

Barnehagen i en brytningstid

Tradisjoner i spill og praksiser under press i den
store barnehagen

av

Anita Berge

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)



Universitetet
i Stavanger

Det Humanistiske Fakultet

2015

Universitetet i Stavanger
N-4036 Stavanger
NORWAY

www.uis.no

©2015 Anita Berge

ISBN: 978-82-7644-626-5

ISSN: 1890-1387

Doktorgradsavhandling ved UIS, nr. 274

Forord

Arbeidet med forskningsprosjektet og skrivningen av avhandlingen representerer en lang, krevende og til tider altoppslukende prosess, som startet høsten 2010. Nå når dette arbeidet er kommet til ende, er tiden inne for å løfte blikket og takke alle dere rundt meg som på ulike måter har bidratt til mitt arbeid.

Først av alt vil jeg rette en stor takk til barna og personalet i «den store barnehagen» som lot meg få være tilstede og følge hverdag gjennom seks måneder. Takk for at dere møtte meg med nysgjerrighet og interesse og tålmodig tålte min tilstedeværelse i en krevende hverdag.

Gjennom hele arbeidsprosessen har min hovedveileder professor Eva Johansson og medveileder professor Anne Trine Kjørholt, vært engasjert tilstede. Dere har lest mine tekster med skarpe blikk, vært tydelige i tilbakemeldingene og støttet og utfordret meg gjennom de ulike fasene i arbeidet. Samtalene med dere har vært fruktbare og motiverende. En stor takk til dere begge.

Underveis har arbeidet blitt gransket og kommentert av professor Geir Skeie og professor Sara Irisdotter Aldenmyr. Deres konstruktive og gode gjennomganger har vært til stor hjelp i prosessen videre.

Takk - til Universitetet i Stavanger som tildelte meg doktorgradsstipendiat, og til instituttleder Rudy Garred som har lagt til rette for at jeg kunne fullføre arbeidet. Kolleger ved Institutt for Barnehagelærerutdanning (IBU) som har fulgt med på de ulike fasene i arbeid og pushet meg videre når det har vært bratt. Det har vært godt å ha dere i ryggen.

Ph.d.-gruppen ved IBU skal ha takk for at dere inkluderte meg i fellesskapet og gav meg innføring i stipendiatens verden. Samlinger med presentasjoner og diskusjoner og kveldsmat med tid til å dele gleder og frustrasjoner har betydd mye.

En takk til professor Marit Alvestad som veiledet meg inn i min første vitenskapelige skrivning, og slik bidro til å vekke interessen for dette arbeidet. Takk til Torill Vist for mange gode innspill og for kyndige støtte i arbeidet med

EndNote biblioteket. Stor takk til Gerd Abrahamsen min venn og mentor, for utallige lunsjsamtaler der du tilstedeværende og interessert har lyttet og delt med meg av dine kunnskaper og erfaringer.

Takk til gode venner som har hørt på mine forsøk på å forklare studien og heiet meg framover. Takk for at dere også har sørget for at jeg underveis har blitt tilført passe doser med fjellturer, båtturer, hytteturer, shopping, kafé-treff, teater og fest.

Takk til Pål og Grete som lånte meg Steinrøysa til skrivestue når trådene til avslutningen skulle samles. En stor takk til mor som alltid er en ukuelig optimist på mine vegne - og til alle mine kjære i familien som har fulgt med på arbeidet og støttet og oppmuntret meg underveis.

Til slutt de aller viktigste - takk kjære Lars for at du raust og tålmodig har gitt meg rom til å konsentrere meg om avhandlingsarbeidet over lang tid, og sørget for at familiens små og store behov og gjøremål har blitt ivaretatt. Du har vært en god sparringpartner som med stor interesse har tatt del i mine høytenkninger og bidratt med kritiske refleksjoner og kreative innspill til arbeidet. Per og Sem - dere har ankret meg til hverdagslivet og jevnlig sørget for å holde fram speilet og minnet meg på at livet inneholder mye mer enn et doktorgradsarbeid. Mest av alt er jeg glad for dere.

