i løpet av dagen, og på slutten av dagen ble det

utarbeidet detaljerte notater hvor også tolkninger og refleksjoner ble beskrevet ut i fra Postholms (2010) anbefalinger for feltnotater. Den tredje dagen ble det utført en observasjon av et krangleteater som barnehagelæreren gjennomførte. Det ble inntatt en mer ikke-deltagende observasjonsrolle i denne aktiviteten, hvor jeg satt rett bak barna og tok notater. I etterkant ble disse observasjonene skrevet ut i sin helhet, og de første tolkningene ble skrevet ned under den reflektive delen av feltnotatene. Den fjerde dagen deltok jeg på tur sammen med barnehagen, før intervjuet med barnehagelærer ble forberedt og tilpasset ut i fra observasjonene som var gjort. Den siste nærobservasjonen var av en samling om samarbeid ute på tur, hvor jeg inntok en mer observerende rolle og skrev notater underveis. Av praktiske årsaker for barnehagelærerens del, ble intervjuet gjennomført i forkant av siste observasjon, og så hadde vi en liten samtale i etterkant av den siste nærobservasjonen.

Feltarbeidet i barnehage nummer to startet på samme måte. De første dagene ble brukt til å gjøre seg kjent med barnehagen, barnegruppa og deres rutiner, og det ble samlet inn ulike planer og dokumenter samt opplysninger om ansatte, barnegruppe, miljø, rom og lignende. Det var også noen utfordringer i forhold til signering av samtykkeerklæringer som ikke var innlevert, så den første dagen ble brukt til å snakke med foresatte og dele ut nye samtykkeerklæringer. De fleste ønsket å underskrive med en gang, og resten av underskriftene ble mottatt i løpet av neste dag. Dag nummer to ble også brukt til å bli kjent med og følge barnehagedagen, hvor jeg også i denne barnehagen var tilstede mellom klokka ni og tre, såkalt kjernetid. Det ble tatt korte notater underveis, og ved slutten av dagen ble feltnotatene skrevet ut så detaljert som mulig, og de første tolkninger ble skrevet ned ved hjelp av Postholms (2010) metode for feltnotater. På samme måte som i barnehage 1 dannet de grunnlaget for fokuset i videre observasjon. Den tredje dagen gjennomførte jeg første nærobservasjon av en bursdagssamling, hvor jeg også her inntok en observerende rolle hvor jeg skrev detaljerte beskrivelser av hva som skjedde og hva som ble sagt i samlingen. I løpet av de dagene jeg observerte i denne barnehagen oppdaget jeg også at jeg måtte utvide min definisjon av hva slags aktiviteter jeg skulle observere. Ønsket mitt var å finne ut hva som var typisk for akkurat de to spesielle barnehagene jeg besøkte, og da fokus og satsning på lek var en stor del av denne barnehagen, ble siste nærobservasjon derfor av lekegrupper. Den fjerde dagen ble brukt til mer deltagende observasjon hvor jeg fulgt barnehagelærerens dag. Siste dagen ble observasjonen av lekegruppene gjennomført. Intervjuet ble av praktiske årsaker gjennomført noen dager senere.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Da jeg skulle forberede meg til intervjuet leste jeg gjennom alle feltnotatene mine en gang til, og skrev også ned nye refleksjoner og tolkninger jeg gjorde meg. På bakgrunn av dette ferdigstilte jeg intervjuguiden. Etter godkjenning fra barnehagelærerne ble det tatt opptak av intervjuene. I forkant av intervjuene hadde vi avtalt en tidsramme for intervjuet på ca. 45 minutter. Intervjuet startet med en redegjørelse av hvordan intervjuet skulle legges opp samt at det ble opplyst om behandling av opplysninger og lydopptak, at intervjuet var frivillig og at man når som helst kunne avbryte intervjuet.

Deretter fortalte jeg litt om aktivitetene jeg hadde observert, og informantene ble så oppmuntret til selv å fortelle om opplevelser rundt gjennomføringen av aktivitetene. Det ble presisert at det var informantenes egne perspektiver jeg var ute etter, og at det ikke fantes noen gale svar. Hensikten med dette var å minimere min innvirkning på svarene, samt søke etter tilgang til informantens erfaringer og opplevelser (Ryen, 2002, s. 106). Jeg oppdaget også at det var litt forskjellig i hvor stor grad informantene snakket fritt, og at det derfor var fint å ha en del støtte-tema og forslag til spørsmål å ha i bakhånd. Jeg forsøkte hele tiden å være lyttende og la informantene prate fritt, og bruk av pauser, nikking og uttrykk som «mmm» bidro til dette. Hvert tema ble avsluttet ved at jeg ga en liten oppsummering av hva jeg opplevde var hovedtemaene vi hadde snakket om, slik at informanten kunne legge til eller korrigere informasjon (Ryen, 2002).

3.5 Transkribering og analyse

Observasjonene ble, som tidligere beskrevet, skrevet ned i en feltnotat-bok, så detaljert som mulig. Observasjonene ble senere skrevet inn på datamaskin som sammenhengende historier. Dette ble gjort slik at det skulle bli mulig å kategorisere og dele observasjonene inn i ulike emner (Hammersley & Atkinson, 1996). Intervjuene ble gjort på lydopptaker, og for å kunne analysere dem måtte de transkriberes. I dette delkapittelet vil det derfor redegjøres for transkribering av intervju (delkapittel 3.5.1), og deretter beskrives det hvordan analysene av empirien som er samlet inn er utført (delkapittel 3.5.2).

3.5.1 Redegjørelse av transkriberinger

Intervjuene ble tatt opp på digital opptaker og deretter lagt inn på datamaskin. For å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse må lydopptaket transkriberes, altså gjøres om til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette arbeidet ble gjort manuelt. Intervjuene ble spilt av flere ganger, både i deler og som helhet. Også transkriberingsprosessen er en

fortolkningsprosess hvor man blant annet fortolker forskjeller mellom talespråk og skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er derfor viktig å huske på at det skrevne, transkriberte intervjuet ikke er selve rå-empirien, men en fortolking av det muntlige intervjuet. Det at man i første omgang tar opp intervjuet på bånd gjør at man mister informasjon om kroppsspråk, holdning og gester. I neste omgang fører transkribering av lydopptaket til at informasjon om for eksempel stemmeleie, åndedrett og lignende blir borte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det ble likevel vurdert at ved intervju på mellom 30 og 45 minutter, ville en båndopptaker gi meg flere fordeler enn ulemper, og transkriberingene beskriver også eventuell stillhet, forandringer i toneleie, latter, tenkepauser og lignende. Transkripsjonene ble skrevet på bokmål og ikke dialekt. Dette er for å sikre deltakernes anonymitet. Derfor kan også enkelte lokale slanguttrykk og lignende være gjort om til et mer nøytralt, lignende uttrykk. Navn og ulike opplysninger som er gjenkjennende er sensurert i transkripsjonene, men dette ble tydelig merket. Det ble til sammen ca. 33 sider med transkribert intervju.

3.5.2 Redegjørelse av analyseprosessen

I en etnografi er ikke data-analysen en atskilt del av prosessen, men noe som skjer allerede fra man velger ut problemstilling og forskerspørsmål (Hammersley & Atkinson, 1996). Det kan imidlertid være svært krevende å få til en refleksiv prosess samtidig som man samler inn data, skriver teori og lignende. Når man skal tolke den empiriske dataen ved hjelp av teori, er det viktig å huske på at den dataen man finner i etnografisk forskning ofte er mangetydig og dermed kan tolkes på ulike måter (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Dette handler også om den etnografiske forsker som ikke er objektiv, men derimot et viktig instrument for å samle inn dataen. I og med at en tolker og forstår ulikt ut fra den forforståelsen og kunnskapen man har, vil også den teorien man opplever at belyser innsamlet empiri på en god måte, være en subjektiv vurdering (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Det er derfor valgt en abduktiv tilnærming hvor man arbeider med teori og empiri i et dialektisk forhold, hvor funnene definerer hvilken teori som trengs, og hvor funnene så drøftes ved hjelp av teorien. Teorien danner et fokus for feltarbeidet, samtidig som funnene som samles inn påvirker videre valg av teori (Postholm, 2010).

Analysen er gjort med utgangspunkt i en deskriptiv analyse som innebærer koding og kategorisering (Postholm, 2010). På den måten blir funnene mer oversiktlige og forståelige. Alle funnene ble lest gjennom flere ganger før de ble kategorisert under ett eller flere av

undersøkelsens forskerspørsmål. Noen av funnene som ikke vedrører undersøkelsens tema ble utelatt. Deretter ble alle funnene innenfor hvert enkelt forskerspørsmål kodet ut i fra hva det ble tolket som var hovedpoenget i dette funnet. Til slutt ble funnene samlet i underkategorier til forskerspørsmålene, på bakgrunn av kodingen som ble gjort. Noen av kodeordene ble dannet som en kategori, mens andre koder ble slått sammen og dannet en ny kategori. Postholm (2010) kaller dette en kategorisk opphopning som skal samle hendelser, handlinger og uttalelser som ligner hverandre, og som kan analyseres og tolkes sammen.

Deretter ble teori tatt i bruk for å analysere og diskutere de funnene som er gjort innenfor de ulike kategoriene, noe Postholm (2010), kaller teoretisk analyse. Teoriene som er valgt ut både på bakgrunn av min egen forforståelse, den dataen som er samlet inn og fortolkninger som er gjort, brukes i den teoretiske analysen og diskusjonen for å forstå og støtte opp om funnene som er gjort. Teorien brukes på den måten for å analysere og forstå (Postholm, 2010, s. 103), og funnene settes inn i et teoretisk perspektiv.

Analysen og diskusjon av funn vil presenteres i kapittel 4 ved hjelp av fire kategorier basert på forskerspørsmål, og med tilhørende underkategorier: 1) Bruk og vektlegging av ulike styringsdokumenter, 2) Barnehagelærernes egne tanker om styringsdokumentenes påvirkning, 3) Styringsdokumentenes innflytelse på gjennomføring av aktiviteter basert på observasjon, og 4) Andre faktorerets betydning for bruk av styringsdokumenter.

3.6 Oppgavens kvalitet

I metodekapittelet er det gjort rede for de metodevalgene som er gjort, og som på ulike måter påvirker undersøkelsens kvalitet (Busch, 2013). En diskusjon av tiltak som er gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet vil her presenteres. Dette er viktig for at man skal kunne si noe om hva slags konklusjoner det er mulig å trekke ut fra undersøkelsens empiriske data. Når det gjelder undersøkelsens kvalitet, har man tradisjonelt sett dette ut i fra reliabilitet, validitet og generalisering (Busch, 2013), selv om dette er omdiskuterte begrep innenfor kvalitativ forskning. Reliabilitet kan knyttes til forskningens pålitelighet og troverdighet, og om resultatene ville blitt de samme om noen andre gjennomførte undersøkelsen. Det handler om man kan stole på de dataene som det er gjort rede for. Validitet knyttes til gyldigheten av resultatene og tolkningen som er gjort. Det handler om dataene er gyldige ut i fra den problemstillingen vi har for undersøkelsen. Generalisering handler om overførbarhet, og om resultatene for undersøkelsen kan sies å overføres til andre personer, kontekster eller situasjoner (Busch, 2013, Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

I kvalitative studier er ikke hensikten å generalisere til en hel populasjon, men derimot utvikle en dypere forståelse for fenomenet som undersøkes (Creswell, 2014). Utvalget for undersøkelsen ble derfor valgt fordi de kunne belyse problemstillingen. Utvalget er i tillegg begrenset til to barnehagelærere og deres barnehageavdeling, noe som gjør at funnene i undersøkelsen ikke er generaliserbare, og at de måtene som barnehagelærerne bruker styringsdokumenter på ikke er gjeldende for alle barnehagelærere. Gjennom beskrivelse av framgangsmåte og valg som er tatt i undersøkelsen gjøres undersøkelsen mer transparent. Dette kan være med på å bidra til at kunnskapen som kommer frem i undersøkelsen også kan være overførbart til andre barnehager, og at andre barnehagelærere kan vurdere om kunnskapen kan benyttes i deres egen situasjon og kontekst (Hammersley & Atkinson, 1996).

En etnografi har ikke som mål at undersøkelsen skal være objektiv som i etterprøvd og kontrollert. I stedet kan man snakke om objektivitet som å være bevisst på ens subjektivitet, og hvordan man som forsker bidrar til produksjon av kunnskap og dermed påvirker resultatene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, Postholm, 2010). Dette er gjort gjennom å beskrive de ulike prosessene og valgene som er tatt i forskningen så transparent som mulig. Forforståelse, vitenskapelig ståsted og egen bakgrunn er også redegjort for (delkapittel 3.1).

For å sikre reliabilitet bør også dataen som samles inn være så konkrete som mulig (Ryen, 2002). Intervjuene ble tatt opp på bånd, noe som sikret nøyaktige transkripsjoner. Hadde intervjuene blitt skrevet for hånd, ville de dataene som ble skrevet ned være basert på mine valg og fortolkninger for hva det er viktig å skrive ned. Når det gjelder observasjonene, vil de i større grad være preget av mine tolkninger. Video-observasjon kunne vært brukt for å sikre et enda mer nøyaktig bilde av hva som skjedde i de ulike situasjonene, men det ville gitt andre ulemper som at kameraet kunne skape en mindre naturlig situasjon for informantene. Jeg forsøkte imidlertid å skrive ned observasjoner så raskt som mulig etter at de var gjort, og de situasjonene hvor det ble tatt notater underveis i observasjonen, forsøkte jeg å beskrive så nøye jeg kunne hva som ble sagt og gjort, samt skille mellom deskriptive og reflektive notater. I fremstillingen av data er det også tydeliggjort hva som er barnehagelærernes uttalelser, hva som er beskrevne observasjoner, og hva som er mine analyser og tolkninger ut i fra dette. Å presentere større utdrag av dataene hever også undersøkelsens reliabilitet, men dette må også vurderes opp mot hvor mye plass man har til å fremstille data (Ryen, 2002).

Det er også brukt triangulering av metoder i undersøkelsen, hvor både observasjon, intervju og dokumentinnsamling er benyttet. Dette kan også bidra til å styrke de konklusjonene som er

gjort, fordi triangulering belyser feltet på flere ulike måter. Metodene både belyser hverandre og bidrar med ulike perspektiver (Hammersley & Atkinson, 1996, Løkken & Søbstad, 2013, Ryen, 2002). Det er også sikret en form for respondentvalidering, noe som skal være med på å sikre samsvar mellom forskers og informants syn på observasjoner og utsagn som kommer frem (Hammersley & Atkinson, 1996). I intervjuet i etterkant av observasjonene ble det samtalt om observasjonene, og informanten kunne redegjøre for sin opplevelse av det som skjedde. Jeg kunne også stille spørsmål ut i fra hvordan jeg tolket observasjonene, og på den måten validere dem. Under intervjuene ble det også brukt oppsummeringer, for å få bekreftelse på om jeg hadde oppfattet informanten rett. Informanten fikk også mulighet til å korrigere eller utvide oppsummeringen som ble gjort.

3.7 Etske betraktninger

I dette kapittelet vil det redegjøres for ulike etiske overveielser som er gjort gjennom undersøkelsens stadier. I veilederen «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi» (NESH, 2006), finner man etiske retningslinjer som skal hjelpe oss til å reflektere over ulike etiske oppfatninger og holdninger og *«bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn»* (NESH, 2006, s. 5).

Denne undersøkelsen ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for å sikre at krav til behandling og lagring av personopplysninger gjøres korrekt (Vedlegg 5). Alle undersøkelser som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes. Det er tatt et valg om å samle inn og lagre minst mulig personopplysninger, og utvalget er heller ikke så stort at en må kode informanter opp mot personer. Utvalget er derfor anonymisert mest mulig ved å henvise til barnehage 1 og barnehage 2, samt barnehagelærer 1 og barnehagelærer 2. Barna er anonymisert og henvises til som «barna» eller «et av barna». En slik generell beskrivelse er gjort for å sikre informantenes anonymitet, selv om mer detaljerte beskrivelser kunne styrket undersøkelsen. Informantenes yrke vil komme frem, da det er i kraft av deres yrke at informantene deltar i undersøkelsen. Alle opplysninger som kan være personidentifiserende er lagret forsvarlig og vil slettes ved undersøkelsens avslutning (NESH, 2006).

Deler av datainnsamlingsmaterialet vil også omhandle barnehagelæreren i samspill med barn samt andre ansatte på avdelingen. Ut fra krav om *«respekt for integritet, frihet og medbestemmelse»* (NESH, 2006, s. 11) skal en vise særlige hensyn blant annet når de som er

gjenstand for forskning har liten mulighet for å unngå deltakelse (NESH, 2006). Dette gjelder for eksempel feltarbeid i institusjon. Det har derfor vært viktig at alle som deltar i undersøkelsen har fått relevant informasjon for å få forståelse for hva det er de er med på. Det er utarbeidet et informasjonsbrev til barnehagens ansatte og til barnas foreldre/foresatte, hvor det blir informert om hva undersøkelsens bakgrunn og formål er, hva undersøkelsen vil innebære for den enkelte, hva som skjer med informasjonen som samles inn, samt informasjon om at undersøkelsen er frivillig og anonymisert. Jeg har også vært åpen for spørsmål og fortalt deltakerne om min rolle. Både ansatte på barnehagens avdeling samt foreldre til barna som går på avdelingen har signert samtykkeerklæring. Det var ett barn det ikke lyktes å innhente samtykkeerklæring fra, og dette barnet ble da ikke beskrevet i observasjoner som ble gjort. I tillegg er det viktig å vise respekt for informantenes verdier og handlingsmotiveer (NESH, 2006, s. 20). I beskrivelse og diskusjon av funn har det derfor vært viktig å skille mellom hva som er beskrivelser og faktiske uttalelser fra informantene, og hva som er tolkninger og forklaringer.

Barn og unge som deltar i forskning har spesielt krav på beskyttelse. I denne undersøkelsen er barna sentrale bidragsytere i observasjonene, og deres behov og interesser må ivaretas. NESH (2006, s. 16f) poengterer at *«Når det er spørsmål om å inkludere et barn i forskning, er det likevel viktig at en ser barnet som et individuelt subjekt. I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den»*. Derfor er det brukt tid i begge barnehagene på å presentere prosjektet mitt for barna, og jeg har fortalt dem om hvem jeg er og hvorfor jeg er der. Barna ble også fortalt at det var helt frivillig om de ønsket kontakt med meg eller ikke, og at dette var noe de selv kunne velge.

Et annet etisk spørsmål jeg har vurdert, er det å skulle gjennomføre en undersøkelse i et miljø hvor jeg som utdannet barnehagelærer kjenner mange. Det å forske i en institusjon hvor man har et personlig forhold til informanter kan bli problematisk, fordi det kan påvirke hva en undersøker og hvordan jeg som forsker tolker resultatene jeg finner (Busch, 2013, s. 63). Derfor har jeg bevisst valgt å ikke forske i min egen bostedskommune.

I dette kapittelet er det redegjort for ulike metodiske valg som er gjort, noe som er viktig for å sikre en transparent prosess. I starten av kapittelet ble det redegjort for et hermeneutisk, fortolkende ståsted, og hvordan det er valgt en abduktiv tilnærming til empirisk data (delkapittel 3.1). Deretter ble det gjort rede for valget av en kvalitativ tilnærming og valg av etnografi som metode, med bakgrunn i den problemstillingen som er valgt for undersøkelsen. Observasjon, intervju og innsamling av dokumenter som ulike strategier i etnografisk

feltarbeid ble også presentert (delkapittel 3.2). Valg av utvalg og hvordan informanter ble rekruttert er gjort rede for (delkapittel 3.3), før en redegjørelse av forberedelse og gjennomføring av datainnsamling ble presentert (delkapittel 3.4). Her ble det beskrevet hvordan feltarbeidet ble forberedt gjennom utarbeidelse av en feltnotat-bok og utarbeidelse av intervjuguide, samt hvordan selve gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk. Deretter ble transkriberings- og analyseprosessen beskrevet (delkapittel 3.5), før kapitlet ble avsluttet med en redegjørelse for hvordan undersøkelsens kvalitet er sikret (delkapittel 3.6) samt etiske betraktninger (delkapittel 3.7). I følgende kapittel 4 vil undersøkelsens funn presenteres og diskuteres.

4. Analyse

I dette kapittelet vil undersøkelsens empiriske funn beskrives deskriptivt, og deretter tolkes og diskuteres med utgangspunkt i undersøkelsens teoretiske utgangspunkt. Funnene presenteres i fire hovedkategorier som er basert på undersøkelsens fire forskningsspørsmål. Under hver hovedkategori er funnene beskrevet i underkategorier som er kategorisert ut i fra empirien. Hver underkategori beskrives og belyses ved hjelp av sitater fra intervju, styringsdokumenter eller observasjonsbeskrivelser. Dette bidrar også til tydeliggjøring av hva som er informantenes egne uttrykk. Eksemplene vil identifiseres ved bruk av numrene 1 og 2.

4.1 Presentasjon av felt

I et etnografisk feltarbeid vil også konteksten for det fenomenet som undersøkes være av betydning. Funnene som presenteres under hvert forskningsspørsmål, må også ses i lys av den konteksten de er samlet inn i (Busch, 2013, s. 67). De to barnehagene vil derfor følgende kort presenteres.

4.1.1 Barnehage 1

Barnehage 1 er en privat barnehage som er en del av en større, landsomfattende kjede. Barnehagen har 6 avdelinger, og avdelingen som jeg besøkte var en 3-6 års avdeling med 35 barn, 3 pedagogiske ledere og 5 assistenter i ulike stillingsprosenter. Avdelingen deles i to grupper hver dag mellom klokka 8.15 og 16.00, og feltarbeidet er gjort på den ene gruppa. Barnehagelæreren på gruppa hadde flere års erfaring som barnehagelærer og hadde jobbet i flere ulike barnehager.

Barnehagen har en tydelig profil med serviceerklæring for hva foreldre kan forvente av barnehagen og lokalt utarbeidet årsplan. Barnehagen har satsningsområder fra kommunen som omhandler inkludering, samt programmet Være Sammen som handler om relasjonsbygging og følelsesmestring. Barnehagens kjede har egenledelse som satsningsområde. Barnehagen beskriver egenledelse som evnen man har til å være aktiv og selvstendig i ulike situasjoner over et tidsrom, noe som er viktig for at barna skal kunne bruke sine egne evner til å løse utfordringer i lek og læring. Kjeden beskriver lek og rollelek som spesielt viktig for egenledelse, og leken er svært viktig for barnehagen. Barnehagen arbeider prosjektbasert og bruker periodeplaner for tre måneder om gangen. En dag i uka er satt av til førskoleklubb og aktivitetsgrupper som er felles for begge gruppene på avdelingen. Resten av uka er gruppene fordelt mellom innedag med aktiviteter inne og ute på barnehagens område,

og utedager med tur til ulike steder i nærmiljøet. I denne barnehagen ble krangleteater og en tur med aktiviteter om samarbeid observert.

4.1.2 Barnehage 2

Barnehage 2 er en kommunal barnehage i en annen kommune enn barnehage 1. Barnehagen har 5 avdelinger, og feltarbeidet ble gjennomført på en 3-5 års avdeling hvor det ikke var noen skolestartere. Det er til sammen 18 barn på avdelingen, og det er et stort språklig og kulturelt mangfold blant barna. Det er 1 barnehagelærer, 1 barne- og ungdomsarbeider og 2 assistenter som jobber på denne avdelingen. Barnehagelæreren hadde flere års erfaring som barnehagelærer og hadde også jobbet i andre barnehager.

Avdelingen deler seg ofte inn i ulike språk- og lekegrupper, og de har en fast turdag hver uke. Barnehagen har sin egen lokale årsplan, og ulike nasjonale programmer de bruker i arbeidet sitt som programmet Være Sammen. Kommunen barnehagen tilhører deltar også i et prosjekt for å fremme et inkluderende læringsmiljø, samt at barnehagene i kommunen arbeider ut ifra satsningsområdene lek, språk og sosial kompetanse. Mål beskrives som at barna skal utvikle et rikt og variert språk, at alle barn skal støttes og inspireres til god lek, kunne leke med ulike barn, bli selvstendige og trygge på seg selv, samt oppleve seg sett og hørt. Arbeidet med sosial kompetanse skal også skje gjennom programmet Være Sammen. Barnehagelæreren på avdelingen utarbeidet periodeplaner for høst og vår, og på hjemmesiden ble det lagt ut månedsbrev hvor planene for måneden beskrives i korte trekk. Avdelingen har i tillegg en egen månedsplan for personalet, som brukes til å planlegge aktiviteter for måneden og hvem som har ansvar for dem. Aktivitetene som ble observert i denne barnehagen er en bursdagssamling og en lekegruppe.

Funnene er gjort i konteksten som er beskrevet over, og de vil nå presenteres, analyseres og diskuteres i kategorier basert på undersøkelsens forskerspørsmål. Disse skal igjen belyse oppgavens hovedproblemstilling: **På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelæreren arbeid med planlagte aktiviteter, og hvordan påvirker styringsdokumenter gjennomføringen av ulike læringsaktiviteter?**

4.2 Bruk og vektlegging av ulike styringsdokumenter

Lov (Barnehageloven, 2005) og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011) er de to overordnede styringsdokumentene som alle barnehager er pliktige til å basere sitt arbeid på. Barnehagene pliktes også å utarbeide årsplan. Barnehagene står fritt til ellers å velge metoder og omfang ut fra de behov og lokale forutsetninger som er tilstede i den enkelte barnehage

(Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vil derfor være hensiktsmessig å belyse hva slags forhold til styringsdokumenter den enkelte barnehagelærer har, og hvordan ulike styringsdokumenter er tilstede og vektlegges av barnehagelærerne.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke styringsdokumenter har barnehagene, og hvilke vektlegges?

4.2.1 Barnehagelærernes oppfatning av hva styringsdokumenter er

Begrepet styringsdokumenter er et begrep som barnehagelærerne ikke i stor grad bruker i sin praksis, selv om begrepet er kjent for dem. I barnehage 1 brukes begrepet styringsdokumenter i barnehagens årsplan, hvor det beskrives hvordan årsplanen må ses i sammenheng med styringsdokumenter som for eksempel barnehagelov, rammeplan, vedtekter, barnehagens egen serviceerklæring og periodeplaner. Begge barnehagelærerne forteller at de måtte tenke litt på hva begrepet styringsdokument betydde for dem. Barnehagelærerne bruker oftest begrepet planer om de dokumentene som styrer dem i hverdagen, slik som rammeplan, årsplan, periodeplan og planleggings skjema. Barnehagelærer 1 fremhever også at de har ulike typer metodiske verktøy og programmer som styrer dem, slik som «Være sammen», men at de benevnes med programmets navn.

Barnehagelærer: Jeg vet jo hva styringsdokumenter er, men om vi bruker det? Det.. det er egentlig litt sånn.. årsplan, periodeplan, planleggings skjema...

Intervjuer: at en bruker litt andre begreper

Barnehagelærer: ja, men jeg skjønnte jo hva du mente med det da (Barnehagelærer 2).

Ut fra Difi sin definisjon av hva styringsdokumenter er (Prosjektveiviseren, 2015), kan barnehagelærerens beskrivelse av hva de tenker på med begrepet dermed sies å være innenfor definisjonen. De ulike planene som barnehagelærerne beskriver, vil alle kunne sies å styre og sette føringer for arbeidet med å planlegge og gjennomføre aktiviteter i barnehagen, enten styringsdokumentene og planene er nasjonale, kommunale, eierens, barnehagens eller barnehagelærerens egne.

Barnehagelærerne beskriver videre hvordan det er mange ulike styringsdokumenter og planer som brukes i deres arbeid, hvor barnehagelov og rammeplan nevnes som viktige dokumenter. Årsplan, periodeplan, kommunenes og eierens satsningsområder og metodiske verktøy beskrives også som viktige dokumenter som alle skal brukes i didaktisk arbeid.

Barnehagelærer 1 beskriver hvordan mange ulike styringsdokumenter må implementeres i deres arbeid.

Barnehagelærer: føler liksom at det er litt sånn at du har barnehageloven, så har du rammeplanen og så kommer barnehagen sin årsplan som vi benytter oss av, og så har du på en måte det... disse periodeplanene, og så i tillegg så har vi jo masse input både fra samfunn og kjede og kommune og ting vi skal gjennomføre (Barnehagelærer 1).

I følge barnehagelærerne er altså begrepet styringsdokument ikke noe som de bruker som en del av sitt begrepsapparat i den daglige praksis, men det er likevel noe de vet hva er. Det beskrives også hvordan det er mange ulike planer og dokumenter som styrer barnehagelærernes didaktiske arbeid og barnehagens innhold. Dette kan ses i sammenheng med at barnehagene er på politisk dagsorden, og at det stilles mer krav til føringer for aktiviteter og innhold i barnehagen (Børhaug m.fl., 2011). Sitatet til barnehagelærer 1 kan tolkes som en slags forklaring på hvordan barnehagelæreren opplever at det finnes mange ulike styringsdokumenter, og hvordan de så har et slags hierarki, hvor barnehageloven og rammeplanen står øverst. Det er nettopp rammeplanen som legger nasjonale føringer for det pedagogiske innholdet i barnehagene, siden den i 2006 ble forskriftsfestet og dermed noe barnehagene er forpliktet til å bygge sitt pedagogiske arbeid i barnehagen ut i fra (Børhaug m.fl., 2011).

Satsningsområder fra eier, enten det er kjede eller kommunen, setter også føringer for barnehagelærernes planleggings- og gjennomføringsarbeid slik barnehagelærerne beskriver. Setter man dette i sammenheng med styringsformen New Public Management, er desentralisert styring en norm hvor kommunene har ansvar for at barnehagene driver sitt arbeid i tråd med nasjonale føringer fra for eksempel rammeplanen (Pettersvold & Østrem, 2012, Seland, 2011), Slike satsningsområder som barnehagelærerne beskriver kan dermed ses som kommunenes sikring for at føringer fra nasjonalt hold ivaretas. Barnehagene kan så sies å være det siste leddet i en rad med ulike aktører som skal gjennomføre norsk barnehagepolitikk (Børhaug m.fl., 2011), slik man kan tolke at barnehagelærer 1 beskriver i utsagnet over.

4.2.2 Rammeplan og barnehagelov

Begge barnehagelærerne bruker rammeplanen i sitt didaktiske arbeid, og begge barnehagene henviser til barnehagelov og rammeplan i årsplanene. Rammeplanen brukes som utgangspunkt for periodeplaner, halvårsplaner, progresjonsplaner og lignende. Begge barnehagelærerne beskriver rammeplanen som et av de dokumentene som de bruker mest i sin hverdag. Barnehagelærer 1 beskriver også hvordan de i deres barnehage er bevisst på hvordan de skal arbeide med pedagogisk innhold ut i fra rammeplanen.

Barnehagelærer: Vi har en daglig leder som er.. som er veldig god på å utvikle oss faglig skulle jeg til å si, og som er opptatt av at vi skal.. ja... skal jobbe bevisst med de styringsdokumentene.

Intervjuer: ja

Barnehagelærer: så nå når det kommer en ny rammeplan så tenker jeg at det for eksempel blir tema på en god del ledermøter fremover, for at vi skal gjøre oss godt kjent med den og benytte oss av den (Barnehagelærer 1).

Rammeplanen har de siste årene befestet sin posisjon som barnehagens viktigste styringsdokument, noe barnehagelærerne også her beskriver at er gjeldende for dem. Rammeplanen skal nettopp være et dokument som skal sikre forpliktende rammer for planlegging, gjennomføring og vurdering av innhold og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2011), noe barnehagelærernes beskrivelser også tyder på.

Barnehagelærer 1 beskriver også hvordan deres daglige leder ønsker bevisst arbeid med rammeplanen fordi den skal benyttes i hverdagen, og fordi barnehagen ønsker å fremstå som faglige. Dersom dette tolkes i lys av New Public Management kan dette ses som en form for accountability, hvor den enkelte barnehage er ansvarlige for resultatene og kvaliteten i barnehagen (Solbrekke & Østrem, 2011). Beskrivelsen kan også tolkes i lys av at barnehagene er blitt en del av en internasjonal og nasjonal kvalitetsdiskurs, hvor blant annet krav til kvalitet og transparente styringsmetoder er sentrale kjennetegn (Dahlberg m.fl., 2009, Pollitt & Bouckaert, 2011, Solbrekke & Østrem, 2011). Ved at barnehagelæreren arbeider bevisst med rammeplanen, slik barnehagelærer 1 beskriver deres praksis, kan også daglig leder som representant for eierne, sikre at barnehagelærerne arbeider i tråd med gjeldende krav til mål og innhold. Samtidig kan daglig leder stå til ansvar for det arbeidet og den kvaliteten som barnehagen har, ovenfor barnehagens eiere og kommunale og nasjonale myndigheter (Solbrekke & Østrem, 2011).

4.2.3 Barnehagens egne utarbeide planer

Barnehagene bruker flere typer planer og styringsdokumenter i sin praksis utover de nasjonale styringsdokumentene. Begge barnehagene har utarbeidet en fyldig årsplan som er gjeldende for hele barnehagen, og som blant annet beskriver visjoner og verdier, barnehagens satsningsområder og hvordan rammeplanens 7 fagområder skal konkretiseres i barnehagens pedagogiske innhold. Måten årsplanen beskriver innholdet på er derimot noe forskjellig. I barnehage 2 beskrives dette i generelle ordelag med eksempler på hvordan barnehagen

arbeider med det enkelte fagområdet. Barnehage 1 presenterer innholdet i en progresjonsplan delt inn i mål for innhold etter alder.

Eksempel på et utdrag om fagområdet Kommunikasjon, språk og tekst:

Vi legger stor vekt på LEK – i leken kommuniserer barn og utvikler språket. Vi leser bøker for barna, bruker sanger, rim og regler, eventyr og andre fortellinger. De voksne er bevisste på og kommuniserer med barna på en god måte, og vi bruker hverdagssituasjoner til gode samtaler. Avdelingene bruker ulike «verktøy» som er språkstimulerende – Snakkepakka, Språkposer og Være Sammen (Årsplan, barnehage 2).

3-4 åringer:

Samlingsstund: vente på tur, lytte til hverandre, gjengi kjente rim, fortellinger og sanger, gi kollektive beskjeder, fortelle noe i en større gruppe.

Stimulere til lekelesing og lekeskriving: gjenkjenne sin bokstav og navn på plassen sin etc.

Høytlesning med noe lengre tekst. Brettspill. Øve på å løse konflikter og lignende ved bruk av samtale. Bibliotekbesøk. Snakkepakka (Årsplan, barnehage 1).