Stavanger, oktober 2015

Anita Berge

Sammendrag

De siste tiårene har barnehagen blitt en sentral del av velferdsstaten og fått et sterkere offentlig fokus. Den økte oppmerksomheten på barnehagen åpner for at ulike samfunnsinteresser, kunnskapsfelt og maktområder legger føringer for og retter forventninger til barnehagens virke. Studiens målsetting er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagens praksiser kommer til uttrykk i den store barnehagen, og på hvilke måter praksisene vedlikeholdes, utfordres og reformuleres i sammenheng med endringer i samfunnet forøvrig. Begrepet «den store barnehagen» viser til den studerte barnehagen slik den framtrer materielt og arkitektonisk. Den store barnehagen representerer også forståelser av barnehagen som organisasjon og samfunnsinstitusjon i samtiden. Kritisk diskursanalyse er valgt som teoretisk og metodisk ramme, for å undersøke hvordan ulike perspektiver på barnehagen kan bygge opp under og opprettholde barnehagens tradisjoner og påvirke og endre praksiser i barnehagen. På bakgrunn av den teoretiske rammen ses barnehagen som en praksis der menneskene er delaktige i å produsere og reproducere virksomheten gjennom sine sosiale og diskursive praksiser.

Det empiriske materialet har utgangspunkt i etnografisk metode med feltarbeid i en stor, nyetablert barnehage. Feltarbeidet har foregått i en enhet med tre barnegrupper over en periode på seks måneder. Datamaterialet består av observasjoner og gruppeintervjuer med personalet i barnehagen. Faircloughs tredimensjonale analysemodell (Fairclough, 1992) er verktøy for analysen. Datamaterialet er analysert i dimensjonene: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis i en bredere samfunnssammenheng.

Studien viser at den store barnehagen utfordrer innarbeidede sosiale praksiser og påvirker innholdet i arbeidet samt personalets posisjoner og relasjoner til barna i hverdagen. Analysen gir grunnlag for å si at den store barnehagen står i en dialektikk som innebærer kontinuitet, samtidig som det pågår endringer. I endringsprosessene som løftes fram, blir det synlig at barnehagen som institusjon er vevd inn i dyptgripende ideer og idealer med røtter som ikke lett lar seg endre i takt med politiske og pedagogiske trender.

Studien bidrar til å belyse og forstå barnehagepersonalets posisjon i brytningen mellom samfunnets forventninger og personalets forståelser av barnehagens

oppgaver. I studien skrives det fram en bevisstjøringsdiskurs som løfter fram barnehagepersonalets ulike forståelser, og viser at det finnes et mangfoldig kunnskapsrepertoar innenfor barnehagen. Sammenfattet viser studien hvordan hverdagen i den store barnehagen skapes i en gjensidig prosess mellom samfunnets forventninger, de fysiske rammene og de lokale diskursive og sosiale praksisene i barnehagen. Dette gir grunnlag for å mene at bevissthet om sammenhenger mellom talen om barnehagen og de sosiale praksisene i barnehagen er sentral for en faglig utvikling av barnehagen.

Summary

During recent years, early childhood education (kindergarten) has become a central part of the welfare state. The Norwegian sector of early childhood education has undergone extensive transformations. Size and organizational form (group/flexible grouping) are the main factors in mapping variations, in structural and educational quality. This focus on kindergarten has led to an increased interest in kindergarten as an institution. The study aims to gain knowledge about how kindergarten practices are expressed, and the ways that these practices are maintained, challenged and reformulated in conjunction with social change. I have introduced a concept of the “large kindergarten” which represents the transformation both in size and in organizational form.

Critical discourse analysis (Fairclough, 1992) is chosen as theoretical and methodological framework for examining how different perspectives on kindergarten can underpin and maintain traditions and influences, and also change practices. Based on the theoretical framework, kindergarten is seen as a social practice where people are involved in producing and reproducing their social and discursive practices.

The data material is based on an ethnographic fieldwork in a large, newly established kindergarten. The fieldwork took place during a period of six months, in one part of the kindergarten consisting of three groups of children. The data include observations and group interviews with staff. Using Fairclough’s three-dimensional conception of discourse (Fairclough, 1992), the data are analysed in the following dimensions: text, discursive practice, and social practice in a broader social context. The study presents perspectives on challenges meeting large kindergartens, current social practices that influence the nature of the daily pedagogical work, as well as staff positions and their

relationships to the children. The analysis suggests that the “large kindergarten” exists in a dialectic process that involves both continuity and change. This undergoing change, underlines the kindergarten as an institution, closely connected with current ideas and ideals. The ongoing practices are also closely connected with traditions that cannot easily be adapted to the current political and pedagogical trends.

This research sheds light on, and increases our understanding of the staff’s position in kindergarten, the conflict between society’s expectations and staff perceptions of pedagogical work. The study brings out a discourse of awareness, highlighting the staff’s different perceptions, and shows that there is a diverse repertoire of knowledge within the kindergarten.

To summarize; this study underlines how practices in a “large kindergarten” are formed in a reciprocal process. The process consists of social expectations, material and organisational structures, and local discursive and social practices. This gives reason to believe that awareness of the connections between the discursive and the social practices are central to the professional and pedagogical development of the kindergarten.