Begge barnehagelærerne beskriver at årsplanen brukes i deres daglige arbeid, og spesielt barnehagelærer 2 trekker frem årsplan som et styringsdokument som vektlegges.

Årsplaner brukes altså i planleggingsarbeid i barnehagene, men man kan tolke det slik at årsplanene i stor grad er basert på rammeplanen, slik eksemplene over viser. En årsplan skal nettopp være barnehagens konkretisering av nasjonale og lokale myndigheters retningslinjer (Alvestad, 2004, Moen, 2000). Årsplanen skal ta for seg hvordan den enkelte barnehage forholder seg til rammeplanen i praksis. Ut i fra de to utdragene over, kan en tolke at barnehagene forholder seg til fagområdenes mål på noe ulik måte. Mens barnehage 2 beskriver i mer generelle ordelag om hvordan de konkretiserer rammeplanens fagområder i barnehagen, er barnehage 1 mer spesifikk, og konkretiserer rammeplanens mål i en progresjonsplan delt inn etter alder. En slik progresjonsplan kan blant annet tolkes som en form for målstyring og det Karlsen (2011) beskriver som en økende tilpasning til internasjonale trender og standarder. Samtidig er barnehagen opptatt av å jobbe prosjektbasert, og ønsker ikke for sterke føringer for innhold og mål. Dette kan ses i lys av hvordan teoriene har beskrevet ulike læringssyn som rådende blant annet i styringsdokumenter. På den ene siden ønskes et helhetlig læringssyn på omsorg, lek, læring

og danning (Håberg, 2016, Pettersvold & Østrem, 2012), mens det på andre siden ses tendenser til økt læringstrykk i takt med styringsformer som New Public Management, målstyring og en spredning av en kvalitetsdiskurs hentet fra næringslivet over til offentlig sektor (Broström, 2014, Dahlberg m.fl., 2009). Selv om resultatmål ikke er innført i barnehagene, kan kvalitetsdiskursen føre til at barnehagene lager egne styringsdokumenter med tydelige føringer, mål og metoder som kan kontrolleres og måles for å kunne møte de krav målstyringen setter for barnehagen i forhold til blant annet planlegging, blant annet gjennom slike progresjonsplaner (Broström, 2011, Dahlberg m.fl., 2009, Karlsen, 2011).

Begge barnehagelærerne utarbeider også periodeplaner: i barnehage 1 er dette en prosjektplan for tre måneder formulert som en skisse som inneholder bakgrunn for, beskrivelse, mål og tiltak for prosjektet. Barnehagelærer 1 trekker denne frem som et svært relevant styringsdokument:

Mål: fremme empati og respekt for hverandre, og styrke relasjoner gjennom felles opplevelser.

Tiltak: voksenstyrte aktiviteter, lekegrupper (tvers av kjønn), venedate, fadderordning (Periodeplan, barnehage 1).

Barnehage 2 har en periodeplan som er gjeldende for et halvår om gangen, og beskriver hva slags planer avdelingen har i løpet av halvåret. Halvårsplanen har en tabell delt inn i måneder, tema, aktiviteter og mål for måneden. Halvårsplanen beskriver også arbeidet med barnehagens satsningsområder og fagområdene. En måned var temaet kunstprosjekt:

Mål: samarbeid og fellesskap, alle er en viktig del av fellesskapet, få noe kjennskap til i nærmiljøet. Kreativitet. (Periodeplan, barnehage 2).

Periodeplanene kan ses på som barnehagelærernes konkretisering av hvordan de skal arbeide med de andre styringsdokumentene barnehagene har fra nasjonalt, kommunalt og mer lokalt hold. I begge periodeplanene beskrives det ikke detaljert hva som skal gjøres hele perioden, men målene kan tolkes som konkrete, og man kan se hvordan målene blant annet tar utgangspunkt i rammeplan ved å henvise til nærmiljø og kreativitet (barnehage 2) og empati og respekt (barnehage 1). Satsningsområdene på egenledelse og fokus på lek i barnehage 1 er også tydelig tilstede i målformuleringene gjennom fokus på empati, relasjoner, respekt og lek for å styrke sosialt samspill og selvregulering, som er noen av elementene innenfor utvikling av egenledelse. På den måten kan en tolke hvordan New Public Management og desentralisering kan gjøre seg utslagsgivende i blant annet utformingen av planer, hvor

barnehagelærerne konkretiserer styringsdokumenter fra stat, kommune og eier i sitt eget styringsdokument. Gjennom periodeplanen kan barnehagelærerne dokumentere at de arbeider ut fra de krav som myndighetene har satt til innhold (Solbrekke & Østrem, 2011).

Barnehagelærer 2 utarbeider også et månedsbrev, hvor forrige måneds arbeid dokumenteres og neste måneds arbeid beskrives kort. Barnehage 2 har også et skjema for planlegging av enkeltaktiviteter, hvor det skal beskrives «hva, hvordan og hvorfor», og er dermed et didaktisk planleggingsverktøy, slik Künzli (2000) definerer det. Dette benyttes imidlertid ikke daglig. Begge barnehagelærerne beskriver hvordan de tenker over mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter og lignende i planleggingen av enkeltaktiviteter, selv om det ikke alltid skrives ned. Begge barnehagene bruker imidlertid ukeplaner.

Intervjuer: jeg har jo for eksempel sett at dere har ukeplaner

Barnehagelærer: mmm

Intervjuer: er dette noe som dere lager hver uke?

Barnehagelærer: ja, og det er egentlig veldig nytt nå, fordi at vår daglige leder ønsker ikke at vi skal bruke det, for da blir det vanskeligere å følge barnas initiativ. Men som... hvis du har sett på de ukeplanene, så er det jo på ingen måte detaljert. Det.. det er jo egentlig bare at det står hvem som har ansvar for hvilke da.. ulike aktiviteter de ulike dagene (Barnehagelærer 1).

Disse planene tolkes ikke som en form for pedagogisk planlegging, men en form for praktisk planlegging for at dagen skal gå opp (Pape, 2005). Barnehagenes ukeplaner blir mer et organiseringsverktøy. Slike oversikter kan også ses i lys av en form for rutinisering, ved at planene skaper orden og legger til rette for at barnehagen kan sikre kvalitet i planlagte aktiviteter i en travel hverdag (Børhaug, 2011, Seland, 2011).

4.2.4 Eiers satsningsområder, forventninger og metoder

Barnehagelærerne beskriver hvordan deres barnehager er en del av ulike prosjekter og satsningsområder som kommune og eiere ønsker at barnehagene skal satse på. Ulike satsninger på læringsmiljø og Være Sammen programmet, som omhandler sosial kompetanse og relasjoner, nevnes som satsninger fra kommunene. Barnehagelærer 2 beskriver hvordan de for eksempel implementerer deler av Være Sammen programmet i deres ulike aktiviteter.

Barnehagelærer: jeg vet ikke om du husker den boksen vi hadde med de hjertene?

Intervjuer: jo!! Mm, den så jeg.

Barnehagelærer: ja. Tidligere var den fylt av steiner egentlig. Vanlige steiner som vi

hadde sprayet da i forskjellige farger. At det var liksom en sånn skatt de kunne velge.

Intervjuer: ja.

Barnehagelærer: men så valgte vi for en stund siden at vi heller skulle ha hjerter, sånn at barna kunne si fine ting om bursdagsbarnet da, for å få med seg hjem. Og det er litt sånn i forhold til Være Sammen som vi har også.

Intervjuer: ja, mmm

Barnehagelærer: Litt sånn forlengelse av det da, og de verdiene i det programmet (Barnehagelærer 2).

I tillegg til ulike programmer fra kommunen, har også eierne av barnehagene egne satsningsområder som beskrives i ulike styringsdokumenter for barnehagene, og som barnehagelærerne beskriver som vektleggende for valg av innhold og aktiviteter. Dette er satsningsområder som egenledelse (barnehage 1) og språk, lek og sosial kompetanse (barnehage 2). Barnehage 1 har også ulike styringsdokumenter fra eier som handler om kjedens verdier, hva slags forventninger eier har de til de ansatte og hva slags konkrete opplevelser og erfaringer barnehagens kunder kan forvente i den enkelte barnehage. Dette beskrives både i et personaldokument og en serviceerklæring til foresatte i barnehagen. Barnehagelærer 1 beskriver hvordan opplevelsen av frihet i forhold til styring fra eier likevel oppleves som relativt stor, selv om det blir flere styringsdokumenter å forholde seg til, fordi styringsdokumentene ikke oppleves som veldig detaljstyrte.

Undersøkelsens funn kan tyde på at ulike programmer fra kommune og eier er noe som de to barnehagelærerne vektlegger høyt når de planlegger og gjennomfører ulike aktiviteter i barnehagen. Ulike programmer og dokumenter som serviceerklæring, kan ses som en del av den økte globaliseringen og konkurransesituasjonen som barnehagene og deres eiere befinner seg i. Ulike programmer kjøpes inn og skal sikre kvalitet, og barnehagene skal fremstå som attraktive og valgbare for barnehagens kundegruppe (Børhaug m.fl., 2011). New Public Management innebærer blant annet en kvalitets- og læringsdiskurs, hvor det stilles krav til kvalitet og transparente styringsmetoder (Dahlberg m.fl., 2009, Pollitt & Bouckaert, 2011, Solbrekke & Østrem, 2011). Programmer og satsningsområder som «Være sammen» kan da ses som en måte å sikre at mål og kvalitet nås ut fra en accountability-tankegang.

4.2.5 Oppsummering

I dette kapittelet er det beskrevet og diskutert hvilke styringsdokumenter de to barnehagene har og vektlegger. Barnehagelærerne ser styringsdokumenter som ulike dokumenter og planer

fra ulikt hold, som setter føringer for deres arbeid med å planlegge og gjennomføre aktiviteter. Rammeplan beskrives som et svært viktig dokument som brukes som støtte i hverdagen og som grunnlag for utarbeidelse av egne planer. Barnehage 1 arbeider bevisst med rammeplanen, noe som ble diskutert i lys av en kvalitetsdiskurs hvor barnehagen ses som ansvarlige for at styringsdokumentenes krav til innhold nås.

Barnehagene har også egne styringsdokumenter hvor årsplan og periodeplan trekkes frem. Barnehagenes årsplaner beskriver hvordan arbeidet med rammeplanen skal konkretiseres i deres barnehage, og det ble diskutert hvordan de to barnehagenes måte å beskrive arbeid med fagområdene i henholdsvis progresjonsplan (barnehage 1) og i mer generelle ordelag (barnehage 2) på, kan ses i lys av hvordan både en kvalitetsdiskurs og en mer helhetlig læringsdiskurs er tilstede i ulike styringsdokumenter. Periodeplanene kan ses som barnehagelærernes konkretisering av hvordan avdelingen skal jobbe med ulike styringsdokumenter for en kortere periode. Det ble diskutert hvordan periodeplaner kan være en dokumentasjon for at barnehagelærerne arbeider ut i fra myndighetenes krav til mål og innhold. De to barnehagelærerne brukte ukeplaner som en form for praktisk planlegging.

Kommune og eiers satsningsområder og programmer vektlegges også høyt i de to barnehagene. Slike satsningsområder kan ses på som kommunen og eiers konkretisering av rammeplanen, og sett i lys av New Public Management, desentralisering og målstyring, kan slike satsningsområder brukes for å sikre kvalitet gjennom resultatoppnåelse, og for at barnehagene skal fremstå som mer valgbare for barnehagens kundegruppe.

4.3 Barnehagelærernes egne tanker om styringsdokumentenes påvirkning

Det finnes utallige måter å planlegge og gjennomføre aktiviteter på, og det er derfor interessant å undersøke hva slags tanker de to barnehagelærerne har om hvordan styringsdokumenter påvirker arbeidet. Det er også interessant å se barnehagelærernes tanker og meninger i lys av observasjoner gjort av gjennomføring av aktiviteter, for å se samsvar mellom tanker, meninger og handling.

Forskningsspørsmål: Hva slags tanker har barnehagelærerne om hvordan ulike styringsdokumenter påvirker planlegging og gjennomføring av aktiviteter?

4.3.1 Rom for medvirkning og barnas initiativ

Begge barnehagelærerne forteller at de er opptatt av lek og lekens betydning for barna. Barnehagelærerne snakker om viktigheten av å ta vare på barnas initiativ og ta barnas uttrykk

på alvor. Spesielt barnehagelærer 1 trekker frem at det i planlegging- og gjennomføring av ulike aktiviteter alltid brukes styringsdokumenter, og at man aldri kan arbeide helt fritt uten påvirkning fra disse, men at barnehagen ønsker en praksis hvor planlegging og gjennomføring av aktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas initiativer. Ved å arbeide prosjektbasert synes barnehagelærer 1 at de har funnet en bra måte å koble styringsdokumenter og barnas initiativer sammen på.

Det er også hele tiden den balansen på å følge barnas initiativ, leken og det planlagte. For vi har jo også et ansvar.. vi skal jo gi barna noe. Og det er jo derfor vi for eksempel har satt periode.. periodeplanene og prosjektplanene våre på tre måneder om ganga, fordi at da.. selv om barn.. av og til kan vi utvide.. og ha det lenger, men samtidig så skal vi også sørge for at vi ikke blir værende i ett tema i ett år, ikke sant? (Barnehagelærer 1).

Barnehagelæreren i barnehage 1 beskriver hvordan de arbeider prosjektbasert, og at denne måten å planlegge aktiviteter på, både ivaretar barnas initiativer og styringsdokumentenes føringer. Barnehagelærer 1 beskriver også hvordan de bruker observasjon av lek, grublestunder og samtaler med barna for å finne ut hva barna er interessert i når nye prosjekt skal planlegges, samtidig som styringsdokumentene brukes. En slik måte å arbeide på, kan tolkes i lys av den meningsskapende diskursen hvor mening skapes i dialog med barna som en viktig aktør (Dahlberg m.fl., 2009). Åberg og Taguchi (2006) beskriver dette som en lyttende pedagogikk hvor barns rett til deltakelse i blant annet planlegging av innholdet tas vare på. Barnehagelærer 1 beskriver også at det samtidig er de voksnes oppgave å sørge for at prosjektene videreutvikles og avsluttes. Barnehagelærer 1 beskriver en balansegang, som kan tolkes som å arbeide i skillet mellom bruk av styringsdokumenter på den ene siden, og på den andre siden ikke lage planene så styrte at man ikke lager rom for det uforutsette som skjer i gjennomføringen av de ulike aktivitetene. Innholdet kan på den måten bli meningsfullt for barna, og ikke bare planlegges og gjennomføres i tråd med barnehagelærerens egne mål eller tanker om aktiviteten (Åberg & Taguchi, 2006).

Også barnehagelærer 2 er opptatt av hvordan de forholder seg til barnas initiativer samtidig som de har ulike planlagte aktiviteter og mål som skal nås.

Ja, det er jo litt sånn at det.. så langt det lar seg gjøre da, det er jo ikke alltid det lar seg gjøre men.. at vi tar utgangspunkt i det, i deres interesser og det de er opptatt av der og da (Barnehagelærer 2)

Barnehagelæreren beskriver her det som tolkes som et ønske om å planlegge og gjennomføre aktiviteter ut i fra barnas interesser her-og-nå, men at dette kanskje er enklere sagt enn gjort. Barnehagelærer 2 beskriver senere hvordan de for eksempel arbeider bevisst med voksenrollen for å legge til rette for god lek blant barna på deres premisser, men at andre faktorer som personalmangel, sykdom og lignende kan være med å bidra til at planlegging og gjennomføring av aktiviteter ut i fra barnas initiativer av og til kan bli utfordrende. I barnehage 2 er nettopp leken et satsningsområde, og man kan si at lekegruppene dermed er forberedt med utgangspunkt i styringsdokumentenes mål om at barnehagen blant annet skal støtte og inspirere barna i lek. Barnehagelærer 2 beskriver også hvordan lekegruppene som regel ikke planlegges ved hjelp av didaktiske planleggingskjemaer, men at lek og lekegrupper derimot er tema som de arbeider med på planleggingsdager og personalmøter. Dette kan tolkes som at barnehagelæreren ikke planlegger ut i fra tradisjonelle didaktiske planleggingsverktøy, som ofte settes i forbindelse med måten skolens undervisning planlegges og gjennomføres på (Pålerud, 2013). Man kan derimot tolke førskolelærer 2 sine utsagn som at de i stedet ønsker å ta barnas rett til medvirkning i leken på alvor og at barnas initiativer og lek har en verdi i seg selv. Ved å se planlegging som en forberedelse til de ulike her-og-nå-situasjonene som kan oppstå i gjennomføringen av aktiviteten (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014, Pålerud, 2013), kan dermed barnehagelæreren legge til rette for muligheter for improvisasjon og la barnas initiativer prege lekegruppene gjennom måten barnehagelærer forklarer at de bruker tid på å arbeide med å få kunnskap om voksenrollen, snakke om hvordan de skal legge til rette for lek og lignende. .

4.3.2 Rammefaktorer for planlegging og gjennomføring av aktiviteter

Barnehagelærerne beskriver hvordan styringsdokumenter påvirker ulike rammefaktorer for planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Barnehagelærerne beskriver at de må bruke tid på styringsdokumentene for å kunne implementere dem, og la dem bli en del av deres arbeid med planlegging og gjennomføring av aktiviteter.

Jo lengre man jobber jo mer ligger det på en måte i... kropp og sjel. Sånn som nå med egenledelse så har vi drevet med det i så mange år, at nå går det litt av seg selv. Vi vet at vi må ha det med. Når det var en ny satsning så krevde det masse planlegging for å få det inn. Hvordan skal man få implementert det i vårt arbeid? (Barnehagelærer 1).

Disse beskrivelsene kan tolkes som at barnehagelærerne ser styringsdokumenter som en stor del av deres arbeid med å planlegge og gjennomføre ulike aktiviteter i barnehagen.

Styringsdokumentene er ikke bare noe som kan tas i bruk, men krever at barnehagelærerne setter seg inn i hva styringsdokumentenes innhold og mål betyr for å kunne implementere dem i praksis. Dette kan tolkes som at styringsdokumentene påvirker hva slags innhold som planlegges og gjennomføres i de to barnehagene, og at barnehagelærerne bidrar til å sørge for at barnehagepolitikken blir gjennomført (Børhaug, m.fl., 2011). Barnehagelærer 1 beskriver også hvordan satsningen som barnehagekjeden deres har, er noe som nå går av seg selv. Funnene viser ikke helt tydelig hva barnehagelæreren legger i dette, men det kan tolkes som at barnehagelærer mener at de har arbeidet mye med å fortolke de mål og retningslinjer som eierne har gitt dem i forhold til egenledelse som satsningsområde, og at de har gjort dem til en del av deres egen praksis, slik Børhaug, m.fl. (2011) påpeker at barnehagene har handlingsrom til. Samtidig kan man også spørre om satsningens mål og føringer for innhold er blitt rutinisert som en del av barnehagelærerens og avdelingens kultur (Børhaug, 2011).

I tillegg til at styringsdokumentene påvirker barnehagelærerne selv som en rammefaktor, beskriver også barnehagelærer 2 hvordan styringsdokumentene påvirker tidsbruk i forhold til planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Styringsdokumentene er på den ene siden en trygg ramme for hva man har å forholde seg til, men barnehagelærer 2 kan også føle på et tidspress når mange ulike styringsdokumenter skal brukes i planlegging og gjennomføring av aktiviteter.

Det kan jo være... i forhold til at du føler mye at det er et press liksom at.. nå må vi skyndte oss, for vi må det og vi må det og vi må det. At det kan bli litt sånn..., kanskje for noen som et stressmoment, at du bare skal rase gjennom det, for det står jo at vi må det (Barnehagelærer 2).

Samtidig som styringsdokumentene beskrives som en ramme som tydeliggjør hva slags mål og innhold barnehagelæreren skal planlegge og gjennomføre aktiviteter ut i fra, kan man tolke at styringsdokumentene også oppfattes som veldig regulerende for barnehagelærer 2. Mange krav til innhold kan oppleves stressende, regulerende og føre til at man ikke går i dybden på temaer fordi det er så mye man må rekke. New Public Management handler blant annet om effektiv utnyttelse av ressurser (Pettersvold & Østrem, 2012), et økonomisk preget språk (Karlsen, 2011), humankapitalisme og accountability med krav og forventninger om å nå styringsdokumentenes mål og dermed sikre kvalitet (Dahlberg m.fl., 2009, Pollitt & Bouckaert, 2011, Solbrekke & Østrem, 2011). Målstyring har også ført til omfattende bruk av blant annet planer, målformuleringer og rutiner (Børhaug, 2011). Sett i lys av dette kan barnehagelærer 2 sine beskrivelser vise hvordan økt omfang av planer og mål påvirker

gjennomføringen av ulike aktiviteter ved at man haster gjennom ett mål for å rekke neste mål. Det kan også påvirke barnehagelærerens ønske om å ta utgangspunkt i hva barna er opptatt av, ved at aktivitetene preges av mål som er enkle å nå og dokumentere. En mer lyttende pedagogikk hvor undring, nysgjerrighet og ulike initiativ tas på alvor, kan velges bort fordi det er problematisk å måle (Broström, 2011, Dahlberg m.fl., 2009, Karlsen, 2011).

4.3.3 Føringer for aktivitetens mål og innhold

Barnehagelærerne beskriver hvordan styringsdokumentene er med på å sikre kvaliteten i aktivitetenes innhold. Barnehagelærer 1 forteller om hvordan barnehagen er blitt en del av livslang læring-løpet, og barnehagelærer 2 opplever styringsdokumenter som en kvalitetssikring for hva man kan forvente at barn møter av innhold i barnehagen. På den andre siden er barnehagelærerne også opptatt av at for sterke føringer fra ulike typer styringsdokumenter kan være med på å gjøre aktivitetens innhold smalere. Barnehagelærer 1 opplever at det fremdeles er godt rom for lek og barnas initiativer i barnehagen, men at man ser skumle tendenser.

Det jeg synes er litt utfordrende og skummelt for tida, det er jo det skolepresset da... som truer litt da. Og det er jo der jeg synes det er så godt med kjeden, som fokuserer knallhardt på lek, og at læring skjer gjennom lek. Og det ønsker jeg jo, håper jeg jo blir bevart. At barn skal få være barn og at de skal få leke (Barnehagelærer 1).

Disse funnene kan tolkes som at barnehagelærerne mener at styring, blant annet gjennom styringsdokumenter, både har positive og negative sider. Styringsdokumentene kan på den ene siden sikre at barnehagene tilbyr mål og innhold det er kvalitet over. Barnehagelærer 1 beskriver barnehagene som en del av en livslang læring. Dette kan ses i lys av at barnehagene har blitt forskjøvet fra en sosial-pedagogisk tradisjon mot en mer skoleforberedende tradisjon, noe som blant annet viser seg i tydeligere føringer for innhold i styringsdokumentene (Pålerud, 2013, Seland, 2011). Rammeplanen sin hensikt er nettopp å gi barnehagelærerne en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av blant annet innhold gjennom for eksempel de syv fagområdene (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Samtidig uttrykker barnehagelærer 1 også en bekymring over det som oppfattes som et økt skolepress, og det som tolkes som en bekymring for hva dette kan gjøre med blant annet leken og innholdet i barnehagen. De tendensene barnehagelærer 1 beskriver er også tendenser man kan se i ulike styringsdokumenter for fremtiden hvor det blant annet uttrykkes tydelige føringer om krav til skoleforberedende innhold og progresjon i barnehagen (Meld. St. 19

(2015-2016), 2016). Barnehagelærer 1 sin uttalelse kan tolkes som en bekymring for at barnehagene blir mer læringsorienterte og preget av en kvalitetsdiskurs som blant annet kan innsnevre mål og innhold i ulike aktiviteter, og føre til mindre rom for lek og barnas initiativ (Broström, 2011, Dahlberg m.fl., 2009).

Samtidig må det ikke nødvendigvis være et skille mellom å arbeide med styringsdokumenter og fokus på lek og barnas initiativer. Barnehagelærer 2 beskriver hvordan kommunens satsning på språk, lek og sosial kompetanse er noe de arbeider mye med:

Hvis barnet trenger hjelp liksom til å komme i gang med lek eller videreutvikle leken og... så skal vi hjelpe til det. Støtte de i lek. Det vil jeg egentlig si vi er veldig gode på. Det har vi jobbet med i mange år (Barnehagelærer 2).

Denne uttalelsen kan vise hvordan kommunens satsning på lek og de føringer som kommunens styringsdokumenter setter for innhold, gjør at barnehagen har arbeidet mye aktiviteter og innhold som innebærer lek. Styringsdokumentene kan dermed legitimere leken ved at leken står nedfelt som et viktig innhold i barnehagen. Lek, læring, omsorg og danning som et helhetlig læringssyn er fremdeles viktig i ulike styringsdokumenter for barnehagen, som for eksempel rammeplanen (Broström, 2014). Også barns rett til medvirkning er noe som er nedfelt i rammeplan og lov (Barnehageloven, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2011).

Barnehagelærerne beskriver også hvordan noen aktiviteters innhold blir mer styrt av mål fra ulike styringsdokumenter enn andre aktiviteter

Vi prøver jo å ha flere grublestunder, eller i hvert fall element fra grublestunden inn i samlingsstunden sånn som nå, at man får undret seg og reflektert og ja.. at det er viktig for oss at barna skal delta inn.. mens i ei samlingsstund så er det liksom mer at vi formidler noe da (Barnehagelærer 1).

Dette funnet viser hvordan styringsdokumenter i denne barnehagen blir mer styrende for valg av innhold i enkelte aktiviteter enn andre. Barnehagelærer 1 opplever samlingsstunden som mer formidlende, mens grublestunder gir mer rom for undring og refleksjon. Målstyring kan blant annet føre til mer formidlende aktiviteter, hvor barnehagelæreren planlegger aktiviteter på en måte som ligner skolens undervisningsform og hvor barnehagelæreren arbeider mer instrumentelt mot de målene som er satt for aktiviteten (Broström, 2014, Pålerud, 2013), slik det kan tolkes at barnehagelærer 1 mener tradisjonelle samlingsstunder hos dem er preget av. Barnehagelærer 1 sin beskrivelse av grublestund kan derimot ses i sammenheng med en form

for lyttende pedagogikk og didaktikk, og det K. Jansen (2014) beskriver som en utforskerstund. En slik måte å planlegge og gjennomføre aktiviteter på kan i større grad kan ta vare på barns mulighet for medvirkning og deltakelse og legge til rette for improvisasjon, samtidig som man arbeider ut i fra styringsdokumentenes rammer.

4.3.4 Metoder for planlegging og gjennomføring av aktiviteter

Barnehagelærerne beskriver hvordan styringsdokumenter påvirker hvilke metoder man tar i bruk når man skal planlegge og gjennomføre ulike aktiviteter. Barnehagelærerne beskriver hvordan det å arbeide med fokus på barns medvirkning og initiativ, gjør det mer utfordrende å planlegge.

Det er jo det som er vanskelig... i forhold til at en ikke helt vet hva.. hvordan det går, men det er jo det som også er spennende, og en kan se at grublestundene kan bli mislykka hvis barna ikke er interessert i temaet, men det er jo der som vi ofte.. når vi planlegger et prosjekt så tar vi utgangspunkt i barna sine interesser, og da er de jo gjerne der med en gang uansett (Barnehagelærer 1).

Styringsdokumenter påvirker også metoder for planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Barnehagelærer 1 arbeider prosjektbasert, og planlegger blant annet ut i fra observasjon av barns lek og samtaler med barn. Man kan tolke dette som at prosjektet eller temaene for aktiviteten utformes med utgangspunkt i barna, hvor mening skapes i dialog mellom barn og barnehagelærer (Dahlberg m.fl., 2009). Denne meningsdiskursen kan knyttes sterkere opp mot det helhetlige læringssynet som også er en del av styringsdokumentene. Planlegging kan da ses som en forberedelse til ulike scenarioer som kan oppstå i løpet av aktiviteten (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014). Dette kan stå som en motsetning til en ren kvalitetsdiskurs. Åberg og Taguchi (2006) beskriver dette som en lyttende pedagogikk hvor barna er agenter i eget liv, og hvor barns rett til medvirkning og rett til aktiv deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av innhold og metoder tas vare på. Denne rettigheten er også nedfelt i barnehagelov og rammeplan (Barnehageloven, 2005, Kunnskapsdepartementet, 2011). Gjennom å planlegge med utgangspunkt i barnas interesser ved å bruke grublestunder, observasjoner og lytte til barnas tanker og ideer for så å trekke dette inn i planleggingsarbeidet, kan dette ses som barnehagelærer 1 sin måte å balansere mellom barnas interesser og styringsdokumentene på. Barnehagelærerens beskrivelse av at barna dermed også er med fra starten av prosjektet, kan dermed ses i lys av at aktiviteten gjøres meningsfull for barnegruppen som aktiviteten gjennomføres med, og ikke ensidig planlegges og

gjennomføres ut fra barnehagelærerens eller styringsdokumentenes føringer for aktiviteten (Åberg & Taguchi, 2006).

Barnehagelærer 2 beskriver hvordan aktiviteten bursdagssamling planlegges og gjennomføres ut fra barnehagens rutiner for bursdagssamling som er beskrevet i årsplanen, og som inneholder faste elementer som blant annet oppskyting av raketter, sang, krone, stol og eventyr.

Barnehagelærer: Og da har vi jo lagd egentlig en sånn.. typisk bursdagssamling, at det er litt sånn greia for hele huset da.

Intervjuer: ja

Barnehagelærer: og så er det opp til hver avdeling hvordan man gjør selve samlinga da (Barnehagelærer 2).

Dette kan tolkes som en annen måte å planlegge og gjennomføre aktiviteter på.

Bursdagssamling er beskrevet i barnehagens årsplan, og barnehagelæreren har beskrevet dette som et viktig rituale på avdelingen. Sett i lys av New Public Management og en kvalitetsdiskurs, kan måten bursdagssamlingen planlegges og gjennomføres på tolkes som en form for rutinisering som følge av økte behov for planer og dokumentasjon (Børhaug, 2011). Samlingsstunden i barnehage 2 beskrives i barnehagens årsplan som en voksenstyrt hverdagssituasjon som skal skape tilhørighet og gi positive opplevelser knyttet til fagområdene i rammeplanen. Bursdagssamlingene kan dermed ses som formelt rutinisert gjennom barnehagens planer, og uformelt rutinisert ved at den er en del av avdelingens kultur (Børhaug, 2011). Ved å organisere aktiviteter i repeterende mønstre (Seland, 2011) kan man sikre handlingskapasitet og oppnåelse av blant annet fagområder, men det kan også bidra til sterke føringer for hva slags handlingsrom man har i gjennomføringen av aktiviteter (Børhaug, 2011).

4.3.5 Oppsummering

Barnehagelærerne uttrykker ulike tanker om hvordan styringsdokumenter påvirker planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen. Barnehagelærerne er forpliktet til å arbeide med utgangspunkt i styringsdokumentenes mål og føringer, men ønsker samtidig at barns deltakelse og initiativ tas på alvor. Prosjektbasert arbeid beskrives som en måte å kombinere dette på, hvor blant annet observasjon av lek, grublestunder og samtaler kan bidra til læring i en meningsskapende dialog mellom barn og barnehagelærer. Lekegrupper trekkes frem som et eksempel på at styringsdokumentene også legitimerer fokus på lek og

medvirkning, blant annet gjennom kommunens satsning på at barnehagen skal legge til rette for lek. Barnehagelærerne beskriver at de må arbeide bevisst med styringsdokumenter, hvor det både er handlingsrom for tolkning av dokumentene samtidig som barnehagelærerne skal bidra til at offentlig barnehagepolitikk utføres. Styringsdokumentene er både en tydeliggjøring av barnehagelærerens oppgaver, men kan også oppleves som stressende og regulerende med mange krav. Dette ble sett i lys av New Public Management og krav til effektivitet og kvalitet, noe som kan føre til at en ikke går i dybden på tema.

Styringsdokumentene påvirker også innholdet i aktiviteter, hvor sterkere føringer kan gi et smalere innhold. Dette kan ses i lys av livslang-læring-perspektivet, hvor barnehagelærer 1 uttrykker bekymring for en mer skoleforberedende tradisjon i barnehagen, og hva dette kan gjøre blant annet med leken. Samtidig er ikke det å arbeide med styringsdokumenter uforenlig med barns rett til deltakelse. Medvirkning er nedfelt i både rammeplan og andre av barnehagens styringsdokumenter, og kommunens satsning på lek i barnehage 2, viser hvordan styringsdokumenter også kan legitimere lekens verdi. Tradisjonelle samlingsstunder trekkes frem som mer styrt av mål fra styringsdokumenter, enn for eksempel lekegrupper og grublestund, som bærer mer preg av utforskerstundens kjennetegn.

Styringsdokumentene påvirker også metoder for planlegging. Fokus på medvirkning og barns deltakelse kan gjøre det vanskeligere å planlegge. Å se planlegging av aktiviteter som en forberedelse til her-og-nå-situasjoner, kan være en måte å kombinere styringsdokumenter med fokus på barns initiativ. Styringsdokumentene kan også føre til en mer rutinisert metode å planlegge og gjennomføre på, slik beskrivelser av bursdagssamlingen i barnehage 2 tydet på. Dette ble sett i sammenheng med et økt behov for planer som skal sikre kvalitet.

4.4 Styringsdokumentenes innflytelse på gjennomføring av aktiviteter basert på observasjon

I tillegg til intervjuer med de aktuelle barnehagelærerne og innsamling av ulike styringsdokumenter og planer på ulike nivå, har også observasjon vært en stor del av undersøkelsen. Observasjon sier noe om hva som faktisk skjer i praksis. Observasjonene er dermed både et grunnlag for intervjuene, samt viktige funn i seg selv, som ikke ville kunne bli belyst gjennom et intervju. Det har derfor vært interessant å undersøke hvordan observasjon vil kunne si noe om bruken av styringsdokumenter i barnehagen, og hvordan de påvirker gjennomføringen av ulike aktiviteter.

Forskerspørsmål: På hvilke måter vil observasjon av gjennomføring av planlagte aktiviteter fortelle noe om bruk og påvirkning av styringsdokumenter?

4.4.1 Organisering og rammer for aktiviteten

I begge barnehagene viste observasjoner at det var faste rutiner og rammer for organisering og gjennomføring av aktiviteter. Barnehagene brukte mye samlinger av ulikt format, hvor hele barnegruppen som regel deltok. Samlingene foregikk ofte på et fast sted og på faste tidspunkt. På forhånd var gjerne stedet ryddet, og barna ble samlet i en halvsirkel rundt barnehagelæreren. I disse samlingene, enten det var bursdagssamling, tursamling eller krangleteater, ble det ofte lagt opp til at barna skulle rekke opp hånda før de skulle si noe.