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Studiens formål og forskningsspørsmål.....	5
1.2	Avhandlingens oppbygning	6
2	Teoretisk rammeverk	9
2.1	Kritisk diskursanalyse.....	10
2.1.1	Diskurs	12
2.1.2	Diskursorden.....	15
2.2	Den materielle verden og diskurs	16
2.2.1	Materialitet.....	18
2.3	Tid og sosiale strukturer	19
2.4	Institusjoner, makt og disiplinering i et samfunnsperspektiv.....	22
2.5	Modernitet og samfunnsutvikling	25
2.5.1	Refleksivitet og tradisjoner	26
2.6	Diskurs, identitet og subjektposisjoner	27
2.7	Sammenfatning	29
3	Forskningsfeltet.....	31
3.1	Samfunnsutvikling – barndom og barnehage.....	32
3.2	Materielle rammer og sosiale prosesser i barnehagen	35
3.2.1	Bygg og arkitektur for barn.....	35
3.3	Samtidens barnehage - organisering og produksjon av praksiser ...	38
3.4	Tid og tidsbruk i barnehagen	41
3.5	Økonomiske perspektiver og effektivitet.....	44
3.6	Perspektiver på personalets arbeid i barnehagen	45
3.7	Samfunnsutvikling – endringer og kontinuitet	49
3.8	Sammenfatning	50

4	Metod	53
4.1	Diskursanalyse og etnografisk metode	53
4.1.1	Feltarbeid	55
4.2	Valg av barnehage – adgangsprosessen.....	56
4.2.1	Forstudie	59
4.3	Studiens gjennomføring.....	61
4.3.1	Forskerrollen i feltet.....	61
4.3.2	Feltnotater og observasjoner	67
4.3.3	Intervju.....	71
4.3.4	Annet materiale.....	75
4.4	Bearbeiding av materialet	76
4.4.1	Transkribering.....	77
4.4.2	Tolkningsprosessen.....	78
4.4.3	Diskursanalyse i tre dimensjoner	81
4.5	Studiens kvalitet – troverdighet og gyldighet	88
4.5.1	Etiske overveielser	89
4.5.2	Anonymisering.....	91
4.6	Sammenfatning	91
5	Barnehagens tradisjoner	93
5.1	Sammenfatning og overgang til analysekapittel 6,7 og 8	96
6	Den store barnehagen – rom og materielle rammer	97
6.1	Barnehagebygget – inndeling og organisering.....	98
6.1.1	Designet for basedrift – organisert med avdelinger	100
6.1.2	Innforståtte praksiser og forvaltning av rommene	104
6.1.3	Stort areal - transparens og u-oversiktligheit	105
6.2	Rommenes invitasjoner og påvirkning	109
6.2.1	Åpne rom – utfoldelse og kaos	110

6.2.2	Invitasjoner til lek og læring	112
6.3	Å finne seg til rette i rommene	114
6.3.1	Å skape et sted for samlingsstunder.....	116
6.3.2	Lesestunder uten sofa og kroker	118
6.4	Sofaen - et savnet møbel	119
6.5	Rom og materielle rammer i sammenheng med en bredere sosial praksis	122
7	Tid og strukturering	127
7.1	Et komplekst felleskapet og en regulert rytme.....	127
7.1.1	Fra selvstyrte løp til synkroniserte aktiviteter.....	128
7.1.2	Stramme strukturer og krav til innordning.....	131
7.2	Organiseringens styring og rutinenes føringer i hverdagen	132
7.2.1	Den planlagte dagsrytmens føringer	134
7.2.2	Uforutsigbart omsorgsarbeid og praktiske rutiner	137
7.3	Effektivisering og tidskvantifisering – garderobesituasjonen som eksempel	139
7.3.1	Fragmentert tid og mangel på mellomrom.....	141
7.3.2	Ryddetid.....	144
7.4	Tidskonflikter.....	146
7.4.1	Barna eller papirarbeidet.....	146
7.4.2	Sikkerhetsrutiner – telling og avkryssing.....	148
7.4.3	Tilstedeværelse eller øyeblikksorienterte praksiser	149
7.5	Tid og strukturering i sammenheng med en bredere sosial praksis.....	151
8	Rutiner i endring.....	155
8.1	Etablerte praksiser under effektivitetspress	155
8.1.1	Å løsrive seg fra avdelingen for å tilhøre hele huset.....	160
8.1.2	Å løse opp strukturer for å utnytte resurser.....	162