Barnehagelæreren setter seg på stolen sin igjen og spør barna: «Hva skjedde nå? Hva følte jeg?». Barna får deretter beskjed om at de må rekke opp hånda om de skal si noe, men de svarer likevel litt i munnen på hverandre: «lei seg», svarer et barn. «Ja, og så dere at når jeg sa teit så sparket X til tårnet mitt. Hvorfor det tror dere?» spør barnehagelæreren (Barnehagelærer 1).

Denne observasjonen av et krangleteater viser hvordan barnehagelæreren ønsker at barna skal rekke opp hånda før de sier noe. Dette kan tolkes som at barnehagelærer ønsker en viss kontroll over aktiviteten, og til en viss grad styre aktivitetens retning gjennom å stille spørsmål som barna må rekke opp hånda for å svare på. Dette kan tolkes som en måte å skape rutiner og regler rundt den planlagte aktiviteten på. Slike rutiner er en viktig del av barnehagene (Børhaug, 2011), og kan ses som en form for tilrettelegging av aktiviteten, både for at den skal praktisk gjennomføres og for å kunne vurderes i etterkant (Broström, 2014). Aktiviteten var planlagt på forhånd, og man kan dermed si at barnehagelæreren hadde noen tanker om hva aktiviteten skulle bidra med av erfaringer og lærdom. I en stor gruppe med mange barn, kan en dermed si at det å bidra til institusjonell orden ved at barna må rekke opp hånda når barnehagelærer stiller dem spørsmål, handler om å legge til rette for ro i gruppen, og kunne gjennomføre noen av de mål for innhold som er satt (Seland, 2011). Samtidig kan denne organiseringen også være med på å sikre kvalitet over aktiviteten, gjennom at barnehagelæreren får gjennomført det innholdet som var planlagt ut i fra ulike styringsdokumenters føringer for mål og innhold, som i dette eksempelet var å bidra til å skape gode relasjoner og sosial kompetanse. Dette var mål som var nedfelt i både periodeplan, årsplan, egenledelse-satsningen og rammeplan.

De to barnehagenes hverdag innebærer ulike aktiviteter og dagen organiseres ofte rundt tid. Observasjon av lekegruppen i barnehage 2 viser blant annet hvordan aktivitet og lek blir avbrutt som følge av at barna skal videre til en annen aktivitet.

To barn har forlatt lekegruppen for å leke sammen ute på avdelingen. De kommer raskt inn igjen og spør om å få leke med modellkitt. Barnehagelæreren drar litt på det, ser på klokka og sier «Jeg vet ikke om dere rekker det». De ser på barnehagelæreren. «Okay da» svarer barnehagelærer. «Spør om X kan finne det fram til dere». I det samme åpnes døra til kjøkkenet, hvor det er tid for å bake brød. «Ja, det var det jeg tenkte» ler barnehagelæreren og ser mot den voksne som holder på å finne fram modellkitt. Barna på avdelingen går ut til kjøkkenet. Inne på lesekroken, hvor legoleken har foregått, sitter det fremdeles et barn bøyd over klossene. Barnehagelærer går inn og forklarer at det er tid for å gå på kjøkkenet og bake brødet som de skal ha med seg hjem i dag. Barnehagelæreren tar barnet i hånda, og leier det ut på kjøkkenet (Barnehagelærer 2).

Lekegruppen ble tolket som en aktivitet som var på barnas premisser, og hvor barnehagelæreren brukte improvisasjon og lot barnas nysgjerrighet, undring og lek være i sentrum. Observasjonene ble tolket som at barnehagelæreren var tilstede i den her-og-nå-situasjonen som gjennomføringen av aktiviteten var, samtidig som styringsdokumentene påvirket gjennom måten barnehagelærer var bevisst sin rolle i leken (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014, Steinsholt & Ness, 2016, Åberg & Taguchi, 2006). Aktiviteten ble likevel avsluttet på en måte hvor en kan si at barnas initiativer og nysgjerrighet måtte vike for neste planlagte aktivitet. Barnehagene har mange ulike mål som barnehagelæreren er ansvarlig for at nås (Karlsen, 2011). Ut fra en New Public Management-tankegang hvor målstyring og effektivisering står sentralt (Pettersvold & Østrem, 2012), kan det føre til at man ikke får tid til å dvele ved ulike aktiviteter fordi nye mål skal nås gjennom nye gjennomføringer av aktiviteter. Barnehagelærer 2 beskrev i kapittel 4.3.2 hvordan styringsdokumentene kan oppleves som et press for å rekke mange ulike ting, og denne observasjonen kan tolkes som et eksempel på hvordan dette kan vise seg i praksis.

4.4.2 Styring av innhold ut fra styringsdokumentenes mål

Gjennom observasjon av aktivitetene krangleteater, turaktivitet, bursdagssamling og lekegruppe, så noen aktiviteter ut til å være mer innholdsstyrt enn andre. Alle aktivitetene inneholdt likevel deler hvor barns initiativ ble vektlagt, deler som var veldig innholds- og

målstyrt og deler som var rutinisert. I noen deler av aktivitetene som ble observert, kom det tydelig fram at barnehagelærerne ble styrt av et innhold som skulle formidles.

Alles øyne er rettet mot barnehagelæreren som forteller. «Kysse» kommenterer et barn plutselig og peker på bukkene bruse. Barnehagelærer fortsetter fortellingen. «X, sier at de kysser» sier et annet barn. «Sjjjjj», sier barnehagelæreren og fortsetter med å fortelle eventyret (Barnehagelærer 2).

Det er tursamling, og det er tid for en siste aktivitet. Barna får beskjed om å holde i fallskjerm-duken, men noen kryper i stedet under den. «Dere må komme ut» sier barnehagelærer. Det brøles under duken. Et lekebrøl. Noen lure smil kan ses under duken. «Det var et løvebrøl», sier et barn. Etter en del frem og tilbake er imidlertid barna kommet fram fra duken igjen. «Vi må gå under i gruppe» sier barnehagelærer (Barnehagelærer 1).

Disse observasjonene kan tolkes som at barnehagelærerne var styrt av plan og mål for aktiviteten. Barnehagelærer 2 forteller eventyr om bukkene bruse i bursdagssamlingen, og innspillet om at bukkene kysser tas ikke mot av barnehagelæreren. Dette kan tolkes som at barnehagelærer 2 her er styrt av på forhånd satte mål og planer for aktiviteten, og dermed arbeider mer instrumentelt (Pålerud, 2013). Man kan tolke lignende tendenser i observasjonen med barnehagelærer 1, hvor de brukte en fallskjerm i en aktivitet som skulle handle om å samarbeide. Ut fra en målstyringstanke hvor barnehagelærer er ansvarlig for at målene nås, blir dermed gjennomføringen av aktiviteten vellykket dersom målene er nådd (Langfeldt, 2010, Pålerud, 2013, Rønning, 2013, Aasen, 2006). De to observasjonene kan også tyde på at når barnehagelærer blir veldig styrt av de på forhånd satte målene, blir muligheten for barns deltakelse og initiativer smalere. Dette kan føre til at man går glipp av ulike erfaringer og meningsskaping som oppstår i det spontane øyeblikket (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014).

Observasjoner viste også at aktiviteter ble brukt for å få inn elementer fra fagområdene i rammeplanen. Dette kunne være hva slags språk bursdagssangen skulle synges på, telle antall barn som var tilstede, antall år bursdagsbarnet ble, hvilke farger og størrelser bursdagsrakettene skulle ha, hva slags farge og størrelse det var på baller og fallskjerm i turaktiviteten og lignende. Dette kan tolkes som en måte å jobbe med konkrete mål innenfor fagområdene selv om hensikten med aktiviteten i utgangspunktet var noe annet. I bursdagsaktiviteten var hensikten å gi bursdagsbarnet fokus og positiv oppmerksomhet, mens i aktiviteten med fallskjermen var hensikten samarbeid med hverandre. Dette kan ses i

sammenheng med tendensene som peker på at barnehagene har forskjøvet seg fra en sosialpedagogisk mot en skoleforberedende tradisjon hvor barnehagen ses som første ledd i barns utdanning (Pålerud, 2013, Seland, 2011). Måten elementer fra fagområdene trekkes inn i aktiviteter som i utgangspunktet har en annen hensikt, kan derfor også ses i lys av en kvalitetsdiskurs hvor økte krav til planlegging, vurdering, rapportering, evaluering og dokumentering fører til valg av mål og metoder som lett lar seg kontrollere (Broström, 2011, Dahlberg m.fl., 2009, Karlsen, 2011).

Observasjoner viste også at programmer som Være Sammen, som omhandler relasjoner og sosial kompetanse, blir styrende i gjennomføring av aktiviteter. En aktivitet i bursdagssamlingen handlet om at barna skulle si fine ting om bursdagsbarnet, som skulle skrives ned på et hjerte.

«Du er flink til å rydde» sier et av barna. Barnehagelæreren skriver dette ned på hjertet. Flere barn vil si noe. Det kommer frem flere praktiske ting som: «Flink til å ta på sko». «Flink til å vaske hender». Barnehagelæreren slutter å skrive ned sitater på hjertet. «Jaaa», sier barnehagelæreren og ser seg rundt. «Kan vi si noen andre ting? Som å være venner eller noe? Bursdagsbarnet er flink til mye. Det er helt sant» sier barnehagelæreren. Et barn sier da: «Vi er glad i bursdagsbarnet», «Ja, bursdagsbarnet er veldig fin» sier et annet barn. Barnehagelærer nikker og skriver dette ned på hjertet. «Skal vi lese det vi har skrevet?» sier barnehagelærer så og leser opp (Barnehagelærer 2).

Denne observasjonen viser hvordan barnehagens satsning på programmet Være Sammen påvirker en del av bursdagssamlingen, hvor barna i utgangspunktet skal bidra til å lage et hjertekort med fine ord til bursdagsbarnet. Man kan også tolke det som at barnehagelæreren ser ut til å ha en egen agenda med aktiviteten. Selv om det er barna som skal si fine ting om bursdagsbarnet, blir barnehagelæreren ledende for å få frem de innspillene som barnehagelæreren ønsker. I kapittel 4.2.4 beskrev barnehagelærer 2 at aktiviteten med å skrive fine ord til bursdagsbarnet på et hjerte, var en måte å arbeide med målene til Være Sammen på. Observasjonen kan dermed tolkes som at programmets mål og barnehagelærerens plan styrer og påvirker hvordan barnas innspill blir tatt imot, hvor barna ledes mot de riktige svarene. Dokumentasjon av resultater i forhold til relasjoner og sosial kompetanse kan være utfordrende, noe som kan føre til at mer instrumentelle aktiviteter tas i bruk for å vise til måloppnåelse, ut i fra en målstyringstanke hvor barnehagelæreren er ansvarlig for å sikre kvalitet (Karlsen, 2011).

4.4.3 Rutinisering av aktiviteter

Observasjon viste også hvordan aktiviteter rutineres ut fra faste rutiner og planer for aktiviteter. Dette kunne man se elementer av i begge barnehagene, for eksempel i bursdagssamlinger eller deler av innholdet i turdager. Observasjon av bursdagssamlingen i barnehage 2 kan tyde på at barn og voksne ser ut til å kjenne innholdet godt, for eksempel bursdagssang, hjerter, raketter og eventyr, noe som senere også ble bekreftet i intervju.

Bursdagsbarnet har valgt en liten, glitterblå rakett som nå skal skytes opp. «Da skyter vi en liten, glitterblå rakett», sier barnehagelæreren og gnir to fingre mot hverandre. De lager rakettlyder med stemmen og barna stemmer i: «wiiiiiii», med lave stemmer, og så slår de ut med hendene i en liten bevegelse. Samme prosedyre gjentas med 2-tallet, og alle de andre tallene, helt til de er fremme ved antall år barnet blir i dag (Barnehagelærer 2).

De ulike elementene fra bursdagssamlingen, slik som rakettoppskytingen i eksempelet over, ble tolket som noe både barn og voksne kjenner godt til. De samme elementene ble observert også i en annen bursdagssamling som ble gjennomført i løpet av den uken feltarbeidet foregikk. New Public Management og målstyring kan sies å føre til et sterkere behov for planlagte, nedskrevne rutiner for blant annet innhold, og påvirker dermed også gjennomføringen av aktiviteter (Børhaug, 2011). Man kan tolke det slik at bursdagssamlingen brukes blant annet for å arbeide med ulike mål hentet i fra styringsdokumenter, slik som fagområdene i rammeplanen, årsplan og satsningsområder fra eier. Rutinisering gir oversikt og kan gjøre det enklere å gjennomføre aktiviteter ut i fra bestemte mål, ved at de gjøres til en del av avdelingens kultur og at de dermed ikke bevisst må planlegges hver enkelt gang. Økte krav til dokumentasjon av måloppnåelse samt desentralisert ansvarliggjøring for at målene nås kan føre til rutinisering (Børhaug, 2011, Christensen, 2003), slik barnehage 2 her bruker et fast opplegg for bursdagssamlingene. Rom for uforutsette hendelser og barnas initiativer kan bli mindre (Børhaug, 2011), slik tidligere eksempler hentet fra bursdagssamlingen har pekt på.

4.4.4 Rom for barnas initiativ og det uforutsette i det planlagte

Observasjon viste også at selv om aktiviteter er planlagte med bakgrunn i ulike styringsdokumenter, vil det ikke nødvendigvis bety at barnas initiativer ikke ivaretas. Observasjonene viste at barnehagelærerne i mange situasjoner er gode på å ivareta barns initiativer i den planlagte aktiviteten.

«Vi må i hvert fall ha ei bro» sier barnehagelæreren, og tar opp et bilde av ei bro som blir hengt opp midt på flanellografen. «Og så må vi ha et troll». «Ja, et jentetroll», sier et av barna. Jentetrollet henges opp ved siden av broa. «Hva mer? 3 hester?» spør barnehagelæreren. Barna ler. «Nei, bukkene bruse» svarer de. «Liten, mellom og stor» sier barnehagelæreren og henger opp bukkene. Barna ser på, mens de samtaler om liten, mellom og stor. Eller som et av barna sier: «kanskje baby, mamma og pappa»? (Barnehagelærer 2).

I denne observasjonen tolkes det at barnas muligheter for innspill og deltakelse ivaretas. Mens barnehagelæreren henger opp figurene som skal brukes i dramatiseringen av bukkene bruse, spiller barnehagelæreren videre på initiativene som barna viser. Man kan tolke det som at barnehagelæreren lytter og fanger opp barnas innspill, og bruker humor for å spille videre på dem. Dette handler om å bruke improvisasjon som en del av gjennomføringen av ulike aktiviteter (Steinsholt & Ness, 2016), og på den måten befinner aktiviteten seg fremdeles innenfor temaet som var planlagt på forhånd, samtidig som barnas deltakelse ivaretas.

Observasjon av lekegruppen i barnehage 2 viste også hvordan barna styrer aktiviteten, samtidig som barnehagelæreren gjennomfører aktiviteten ut i fra styringsdokumentenes føringer. I barnehage 2 var satsningsområdene fra kommunen tydelige på at barnehagen skal legge til rette for lek, og at de voksne skulle ha en tydelig, tilretteleggende og støttende rolle i leken. Dette kommer til uttrykk i eksempelet under, hvor det blir uenigheter i leken og barnehagelæreren veileder barna og hjelper dem inn i leken igjen.

To barn er dypt inne i en lek hvor det ene barnet har bygget et fly, og det andre barnet bruker noen lego-klosser til å fly med. «Du må gå!» sier det ene barnet plutselig til det barnet som bruker klosser å fly med. Barnehagelæreren ser bort på dem, og tar så opp noen klosser fra legohaugen. «Skal vi bygge et fly til deg å?» spør barnehagelæreren barnet som ikke har noe fly. Barnet nikker, og barnehagelæreren begynner å bygge. «Jeg må vinger» sier barnehagelæreren, og ser på de to barna. «Jeg har vinger» sier det ene barnet, og viser flyet sitt. «Ja, men jeg tenkte på til dette» sier barnehagelæreren. De to barna går sammen i gang med å lete etter vinduer i haugen med Lego (Barnehagelærer 2).

Gjennomføringen av lekegruppe-aktiviteten kan tolkes som lite styrt, i den mening at det ble gjort rom for barnas innspill og undring, og hvor det uforutsette ble møtt med åpenhet og nysgjerrighet også fra barnehagelærers side. En slik måte å gjennomføre aktiviteter på, tar

vare på det Åberg og Taguchi (2006) kaller en lyttende pedagogikk. Samtidig arbeider også barnehagelæreren ut i fra styringsdokumentenes føringer for blant annet voksenrollen i lek, som er et viktig satsningsområde for barnehagen. Barnehagelærer 2 beskrev i intervju hvordan lekegruppene ikke detaljplanlegges, men at de bruker mye tid på å få kunnskap og arbeide med voksenrollen i lek. Dette kan tolkes som forberedelser til her-og-nå situasjoner (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014), som igjen ble tydeliggjort i observasjonen av aktiviteten. Lekegruppen kan tolkes som det K. Jansen (2014) kaller for utforskerstund, hvor barna sammen med barnehagelærer utforsker og undrer seg sammen.

Observasjon av krangleteater i barnehage 1 viser hvordan barnehagelæreren hele tiden forholder seg til det overordnede målet for aktiviteten: relasjoner og konfliktløsning. Likevel lar barnehagelæreren barna ta del i aktiviteten, og bruker deres innspill til å drive aktiviteten videre.