8.2	Effektivisering av morgenrutiner	163
8.2.1	Å krysse inn og levere ut	164
8.2.2	Tilhørighet og relasjoner i brytning	166
8.2.3	Å tro på endringene og «selge» inn nye praksiser	168
8.3	Standardisering av arbeidsoppgaver	169
8.3.1	Godmorgenvakt – med krav til personlig erfaring.....	169
8.3.2	Telefonvakt – for å ivareta tilgjengelighet.....	171
8.3.3	Kjøkkenvakt - med ansvar for frokosten.....	172
8.3.4	Aktivitetslederen – en igangsetter i rommene.....	173
8.4	Tilrettelegging for medbestemmelse og personalets interesser	174
8.5	Rutiner i endringer i sammenheng med en bredere sosial praksis	176
9	Avsluttende drøfting	181
9.1	Den store barnehagens diskursorden	182
9.1.1	Tradisjonsorientert diskurs.....	182
9.1.2	Samtidsaktuell barnehagediskurs.....	183
9.1.3	Teknisk rasjonell diskurs	183
9.1.4	Markedsorientert diskurs	184
9.1.5	Bevisstgjøringsdiskurs basert på refleksivitet.....	185
9.2	Tatt-for-gitte praksiser og materielle rammer.....	185
9.2.1	Materialitetens pedagogiske kraft	187
9.2.2	Materialitet og sosiale prosesser	188
9.3	En intensivert tidsdisiplin	189
9.3.1	Standardiserte rutiner og arbeidsoppgaver.....	191
9.3.2	Endrede relasjoner og nye posisjoner	192
9.3.3	Distansering og individualisering	193
9.4	Et mangfoldig kunnskapsrepertoar	194

9.5	Tradisjonsorienterte idealer i brytning med samtidsaktuelle utfordringer	196
9.6	Metodologiske refleksjoner	197
9.7	Studiens kunnskapsutvikling	201
9.8	Videre forskning	202
10	Litteraturliste	205
11	Vedlegg.....	219

1 Innledning

Denne studiens overordnede målsetting er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagens praksiser kommer til uttrykk i «den store barnehagen», og på hvilke måter praksisene vedlikeholdes, utfordres og reformuleres i sammenheng med endringer i samfunnet forøvrig. Begrepet «den store barnehagen» viser til den studerte barnehagen slik den framtrer materielt og arkitektonisk i denne studien. «Den store barnehagen» er også en konstruksjon, som representerer forståelser av barnehagen som organisasjon og som samfunnsinstitusjon i vår samtid.

Barnehagen har gjennom de siste tiår blitt en sentral del av velferdsstaten, og ulike sider av barnehagens virksomhet har fått et sterkere offentlig fokus. Det har også vokst fram en økt bevissthet i samfunnet på at gode barnehager gir barn en god start i livet, og at læring starter tidlig og foregår gjennom hele livet. Internasjonale studier og evalueringer har vist at kvalitativt gode utdanningstilbud for barn påvirker barns helse og livskvalitet, er viktige faktorer for at den enkelte skal lykkes i skole og arbeidsliv og er sentralt for å støtte opp om foreldres yrkesaktivitet, sosiale integrasjon og sosiale utjamning (Neuman, 2002, 2005). Denne kunnskapen gjenspeiles også i OECD-rapportene *Starting Strong I, II og III* (Organisation for Economic & Development, 2001, 2006, 2011), som dokumenterer at de europeiske landene er opptatt av at det må satses på kvalifisering av barn og unge for å skape og vedlikeholde nasjonenes velferd.

Nasjonalt framheves satsning på kunnskapssamfunnet og investering i utdanning som grunnlaget for økonomisk vekst og for opprettholdelsen av velferdssamfunnet (Søgnen, et al., 2003; Brenna, et al., 2010; Kunnskapsdepartementet, 2007). Barnehagen beskrives som samfunnsøkonomisk lønnsom (Bremnes, Falch & Strøm, 2006), og forskningsresultater som viser at tidlig læring fostrer mer læring og fører til gode effekter for senere skolegang og yrkesliv, brukes som argumentasjon for at barnehagetiltak lønner seg (Havnes & Mogstad, 2009; Heckman, 2006). Slik blir barnehagens samfunnsøkonomiske lønnsomhet sentral for legitimering av offentlig satsing på barnehagen, og et argument for barnehagen som viktig for enkeltindividet og samfunnet. Endringene som det her er vist til, kan ses i

sammenheng med globale strømninger forankret i en kunnskapsøkonomi som ser barn som framtidig arbeidskraft og produktive samfunnsborgere, og barnehagen som en arena for læring og forberedelse til framtidig skolegang og arbeidsliv (Ozga, 2008).