Det er litt uro i barnegruppen, og noen av barna begynner å prate litt med hverandre. Andre begynner å vandre litt rundt i rommet innenfor halvsirkelen barna sitter i. Et par barn vil gjerne være med på rollespill eller hjelpe til. To barn får derfor lov til å prøve seg. De begynner, men det ene barnet ombestemmer seg raskt, og vil ikke likevel. Et annet barn reiser seg og vil være med, og får lov til det. De står litt på gulvet og ser på hverandre. Så ler de litt, før de går i gang med å dramatisere. Barnehagelæreren lar barna spille og kommer med spørsmål underveis, både til de to barna som spiller og resten av barnegruppen (Barnehagelærer 1).

Gjennom å gjennomføre aktiviteten på det som tolkes som en åpen og dialogisk måte, får barna lov til å bidra, uten at barnehagelæreren gir totalt slipp på mål og planer. I stedet lar barnehagelæreren uttrykk, innspill og bidrag fra barna spille sammen med det som er forberedt på forhånd. Dette kan ses i lys av en meningsdiskurs hvor barnehagelæreren og barna skaper kunnskap, undring og læringserfaringer sammen (Dahlberg m.fl., 2009). Dette kaller Steinsholt og Ness (2016) for å bruke improvisasjon i gjennomføringen av ulike aktiviteter. På den måten befinner man seg i balansepunktet mellom styringsdokumenter og det planlagte på den ene siden, og det spontane og uforutsette på den andre siden. Barna får lov å stille spørsmål og spille ut alternative løsninger i krangleteateret uten at barnehagelæreren i stor grad går inn og korrigerer. Det tolkes samtidig at barnehagelæreren hele tiden er tilstede som den som leder aktiviteten ut i fra temaet som var satt på forhånd. Steinsholt og Ness (2016) fremhever at improvisasjon verken handler om å detaljert bestemme alt som skal skje i en aktivitet, men det handler heller ikke om å la barna bestemme

alt. Barns medvirkning handler heller ikke om at barna alltid skal få bestemme alt og gå i alle de retninger de selv ønsker, men de skal oppleve seg sett, hørt og tatt på alvor (Kunnskapsdepartementet, 2011).

4.4.5 Oppsummering

Observasjon av de ulike aktivitetene i de to barnehagene peker på hvordan styringsdokumenter kan bidra til organisering og rammer for aktivitetene. Blant annet måtte barna ofte rekke opp hånda når planlagte aktiviteter ble gjennomført, noe som tolkes som en måte å styre aktiviteten på, skape system og gjøre det mulig å gjennomføre aktivitetens innhold slik man ønsker. På den måten kan organisering av rammer være med på å bidra til en kvalitetssikring av aktiviteten ut i fra måloppnåelse. New Public Management og målstyring kan også påvirke organisering i forhold til tid. Mange mål skal nås og mange aktiviteter skal gjennomføres, slik det ble beskrevet i barnehage 2. Dette kan komme i konflikt med muligheten for å dvele og bruke tid på aktiviteter som barna er opptatte av.

Deler av innholdet i de ulike aktivitetene ser også ut til å være nokså styrt av styringsdokumentenes mål og føringer for innhold som barnehagelærer på forhånd har planlagt aktivitetene ut fra. Måloppnåelse blir tolket som en slags indikator for om aktiviteten er vellykket, og dette påvirker blant annet barnas muligheter for å delta og komme med innspill. Aktiviteter med ulike hensikter brukes også for å gjennomføre ulike mål fra blant annet rammeplanens fagområder eller satsninger som «Være Sammen-programmet». Små konkrete mål i forhold til farger, telling, størrelser og lignende tas inn i aktivitetene, selv om aktivitetens hensikt er noe annet. Styringsdokumenter ser også ut til å føre til at enkelte aktiviteter eller deler av aktiviteter rutineres, slik som bursdagssamlingen i barnehage 2. Både rutiner nedfelt i planer samt mer uformelle rutiner nedfelt i avdelingens kultur påvirker aktivitetene. Rom for uforutsette hendelser kan bli mindre, men en slik rutinisering kan gjøre det enklere å dokumentere kvalitet ut i fra de målene styringsdokumentene setter.

Bruk av styringsdokumenter trenger imidlertid ikke å bety at barns initiativer ikke kan vektlegges. Observasjonene viste at man kan arbeide med både mål og tema, men samtidig lytte og bruke barnas innspill i gjennomføringen av aktiviteter. Ulike mål fra barnehagens styringsdokumentene peker også på at lek og barnas initiativer skal være en del av barnehagen. Improvisasjon brukes som verktøy for å binde sammen det forberedte med det spontane. Barnehagelæreren leder hele tiden aktiviteten, men ved bruk av improvisasjon blir aktivitetene verken for styrt av barnehagelærerens planer eller av at barna skal bestemme alt.

4.5 Andre faktorerers betydning for bruk av styringsdokumenter

En barnehagehverdag er aldri lik og uforutsette ting skjer hele tiden. Ulike rammefaktorer påvirker både bruken av styringsdokumenter, planleggingen og gjennomføringen av ulike aktiviteter. Å belyse hvilke andre faktorer som kan påvirke er derfor av betydning, og vil beskrives og diskuteres i dette kapittelet.

Forskerspørsmål: Hvordan kan andre faktorer påvirke bruken av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter?

4.5.1 Rammefaktorer og deres betydning

Barnehagelærerne forteller at hensyn til rammefaktorer er en del av planleggingsarbeidet deres, hvor ansatte, antall barn, organisering, rutiner og tid nevnes. Barnehagelærer 1 beskriver også hvordan erfaring og kjennskap til barnehagen gjør at man kjenner bedre til hvilke rammefaktorer som må tas hensyn til i planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter.

Så er det jo rammefaktorer, det tenker vi jo egentlig på hele veien. Organisering, rutiner og tid og sted skulle jeg til å si. Sånn at jeg føler jo den, når du var student så var det å skrive en didaktisk relasjonsmodell gjerne vanskelig, men nå når du jobber, og kjenner til rutine og kjenner barna, så er det så mye som.. du får mye gratis da (Barnehagelærer 1).

Didaktikk handler om å kunne reflektere over mål, innhold, prinsipper, metoder, praksis og evaluering (Broström, 2014, s. 31). Barnehagelærerens uttalelse kan tolkes som at kjennskap og erfaring bidrar til å gjøre arbeidet med planlegge og gjennomføre aktiviteter ut i fra styringsdokumentenes føringer enklere. For at aktivitetenes mål og innhold skal kunne gjennomføres i praksis, må barnehagelæreren tilrettelegge aktiviteten ut i fra forutsetningene på avdelingen og i barnegruppa (Broström, 2014). Erfaring og kjennskap kan på den måten gjøre det arbeidet litt enklere.

Barnehagelærer 2 beskriver hvordan man kan planlegge nøye og ta hensyn til ulike rammefaktorer, men at det likevel alltid vil oppstå uforutsette ting i gjennomføringen, som man må håndtere der og da. Sett i lys av teorien om improvisasjon og lyttende pedagogikk (Steinsholt & Ness, 2016, Åberg & Taguchi, 2006), kan dette tolkes som at barnehagelæreren aldri kan planlegge alt, men at man i møte med det uforutsette kan bruke improvisasjon for å håndtere det spontane som oppstår. Barnehagelæreren kan også velge å overse det uforutsette

som oppstår. I observasjon ble dette belyst blant annet da to vaktmestere kom gående inn på avdelingen i barnehage 2 under gjennomføringen av bursdagssamlingen, og ble en rammefaktor som påvirket aktiviteten, ved at barna viste dem stor interesse. I denne situasjonen valgte barnehagelæreren å overse vaktmesterne og fortsatte samlingen. Dette kan tolkes som at styringsdokumentene og målet for samlingen påvirket hvordan rammefaktoren ble håndtert. Som barnehagelærer 2 beskriver, oppstår det uforutsette ting hele tiden, og barnehagelæreren må dermed hele tiden velge hva man skal rette fokus på og hva som velges bort.

4.5.2 Barnehagelæreren

Barnehagelæreren selv nevnes også som en viktig faktor som kan påvirke bruken av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter i barnehagen. Barnehagelærerne beskriver hvordan erfaring, kunnskap og refleksjonsevne hos barnehagelæreren blant annet påvirker dette. Barnehagelærer 1 beskriver hvordan refleksjonsevnen kan brukes for å forstå hvordan man selv planlegger, og hvorfor ting ikke alltid går slik man hadde tenkt.

Det er ofte at man har hatt planlagte aktiviteter at man kan tenke at å nei, dette gikk jo ikke som jeg hadde tenkt. Og da tenker jeg jo at da må man se tilbake og se hva jeg gjorde galt her, og ofte da, hvis det ikke går så godt, så kan det jo være på grunn av dårlig planlegging og at man ikke har tenkt gjennom alt (Barnehagelærer 1).

Barnehagelærer 2 beskriver hvordan erfaring og kunnskap påvirker måten man bruker styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter.

Barnehagelærer: Jeg kan jo bare tenke tilbake fra når jeg var student.. og vi måtte sitte å fylle ut liksom.. skjemaer for hver minste... så tenker jeg at det var jo egentlig bra at vi måtte gjøre det, for da får du det jo, da gjør du det jo på en måte automatisk da. Sånn som når jeg planlegger en aktivitet..

Intervjuer: mmm

Barnehagelærer: ..så tenker jeg liksom gjennom alle de tingene automatisk, i stedet for at jeg må sitte å skrive (Barnehagelærer 2).

Disse funnene kan tolkes som at barnehagelærerne opplever at måten de bruker styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter, også handler om en type didaktisk kunnskap, erfaring og refleksjonsevne som barnehagelæreren innehar. Det å inneha didaktisk kunnskap innebærer blant annet å ha kunnskap om rammeplaner og andre

styringsdokumenter, fordi styringsdokumentene sier noe om barnehagens mål og innhold som man skal planlegge og gjennomføre aktiviteter ut fra (Langfeldt, 2010). Funnene kan tolkes som at den erfaringen, kunnskapen og refleksjonsevnen barnehagelærerne opparbeider seg, hjelper dem i dette arbeidet. De kjenner både styringsdokumentene bedre, og de kjenner seg kanskje også tryggere på seg selv og på at de har kompetanse til å utføre de oppgaver og mål de er gitt. Økt målstyring kan blant annet føre til utstrakt bruk av planer (Moen, 2000). Disse funnene kan imidlertid tyde på at disse to barnehagelærerne føler på en autonomi som gjør at de ikke må dokumentere og planlegge hver eneste enkeltaktivitet i detalj. Samtidig beskriver barnehagelærer 1 hvordan det at en planlagt aktivitet ikke gikk slik man hadde tenkt, kan være fordi man ikke tenker gjennom alt. Funnene viser ikke godt nok hva barnehagelærer 1 nøyaktig mener med dette. Ut i fra New Public Management og en målstyringstanke kan det bety at barnehagelæreren ikke har nådd de målene som på forhånd var planlagt, og på den måten blir aktiviteten mislykket. Samtidig peker andre funn i undersøkelsen på at barnehagelærer 2 også definerer planlegging som en forberedelse til ulike her-og-nå-situasjoner slik den lyttende pedagogikken vektlegger (K. Jansen, 2014, T. Jansen, 2014, Pålerud, 2013). Å ikke ha tenkt gjennom alt på forhånd kan med dette som utgangspunkt tolkes som at barnehagelæreren ikke har brukt god nok tid på å skaffe kunnskap om aktivitetens innhold, og forberede seg på de ulike handlingsmønstrene som kan oppstå i gjennomføringen av aktiviteter (Steinsholt & Ness, 2016).

4.5.3 Organisering av tid og personale

Barnehagelærerne beskriver hvordan personalet og personalets tidsbruk er en faktor som påvirker bruk av styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Selv om styringsdokumenter og planer beskriver krav til innhold og ulike typer mål for aktiviteter, så er det ikke alltid tiden strekker til når det gjelder bruk av styringsdokumenter i planlegging, og om det planlagte lar seg gjennomføre i praksis. Barnehagelærer 2 beskriver hvordan mangel på personale, sykdom og ulike organisatoriske oppgaver i barnehagen fører til at man ikke alltid rekker alt.

Tid... for det er jo sånn, det høres så fint ut at vi er fire, men vi er jo ikke det hele dagen. Det er møter, det er pauser, det er... ja, stadig noen uforutsette ting som oppstår, og det er jo ikke sånn at vi er fire voksne tilstede på avdelingen fra åtte til halv fire. Langt ifra (Barnehagelærer 2).

Barnehagelærer 1 beskriver at tiden til planlegging ikke alltid strekker til, og at det også bidrar til at noe planleggingsarbeid må overlates til assistenter og fagarbeidere.

Når jeg er alene pedagog på 18 barn så.. så sier det seg selv at jeg ikke kan ha ansvar for det pedagogiske opplegget hver dag, for det er liksom ikke den ubundne tiden nok. (Barnehagelærer 1).

Både antall personale som er tilgjengelig samt barnehagelærerens avsatte tid til å planlegge aktiviteter, kan dermed se ut til å påvirke bruk av styringsdokumenter. Lite personale og møter som skal gjennomføres kan blant annet føre til en rutinisering av planer og aktiviteter for å håndtere barnehagedagen (Børhaug, 2011). Mangel på personale kan også føre til at man planlegger ut i fra styringsdokumentene og utarbeider planer for måloppnåelse, men at det ikke blir mulig å omsette planene til praksis i hverdagen på grunn av personalmangel. Sett i lys av kvalitetsdiskursen blir mål og retningslinjer for barnehagene stadig mer omfattende (Børhaug m.fl., 2011) og barnehagene må kunne stå til ansvar for de oppgavene som er gitt dem (Broström, 2011, Langfeldt, 2010). Samtidig strekker ikke alltid tiden til planlegging til, slik barnehagelærer 1 uttrykker, og alle aktiviteter kan dermed ikke kvalitetssikres på den måten man kanskje ønsker.

4.5.4 Organisering og fysisk miljø

Barnehagelærer 2 trekker frem hvordan barnehagens fysiske miljø er en faktor som påvirker planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i deres barnehage. Barnehagelærer 2 beskriver blant annet hvordan lekegruppene ikke bare handler om å jobbe etter mål og satsningsområdet lek, men at det også handler om organisatoriske årsaker.

Barnehagelærer: altså, vi er jo 18 barn og det er trangt der inne når alle.. når vi er 18, og alle leker alle veier. Så da har vi valgt å prøve å dele oss litt da, eh.. En av utfordringene er jo med rom.

Intervjuer: ja?

Barnehagelærer: for det er jo fem avdelinger, og det er fem avdelinger som gjerne vil dele inn i mindre grupper. Så det har vært litt sånn plassutfordringer da (Barnehagelærer 2).

I tillegg beskriver barnehagelærer 2 hvordan forstyrrelser fra andre fører til at barna kan bli mer urolige, og at de dermed ofte bruker garderoben til planlagte aktiviteter, selv om dette ikke er ideelt.

Barnehagelærer: Ja, for det er jo ikke alltid så lett å holde seg akkurat til planen når det skjer så mye rundt eller at det er noe. Akkurat sånn i forhold til samlingene da, så vi har jo vært litt sånn.. for vi har jo noen av samlingene i garderoben, så vi kan trekke litt sånn for dette (viser med hånda et gardin som trekkes for. Intervjuers tolkning). Vi sitter mye oppi hverandre, det er så trangt. Vi dulter borti og det er sekker og det er klær og...

Intervjuer; mmm

Barnehagelærer: så når vi kommer inn på avdelingen og de sitter på mattene så er det liksom.. de får litt bedre plass men samtidig så er det jo den trafikken. Så det er jo sånn man må vurdere da, hva som er greiest. Akkurat i bursdagssamling, det krever jo litt plass på en måte (Barnehagelærer 2).

Dette kan tolkes som at måten barnehagelærer 2 planlegger og gjennomfører aktiviteter med utgangspunkt i styringsdokumenter på, påvirkes av plassutfordringer. I barnehagen arbeider de blant annet ut fra kommunens satsning på lek. Måten barnehagelærer 2 planlegger og gjennomfører lekegrupper på handler derimot ikke bare om hvordan satsningen på lek skal omsettes i praksis, men også om organisatoriske utfordringer. Pape (2005) skiller mellom praktisk og pedagogisk planlegging, hvor praktisk planlegging ofte handler om hvordan man skal organisere for å få hverdagen til å gå opp. De to utsagnene fra barnehagelærer 2 kan peke på hvordan planlegging dermed også kan handle om praktisk planlegging, hvor barnehagelæreren må vurdere hvordan de skal organisere seg for at barna skal få utbytte av aktiviteten og ikke bli forstyrret.

4.5.5 Barnegrupper

Barnehagelærer 1 beskriver barnegruppa som en faktor som påvirker hvordan man bruker styringsdokumenter i planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Barnehagelærer 1 beskriver hvordan man kan planlegge og forberede seg med utgangspunkt i styringsdokumenter, men dersom barna ikke er interessert, er dette noe man må forholde seg til.

Barnehagelærer: Det er nokså mange rammefaktorer som spiller inn, men jeg tenker hovedfokuset er barna og barna sin lek og at hvis det.. er veldig.. Det er jo det «Død mus-opplegget» som de sier. En dag fant vi faktisk en død mus på tur, men da hadde vi jo det prosjektet Livets gang, så da...

Intervjuer: ja!

Barnehagelærer: så da passa det jo inn, men det var jo ikke planlagt, men jeg tenkte: okei, nå er det det vi gjør i dag (Barnehagelærer 1).

Dette utsagnet kan tolkes som at barna er en viktig rammefaktor som blant annet påvirker forholdet mellom plan og det uforutsette som oppstår i gjennomføringen av aktiviteter. Barnehagelæreren beskriver hvordan planene en turdag ble forandret på grunn av en død mus, og barnehagelæreren beskriver hvordan den dagen også ble inspirert av død-mus-pedagogikken. Granath (sitert i T. Jansen, 2014) beskrev den døde musens pedagogikk som at man i arbeid med barn skal gripe de øyeblikkene som oppstår spontant. Barnehagelærer 1 kan tolkes som å være opptatt av at man kan planlegge og forberede seg, men at spontane ting alltid vil oppstå. Møtet med den døde musen som avdelingen fant på tur, kan dermed tolkes som at en vanlig dag ble til noe ekstraordinært som avdelingen ønsket å bruke den dagen på, slik Steinsholt og Ness (2016) beskriver at det ordinære kan fremstå som ekstraordinært. De egentlige planene ble lagt bort, til fordel for barnas interesse den dagen.

4.5.6 Oppsummering

I planlegging og gjennomføring av aktiviteter påvirker andre faktorer måten styringsdokumentene brukes på. Rammefaktorer er en del av planleggingsarbeidet, og erfaring og kjennskap til arbeidsstedet kan gjøre det enklere å tilrettelegge aktiviteten slik at målene kan gjennomføres i praksis. Likevel vil alltid uforutsette faktorer dukke opp, og de kan håndteres på ulike måter. Barnehagelæreren selv nevnes som en viktig faktor for hvordan styringsdokumentene brukes. Kunnskap, refleksjonsevne og erfaring kan gjøre det enklere å bruke styringsdokumentene i arbeidet uten at man lager detaljerte planer for enkeltaktiviteter. Personalmangel og lite tid kan føre til rutinisering og strammere rammer for innhold. Mange planer utarbeides, men det blir ikke alltid tid til å gjennomføre aktiviteter på den måten som er planlagt. Det blir et gap mellom planer og praksis. Fokus på pedagogisk planlegging av innhold kan erstattes av mer organisering på grunn av faktorer og rammer rundt aktivitetene. På den andre siden kan også en slik type organisering handle om å sikre at alle barn deltar i aktiviteter hvor krav til innhold og mål beskrevet i styringsdokumentene nås.

Barnegruppa er en viktig faktor som også påvirker styringsdokumentenes bruk.

Barnehagelæreren kan planlegge og forberede seg med utgangspunkt i styringsdokumentene, men barnas interesser blir avgjørende for hvordan innholdet i aktiviteten tas imot. Man kan derfor bruke barnas initiativer i samspill med styringsdokumentene. I det spontane kan det oppstå læring som kan knyttes opp mot styringsdokumentenes ulike mål.

5. Avslutning og konklusjon

I oppgavens siste kapittel presenteres en oppsummerende konklusjon som besvarer oppgavens problemstilling, samt refleksjoner rundt valg av metode og undersøkelsens relevans.

Det ble i starten av oppgaven pekt på hvordan styringsdokumenter for barnehagene ser ut til å bevege seg i en retning med økt læringsfokus i barnehagene (Greve, 2016, Karlsen, 2011, Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, Nome, 2016). Denne undersøkelsen ble gjennomført i en tid hvor utarbeidelsen av ny rammeplan for barnehagene nærmet seg ferdig, og det var knyttet stor spenning til dens innhold og hvilke konsekvenser dette kunne få blant annet for planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i barnehagen. Tidligere forskning på området har vist at styringsdokumentene ikke har en rådende læringsdiskurs; men både en lærings- og kvalitetsdiskurs og en mer helhetlig læringsdiskurs hvor medvirkning er sentralt (Nygård, 2015, Seland, 2009). Med utgangspunkt i disse tendensene, har hensikten med undersøkelsen vært å belyse hvordan ulike styringsdokumenter legger føringer for barnehagelærerens planlegging av aktiviteter i barnehagen, og hvordan gjennomføringen av de planlagte aktivitetene påvirkes av dette. Overordnet problemstilling for undersøkelsen har vært: **På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelærerens arbeid med planlagte aktiviteter, og hvordan påvirker styringsdokumentene gjennomføringen av ulike aktiviteter?**

Problemstillingen har blitt belyst gjennom feltarbeid i to ulike barnehager, og har hatt en etnografisk tilnærming med innfallsvinkler som observasjon, intervju og datainnsamling. En barnehagelærer i hver barnehage ble fulgt gjennom en uke, samt intervjuet i etterkant. Funnene viser at de to barnehagelærerne bruker styringsdokumenter i arbeid med planlagte aktiviteter på flere måter. Rammeplan, årsplan, periodeplan samt kommune og eventuell eiers ulike satsningsområder, forventninger og programmer trekkes frem som sentrale dokumenter for barnehagelærerens arbeid. Barnehagelærerne beskriver at de er forpliktet til å planlegge og gjennomføre aktiviteter ut fra styringsdokumentenes føringer. De må bruke tid på å bli kjent med styringsdokumentene, for å kunne implementere dem i sitt arbeid med planlagte aktiviteter. Nasjonale styringsdokumenter som rammeplan og lov samt satsningsområder fra kommune og eier, brukes også av barnehagelærerne for å utarbeide egne planer og styringsdokumenter som periodeplan, som dermed konkretiserer hvordan ulike mål skal komme til uttrykk i barnehagelærerens daglige arbeid med planlagte aktiviteter.

Styringsdokumentene beskrives som en ramme for deres pedagogiske arbeid, og som en kvalitetssikring av barnehagelærernes arbeid med planlagte aktiviteter. Barnehagelærer 1 er derimot bekymret for hvilke innvirkninger tendensene til økt læringstrykk i styringsdokumentene kan få på handlingsrommet barnehagelærer har i sitt arbeid med planlagte aktiviteter. Barnehagelærerne beskriver at de ønsker å kombinere styringsdokumentenes føringer for innhold med barnas initiativ og ulike innspill. Barnehagelærer 1 benytter seg derfor av en mer prosjektbasert tilnærming til planlegging av aktiviteter hvor grublestund, samtaler og observasjon av lek danner grunnlag for barnehagelærerens arbeid med planlagte aktiviteter. Barnehagelærer 2 viser til at ulike styringsdokumenter også kan legitimere fokus på barns deltakelse i ulike aktiviteter, da dette også er nedfelt i nasjonale styringsdokumenter og blant annet er en satsning i barnehagen deres.

I arbeid med planlagte aktiviteter må styringsdokumentenes føringer for innhold også tilpasses ulike rammefaktorer som barnegruppe, tid og personale. Barnehagelærerne opplever seg selv som en viktig faktor for hvordan styringsdokumentene brukes i deres arbeid med planlagte aktiviteter. Kunnskap, erfaring og evner til refleksjon rundt styringsdokumentene oppleves som viktig for styringsdokumentenes implementering i praksis, og hvordan man også tar vare på barnas initiativer i denne prosessen.

Undersøkelsen belyser også hvordan styringsdokumentene påvirker gjennomføring av aktiviteter. Barnehagelærer 2 beskriver hvordan mange mål fra ulike styringsdokumenter kan føre til at man får lite tid til å gå i dybden og bruke tid på gjennomføring av ulike aktiviteter. Observasjoner viser også hvordan styringsdokumentene kan påvirke aktivitetenes organisering, hvor blant annet håndsopprekking brukes når man skal si noe. For å gjennomføre i tråd med de føringer som er satt for aktiviteten på forhånd, brukes ulike regler for å skape ro. Styringsdokumentene påvirker også gjennomføring av aktiviteter ved styring av innhold. Enkelte aktiviteter preges av at barnehagelæreren ønsker å få frem et på forhånd planlagt innhold. Dette gjør at barns muligheter for deltakelse av og til blir mindre. Aktiviteter med ulike hensikter brukes innimellom for å få inn elementer fra fagområder og andre krav til innhold fra styringsdokumentene, slik som tall, begreper, størrelser og farger.

Styringsdokumentene kan føre til rutinisering i gjennomføring av aktiviteter. Enkelte elementer i aktivitetene bærer preg av faste rutiner, planer og mål for aktiviteten, noe som også påvirker hva slags handlingsrom aktiviteten åpner opp for. Samtidig viser observasjoner at barns mulighet for deltakelse blir godt tatt vare på i mange aktiviteter ved at

barnehagelæreren lytter og spiller videre på barnas initiativer innenfor aktivitetens rammer. Styringsdokumentene oppleves heller ikke som så bindende at de aldri kan legges til side. Barnehagelærer 1 beskriver hvordan barnas interesse også påvirker gjennomføringen av aktivitetene, og barnehagelæreren opplever at det fremdeles er rom for av og til å legge planene helt til side dersom uforutsette ting dukker opp og vekker barnas interesse.

Funnene i undersøkelsen er diskutert ut i fra teorier om ulike læringsdiskurser. En kvalitetsdiskurs kjennetegnet av New Public Management, målstyring og rutinisering, gjør at krav om måloppnåelse kan føre til en smalere læringsforståelse. Et alternativ er meningsdiskursen, hvor lyttende pedagogikk, improvisasjon og et mer helhetlig læringssyn skal ivareta både læringsmål og barns initiativer. Funn og diskusjon kan tyde på at det todelt læringssynet i ulike styringsdokumenter også påvirker de to barnehagelærernes praksis. På den ene siden oppleves et sterkere læringstrykk med krav til planlegging og dokumentasjon av ulike mål som skal nås. Samtidig peker funnene også på at det fremdeles oppleves handlingsrom til å forberede og gjennomføre ulike aktiviteter i barnehagen, ut fra tilpasninger til barns interesser og barnehagelærerenes egne tolkninger av styringsdokumentene.

5.1 Metodiske refleksjoner

I kapittel 3 er det redegjort for undersøkelsens framgangsmåte og tiltak som er gjort for å sikre undersøkelsens kvalitet. En metode har både styrker og begrensninger, og det er derfor viktig å diskutere noen av de valgene som er gjort (Busch, 2013).

Hensikten med undersøkelsen var å søke forståelse for hvordan styringsdokumenter kan brukes og påvirke barnehagelærerenes arbeid med planlegging og gjennomføring av aktiviteter. En etnografisk tilnæringsmåte har opplevdes som en god framgangsmåte. Utvalget besto av to barnehagelærere i to ulike barnehager, og det har bidratt til å få frem både likheter og forskjeller på barnehagelærernes praksis. Utvalget er lite og strategisk valgt. Funnene er derfor ikke representative og kan ikke generaliseres til å være gjeldende for alle barnehagelærere. Funnene kan likevel gi et perspektiv på styringsdokumentenes bruk og påvirkning. Beskrivelser av hvordan innsamlingsprosess og analyse er gjort, kan bidra til at også andre barnehagelærere kan gjøre seg opp en mening på om funnene kan være relevante for deres egen praksis.

Såkalt triangulering av metoder (Hammersley & Atkinson, 1996) opplevdes som en god måte å skaffe seg gode beskrivelser på. Å bruke intervjuer som en del av datainnsamlingen var noe som opplevdes som hensiktsmessig. Intervjuene bidro til tykke beskrivelser (Alvesson &

Sköldberg, 2008) som kunne belyse problemstillingen. Observasjoner var også hensiktsmessig for å få tilgang til hvordan styringsdokumenter påvirker gjennomføring av aktiviteter. I tillegg var observasjonene viktige grunnlag for hva slags spørsmål og temaer som ble belyst i intervjuene. Innsamling av dokumenter ga svar på hvilke dokumenter som ble brukt og hvordan de var utformet.

En av undersøkelsens begrensninger er tidsbruken som var til rådighet. Etnografisk feltarbeid gjennomføres vanligvis over et lengre tidsrom, hvor målet er å få tykke beskrivelser av feltets kultur (Creswell, 2014, Hammersley & Atkinson, 1996). En ukes feltarbeid i hver barnehage, er ikke nok til at man får utfyllende kjennskap og kunnskap om barnehagens kultur. Likevel kan en si at en uke i hver barnehage bidro til at jeg fikk et innblikk i hvordan styringsdokumenter brukes, og hvordan de påvirker de to barnehagenes praksis. Intervjuer og innsamling av dokumenter bidro også til å utfylle observasjonene. I tillegg er det slik at jeg som forsker har møtt feltet og tolket funnene ut fra min egen forforståelse. Det er derfor også mulig at noe kan være feiltolket, eller at noen av funnene kunne være bedre belyst gjennom andre teorier.

5.2 Undersøkelsens relevans

Undersøkelsen har belyst et område innenfor barnehagefeltet som er svært dagsaktuelt. I arbeidet frem mot ny rammeplan, som skal tre i kraft 1. august 2017, har det vært diskusjoner i media, politikken, innenfor fagmiljøene og ute i den enkelte praksis, om hvilke føringer rammeplanen som et styringsdokument bør gi, og hvordan disse føringene kan påvirke innholdet i barnehagen (Greve, 2016, Jonassen, 2017a, Jonassen, 2017b, Nome, 2016). Undersøkelsen kan dermed ses på som et innspill i debatten om ulike læringsdiskurser i styringsdokumentene, og hvordan styringsdokumentene brukes og påvirker den enkelte barnehagelærers praksis.

Undersøkelsen støtter også opp om tidligere forskning (Børhaug m.fl., 2011, Nygård, 2015, Rønning, 2010, Seland, 2009) som blant annet har pekt på hvordan ulike læringsforståelser fremtrer i styringsdokumentene, og at rammeplanen som styringsdokument oppleves som styrende av både styrere og barnehagelærere. Seland (2009) har blant annet pekt på at det trengs mer empirisk forskning på hvordan ulike læringssyn i styringsdokumenter viser seg og påvirker den enkelte praksis. Denne undersøkelsen kan støtte opp om disse funnene, og kan også være et bidrag til å belyse hvordan styringsdokumentene gir seg til uttrykk i den enkelte barnehagelærers praksis. Undersøkelsens funn er ikke representative, og kan ikke sies å være

gjeldende for alle barnehagelærere. De kan derimot belyse en side ved pedagogisk arbeid i barnehagen som det er viktig å ha kunnskap om.

Undersøkelsen har begrenset seg til å se på hvordan styringsdokumenter brukes i planleggingsarbeid, og hvordan de påvirker planlagte aktiviteter i barnehagen. Som et innspill til videre undersøkelser, kunne det være interessant å se på hvordan også andre deler av barnehagen påvirkes av føringer fra styringsdokumenter, slik som måltid, garderobesituasjoner, frilek og lignende. Det kunne også være interessant å analysere den nye rammeplanen som trer i kraft 01.august 2017, for å se nærmere på hva slags føringer for mål, innhold og læringssyn som fremtrer der. Det kan også være interessant å sammenligne ny rammeplan med foregående styringsdokumenter for å se på utviklingstrekk. Etter hvert som ny rammeplan implementeres i praksis, vil det også være interessant å se på hvordan barnehagelæreren integrerer den i sitt planleggingsarbeid, og om denne rammeplanen påvirker gjennomføring av aktiviteter på en annen måte enn nåværende rammeplan.

6. Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2004). *Årsplanarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Broström, S. (2011). Børnehagens formål – et kritisk blik. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 37-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker? I S. Broström, T. Lafton & M.A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 27-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49–66. Hentet fra: <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2011/2011-02-4.pdf>
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø., & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christensen, T. (2003). *Regionale og distriktspolitiske effekter av New Public Management* (Underlagsrapport, Effektutvalget 2003). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/rap/2003/0006/ddd/pdfv/190801-newpublicmanagement.pdf>. Lastet ned 20.08.16.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2009). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (s. 256-271). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Greve, A. (2016): *Å lære å bli en taper*. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Barnehagenyheter/A-lare-a-bli-en-taper/>. Lastet ned 19.10.16
- Hagesæther, G. (2011). Barnehagens formål i et historisk perspektiv. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 25-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Håberg, L.I.A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Håberg, L.I.A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen. Ansvar og ansvarsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jansen, K.E. (2014). Utforskerstund som læringsaktivitet. Didaktisk utfordring og demokratisk mulighet?. I S. Broström, T. Lafton & M.A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 66-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Jansen, T.T. (2014). Lyttende didaktikk. Barnehagelærernes improvisatoriske profesjonsutøvelse i et didaktisk perspektiv. I S. Broström, T. Lafton & M.A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 46-65). Bergen: Fagbokforlaget.

Jonassen, T. (2017, 24.04.a.). Anne Greve: -Glad for at profesjonen har blitt hørt. *Barnehage.no*. Hentet fra: <http://barnehage.no/politikk/2017/04/anne-greve--glad-for-at-profesjonen-har-blitt-hort/> . Lastet ned 08.05.18.

Jonassen, T. (2017, 24.04.b.). For mange «skal» og for lite lek. *Barnehage.no*. Hentet fra: <http://barnehage.no/politikk/2017/04/-for-mange-skal-og-for-lite-lek/> . Lastet ned 08.05.17.

Karlsen, G.E. (2011). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, G.E. (2014). Nye trender – konsensus og konflikt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 507-512. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66740198/nye_trender_-_konsensus_og_konflikt.pdf

Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høringsutkast pr. 20.10.2016. Forskrift x om barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>

Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (s. 41-54). New Jersey: L. Erlbaum Associates.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lafton, T. & Letnes, M.A. (2014). Introduksjon. I S. Broström, T. Lafton & M.A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget.

Langfeldt, G. (2010). Didaktikk og ansvarsstyring. I J.H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye perspektiver på undervisning* (s. 163-178). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books

- Lillemyr, O.F & Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Hentet fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/1c3108533a2ab2ad166ff3a32dafbba1.nbdigital?lang=no#0>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, U.M. (2003). *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Forlaget Klim.
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf> . Lastet ned 19.10.16.
- Moen, K.H. (2000). *Styring og samarbeid i barnehagesektoren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. & Petrie, P. (2002). *From Children`s Services to Children`s Spaces. Public Policy, Children and Childhood*. London: Routledge Falmer.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nome, D. (2016, 5. april). *En barnehagemelding på skolens premisser*. Hentet fra: <http://godmorgenallesammen.blogspot.no/2016/04/en-barnehagemelding-pa-skolens-premisser.html> . Lastet ned 19.10.2016.
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 11(7), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.856>
- OECD. (2001). *Starting strong. Early Childhood Education and Care*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/9789264192829-en>
- Pape, K. (2005). *Se hva jeg kan á! Barnehagen som læringsarena*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.
- Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform. A Comparative Analysis – New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*. Oxford: Oxford University Press.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prosjektveiviseren. (2015, 16.10). Styringsdokument. Hentet fra <https://www.prosjektveiviseren.no/bibliotek/produkt/styringsdokument> . Lastet ned 28.02.17.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rammeplan for barnehagen (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf> . Lastet ned 08.05.17.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Rønning, G.S. (2010). Lojal mot rammeplanen, - og tro mot seg selv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(2), 100-111. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/40586961/npt_2010_02_pdf.pdf
- Rønning, G.S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Samuelsson, I.P. & Carlsson, M.A. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/pdf/1818907.pdf>
- 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, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/268972>
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivesind, K. (2006). Innledning. I K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 7-20). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Solbrekke, T.D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194-209. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/50741168/art03.pdf>
- Solli, A. (2013a). Forskningsprosjekt om barnehagens økte ansvar for barns læring. *Første steg*, (3), 10-11. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2013/forste-steg-3-2013.pdf>
- Solli, A. (2013b). Leiing for læring og barnehageeigarane si rolle. *Første steg*, (4), 24-25. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2013/forste-steg-4-2013.pdf>.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). Barnehager, 2016, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige> . Lastet ned 03.05.17.
- Steinsholt, K. & Ness, S.A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Åberg, A. & Taguchi, H.L. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasebø, T.S. & Melhuus, E.C. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap. Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21-42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet i forbindelse med masteroppgave:

” Hva står på planen i dag? – et etnografisk arbeid om barnehagelærerens planlegging av læringsaktiviteter i barnehagen».

Bakgrunn og formål

Jeg er utdannet barnehagelærer og er nå student ved masterstudiet i pedagogikk ved Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder. I denne forbindelse skal jeg skrive en selvvalgt masteroppgave. Formålet med min masteroppgave er å se på ulike styringsdokumenter som kan legge føringer for barnehagelærerens planlegging av læringsaktiviteter i barnehagen, og hvordan dette også påvirker gjennomføringen av de planlagte aktivitetene som foregår.

Foreløpig problemstilling for oppgaven er:

«På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelærerens arbeid med planlagte læringsaktiviteter, og i hvor stor grad påvirker styringsdokumenter gjennomføringen av ulike læringsaktiviteter?»

Forskerspørsmål for oppgaven er:

«På hvilke måter vil observasjon av gjennomføring av planlagte læringsaktiviteter fortelle noe om bruk av styringsdokumenter?»

«Hva slags tanker har barnehagelærerne om hvordan ulike styringsdokumenter påvirker gjennomføringen av planlagte læringsaktiviteter?»

«Hvordan kan andre faktorer påvirke gjennomføringen og bruken av styringsdokumenter?»

Utvalget vil bestå av to ulike barnehager: en kommunal barnehage og en privat barnehage med tydelig profil. Av den grunn ønsker jeg å komme med en forespørsel om _____ barnehage ønsker å være med i denne undersøkelsen, representert ved 1 avdeling med barn i alderen 3-5 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne undersøkelsen innebærer at jeg vil være til stede ved en avdeling i deres barnehage i ca. 1 uke for å samle inn datamateriale. I hovedsak kommer jeg til å observere enkelte planlagte læringsaktiviteter, samt at jeg ønsker et intervju med barnehagelæreren som har gjennomført i etterkant av aktiviteten. I tillegg ønskes det mulighet for å kunne samle inn ulike typer dokumenter som ulike læringsaktiviteter planlegges ut fra. Dette er dokumenter som årsplan, månedsplan, plan for enkeltaktiviteter ol, og det vil da være aktuelt å få tilgang til deler av barnehagens nettside som er passordbeskyttet, for å hente ut denne type dokumenter.

Innsamling av data vil foregå ved hjelp av lydopptaker når det gjelder intervju, og ellers vil det benyttes feltnotater, lydopptaker og fotografi når det gjelder observasjon. Spørsmål i forbindelse med intervju vil handle om hvordan ulike styringsdokumenter brukes i planlegging av aktiviteter, hvordan planer påvirker gjennomføring av aktiviteter og barnehagelærerens egne refleksjoner og tanker rundt planlegging og gjennomføring av de enkelte aktivitetene. Tillatelse til å kunne ta fotografier ønskes også i forbindelse med å dokumentere læringsaktivitetene, men det presiseres at eventuelle fotografier ikke skal brukes i selve oppgaven, de vil slettes etter bruk og det vil ikke tas bilder av ansikt.

Foreldresamtykke vil innhentes for det enkelte barn. Barn vil ikke intervjues, men det kan være aktuelt å beskrive enkelte sekvenser fra læringsaktivitetene hvor barn inngår i samspill med barnehagelærer. Alt anonymiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er jeg som student, og min veileder som har tilgang til personopplysninger. Lydopptak vil brukes i transkripsjonsprogram på datamaskin, i forbindelse med analyse av det innhentede materiale. Foto vil også lagres på data. Informasjonen vil ikke lagres ved hjelp av nettsky eller lignende. Det vil ikke bli samlet inn navn, fødselsdato eller lignende. Barnehagen vil bli navngitt ved hjelp av bokstaver (Barnehage A, Barnehage B).

Datamaterialet vil presenteres i en masteroppgave, og vil dermed kunne være offentlig tilgjengelig.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2017. Lydopptak, foto og eventuelle personopplysninger vil da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg:

Trine Smiseth Dale

Mobil: 99446227

Mail: trine_ss@hotmail.com

Min veileder er:

Else Cathrine Melhuus

Telefon: 37233053/90620498

Mail: else.c.melhuus@uia.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen
Trine Smiseth Dale

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet i forbindelse med masteroppgave:

”Hva står på planen i dag? – et etnografisk arbeid om barnehagelærerens planlegging av læringsaktiviteter i barnehagen».

Bakgrunn og formål

Jeg er utdannet barnehagelærer og er nå student ved masterstudiet i pedagogikk ved Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder. I denne forbindelse skal jeg skrive en selvvalgt masteroppgave. Formålet med min masteroppgave er å se på ulike styringsdokumenter som kan legge føringer for barnehagelærerens planlegging av læringsaktiviteter i barnehagen, og hvordan dette også påvirker gjennomføringen av de planlagte aktivitetene som foregår.

Foreløpig problemstilling for oppgaven er:

«På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelærerens arbeid med planlagte læringsaktiviteter, og i hvor stor grad påvirker styringsdokumenter gjennomføringen av ulike læringsaktiviteter?»

Forskerspørsmål for oppgaven er:

«På hvilke måter vil observasjon av gjennomføring av planlagte læringsaktiviteter fortelle noe om bruk av styringsdokumenter?»

«Hva slags tanker har barnehagelærerne om hvordan ulike styringsdokumenter påvirker gjennomføringen av planlagte læringsaktiviteter?»

«Hvordan kan andre faktorer påvirke gjennomføringen og bruken av styringsdokumenter?»

Utvalget vil bestå av to ulike barnehager: en kommunal barnehage og en privat barnehage med tydelig profil. Av den grunn ønsker jeg å komme med en forespørsel om _____ barnehage ønsker å være med i denne undersøkelsen, representert ved 1 avdeling med barn i alderen 3-5 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i denne undersøkelsen innebærer at jeg vil være til stede ved en avdeling i deres barnehage i ca. 1 uke for å samle inn datamateriale. I hovedsak kommer jeg til å observere enkelte planlagte læringsaktiviteter, samt at jeg ønsker et intervju med barnehagelæreren som har gjennomført i etterkant av aktiviteten. I tillegg ønskes det mulighet for å kunne samle inn ulike typer dokumenter som ulike læringsaktiviteter planlegges ut fra. Dette er dokumenter som årsplan, månedsplan, plan for enkeltaktiviteter ol, og det vil da være aktuelt å få tilgang

til deler av barnehagens nettside som er passordbeskyttet, for å hente ut denne type dokumenter.

Innsamling av data vil foregå ved hjelp av lydopptaker når det gjelder intervju, og ellers vil det benyttes feltnotater, lydopptaker og fotografi når det gjelder observasjon. Spørsmål i forbindelse med intervju vil handle om hvordan ulike styringsdokumenter brukes i planlegging av aktiviteter, hvordan planer påvirker gjennomføring av aktiviteter og barnehagelærerens egne refleksjoner og tanker rundt planlegging og gjennomføring av de enkelte aktivitetene. Tillatelse til å kunne ta fotografier ønskes også i forbindelse med å dokumentere læringsaktivitetene, men det presiseres at eventuelle fotografier ikke skal brukes i selve oppgaven, de vil slettes etter bruk og det vil ikke tas bilder av ansikt.

Foreldresamtykke vil innhentes for det enkelte barn. Barn vil ikke intervjues, men det kan være aktuelt å beskrive enkelte sekvenser fra læringsaktivitetene hvor barn inngår i samspill med barnehagelærer. Alt anonymiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er jeg som student, og min veileder som har tilgang til personopplysninger. Lydopptak vil brukes i transkripsjonsprogram på datamaskin, i forbindelse med analyse av det innhentede materiale. Foto vil også lagres på data. Informasjonen vil ikke lagres ved hjelp av nettsky eller lignende. Det vil ikke bli samlet inn navn, fødselsdato eller lignende. Barnehagen vil bli navngitt ved hjelp av bokstaver (Barnehage A, Barnehage B).

Datamaterialet vil presenteres i en masteroppgave, og vil dermed kunne være offentlig tilgjengelig.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2017. Lydopptak, foto og eventuelle personopplysninger vil da slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg:

Trine Smiseth Dale

Mobil: 99446227

Mail: trine_ss@hotmail.com

Min veileder er:

Else Cathrine Melhuus

Telefon: 37233053/90620498

Mail: else.c.melhuus@uia.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen
Trine Smiseth Dale

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen

Foreldre/foresatte har mottatt informasjon om studien, og godkjenner/samtykker til at mitt barn kan:

	JA	NEI
Observeres i forbindelse med planlagte læringsaktiviteter hvor enkelte sekvenser kan bli beskrevet i oppgaven ut fra vilkår som er beskrevet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kan fotograferes ut fra vilkår som er beskrevet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

(Underskrift foresatte, dato)

Samtykke til deltakelse i undersøkelsen

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Eksempel på observasjonsskjema

Observasjonsskjema / feltnotater.

Dato:

Tidspunkt:

Barnehage:

DESKRIPTIVE DATA	REFLEKTIVE DATA

INTERVJUGUIDE

- kort, individuelt, semistrukturert intervju som en del av etnografisk undersøkelse:

Hva står på planen i dag? – et etnografisk arbeid om barnehagelærerens planlegging av læringsaktiviteter i barnehagen.

1. TEMA: GENERELLE OPPLYSNINGER/BRIEFING

Intervjuets varighet: ca. 30-50 min.

Semistrukturert intervju med barnehagelærer i etterkant av en gjennomført, planlagt læringsaktivitet. Intervjuet skal bære preg av samtaleform, og det er relativt få spørsmål som er satt opp på forhånd. Målet er at barnehagelæreren selv skal fortelle om opplevelser, tanker og refleksjoner til gitt tema og problemstilling. De første spørsmålene tar utgangspunkt i opplevelser, og deretter noen få fastlagte spørsmål (Creswell, 2014, Kvale & Brinkmann, 2015, Ryen, 2002).

Utgangspunkt for intervjuet er problemstillingen: «På hvilke måter brukes ulike styringsdokumenter i barnehagelærerens arbeid med planlagte læringsaktiviteter, og hvordan påvirker styringsdokumenter gjennomføringen av ulike læringsaktiviteter?»

De forskerspørsmålene som er mest aktuelle å søke etter svar på i intervjuet er:

«Hva slags tanker har barnehagelærerne om hvordan ulike styringsdokumenter påvirker gjennomføringen av planlagte læringsaktiviteter?»

«Hvordan kan andre faktorer påvirke gjennomføringen og bruken av styringsdokumenter?»

Gi informanten informasjon om:

1. Båndopptaker og hvordan opptakene vil bli lagret og håndtert. Tar også noen notater i tillegg.
2. At informant når som helst kan velge å avbryte intervjuet
3. Spørre om informanten har spørsmål og om noe er uklart

(Informant har på forhånd godtatt å være med i undersøkelsen, og intervjuet er en del av et etnografisk arbeid, hvor informanten er observert i sitt miljø på forhånd).

Dato:

Sted:

Tidspunkt:

Navn/kode for navn:

Lydopptak starter.

TEMA: INFORMANTENS OPPLEVELSER OG REFLEKSJONER KNYTTET TIL GJENNOMFØRING AV PLANLAGTE LÆRINGSAKTIVITETER

- Introduksjon: Fortelle litt rundt observasjon av de to aktivitetene. Vil veldig gjerne høre dine tanker og refleksjoner rundt dette. Informanten bes fortelle fritt om gjennomføringen av planlagte læringsaktiviteter.
- Stikkord:
 - a. Refleksjoner om hvordan gjennomføringen av aktiviteten opplevdes
 - b. Samspill med barna
 - c. Refleksjoner rundt det å holde seg til planen vs. å gå inn det utforutsette
 - d. Egne tanker om hvordan det planlagte påvirker aktiviteten
 - e. Tanker informanten hadde mens aktiviteten foregikk
 - f. Utfordringer og dilemma
 - g. Pedagogens erfaring
 - h. Ytre faktorer
 - i. Forskjeller mellom aktivitetene
- Spørsmål til oppfølging:
 - o Kan du forklare dette nærmere?
 - o Ga det en god opplevelse?
 - o Føler du hensikten ble oppnådd?
 - o Hvordan opplevde du det?
 - o Hva synes du om det?
- Spørsmål som dukker opp mens jeg observerer læringsaktiviteten i forkant av intervjuet

- Andre ting informanten ønsker å belyse

- Oppsummering – som du har sagt slik..... forstår jeg deg rett?

Nå har vi snakket litt rundt dine opplevelser og refleksjoner.

TEMA: BRUK AV STYRINGSKORT I PLANLEGGING AV LÆRINGSAKTIVITETER

Fastlagte spørsmål (for å kunne sammenligne informanter osv.)

- Avklare begrepet styringsdokumenter. Hva mener du med det begrepet? Bruker du andre begreper?
- Hvilke dokumenter mener du er relevante? Hvilke bruker du?
- Bruker du styringsdokumenter i planlagte læringsaktiviteter? Nå har jeg observert den og den aktiviteten:
- Er det forskjell på hvor mye styringsdokumenter påvirker i forhold til de to aktivitetene?
- Hvordan opplever du det å arbeide med denne type styringsdokumenter i planlegging av aktiviteter? Eksempel:
 - Rammeplan
 - Årsplan
 - Månedspan
 - Enkeltaktivitet

- Eventuelle programmer som barnehagen bruker
- Hvilke tanker har du om bruk av ulike styringsdokumenter i pedagogisk arbeid?
 - Styrker
 - Svakheter

TEMA: PÅVIRKNING FRA ANDRE FAKTORER

- Hva slags faktorer kan påvirke gjennomføringen av planlagte aktiviteter?
- Hva slags faktorer kan påvirke hvilke styringsdokumenter du bruker i planleggingsarbeidet?
- Stikkord til oppfølging kan være:
 - Tid
 - Personalet
 - Fysisk miljø
 - Barnegruppen, størrelse og eventuelle behov
 - Førskolelærers dagsform
 - Uforutsette hendelser

TEMA: AVSLUTNING/DEBRIEFING

- Gi en oppsummering av det som jeg har opplevd er kommet frem og blitt belyst i samtalen
- Eventuelle oppklaringer: Hvordan opplever du at disse momentene harmonerer med din opplevelse av intervjuet?
- Nå er det ikke flere spørsmål fra min side. Er det noe mer du ønsker å legge til, eller spørre om før vi avslutter intervjuet?

Lyddopptak slutt.

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD



Else Cathrine Melhuus
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 30.01.2017

Vår ref: 51733 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51733	<i>Hva står på planen i dag? – et etnografisk arbeid om barnehagelærere planlegging av læringsaktiviteter i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Else Cathrine Melhuus</i>
<i>Student</i>	<i>Trine Smiseth Dale</i>

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Trine Smiseth Dale trine_ss@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51733

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt er det alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet om at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Universitetet i Agder sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak og foto.