Barnehagen i Norge knyttes gjerne til en nordisk barnehagemodell som plasseres innenfor en sosialpedagogisk retning (Neuman, 2005). I denne retningen ses barnehagens oppdrag i sammenheng med forebygging av sosiale forskjeller. Læring, omsorg og oppdragelse beskrives som uatskillelige komponenter, og leken og barnets egeninteresse vektlegges som utgangspunkt for læring og samspill (Greve, Jansen & Solheim, 2014). I den økte oppmerksomheten rundt barnehagens betydning, retter også andre samfunnskrefter enn utdanningsinstitusjonene forventinger til hva som skal være innholdet i kompetansen barnehagen bygger opp under hos barna. Innenfor det samfunnsøkonomiske fagfeltet rettes det kritikk mot barnehagens tradisjonelle tilnærming til læring der barns egeninteresse, spørsmål og undring danner grunnlag for læringsmiljøet i barnehagen (Havnes & Mogstad, 2009; Mogstad & Rege, 2009). I Fordelingsutvalgets utredning (Cappelen, et al., 2009) hevdes det at denne tilnærmingen kan bidra til å øke sosiale forskjeller, stikk i strid med den norske barnehagens sosialpedagogiske intensjon. Slik skrives barnehagefeltet inn i et kunnskapsfelt som knytter dens virke til begreper som fortjeneste, lønnsomhet og gevinst. Det henviser til perspektiver og sosiale praksiser som ikke tidligere har hatt framtreddende fokus i barnehagen, og posisjonerer barnehagen i et samfunnsøkonomisk kunnskaps- og maktfelt.

En tydeliggjøring av mål og innhold i barnehagen, og større krav til systematikk og progresjon i det pedagogiske arbeidet, skrives også fram i offentlige utredninger som *Med forskertrang og lekelyst* (Brenna et al., 2010). Her løftes også barnehagebarnet fram som kompetent, klar for systematisk kunnskapsutvikling og klar for å øke sin egen læring. Bildet av barnet som kompetent aktør og rettighetsinnehaver kan ses i sammenheng med ratifiseringen av FNs barnekonvensjon og sosiologisk og utviklingspsykologisk barn- og barndomsforskning gjennom 1980 og 1990-tallet (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004; James, Jenks & Prout, 1998; Jenks, 1982; Kjørholt, 2001). Slik har det etablert seg en forståelse av barn som aktive deltakere og aktører i eget liv både i forskning, politikk, pedagogikk og i

samfunnsdebatten i den vestlige verden (Kjørholt, 2004; Seland, 2009). Denne forståelsen av barnet har også fått kritikk for å være for enerådende og unyansert (Kjørholt, 2001). Det er reist spørsmål om fokuset på det kompetente barnet fører til at forskere risikerer å bli en del av en ideologisk retorikk med en (vestlig) universell konstruksjon av barn, som overser sårbarhet og flertydige og komplekse utviklingsmessige dimensjoner knyttet til barn og barndom (Johansson, 2011; Johansson & Emilson, 2010; Penn, 2011).

Det har blitt gjort flere endringer i den offentlige administreringen av barnehagen i Norge de senere årene. Barnehagen ble i 2006 overført fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Samme år ble barnehagens rammeplan revidert (Kunnskapsdepartementet, 2006), og sammenhengen til fagene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble styrket. I 2008 ble det også innført rett til barnehageplass for barn under opplæringspliktig alder. Disse endringene kan ses som en synliggjøring av barnehagens endrede posisjon og betydning i samfunnet det siste tiåret. Barnehagens styrkede betydning kan også leses ut av Statistisk sentralbyrås oversikt over hvor mange barn som oppholder seg i barnehagen. Her kommer det frem at i 2013 gikk 90 % av alle 1–5 åringene i Norge i barnehage. Til sammenligning gikk i overkant av 60 % av alle 1–5-åringene i barnehage i 2002¹.

I norsk sammenheng startet en utvikling av ulike barnehagemodeller og måter å organisere barnegrupper på ved inngangen til 2000-tallet (Seland, 2009). Endringene i barnehagemodeller og organiseringen av barnegrupper har sammenheng til et barnehageforlik i 2003 (Barne- og familiedepartementet, 2003), der et samlet Storting vedtok å utvide barnehage tilbudet og legge til rette for å bygge ut flere barnehageplasser. Det førte til et sterkt behov for flere barnehageplasser, og med hurtig utbygging av nye barnehager ble det lagt til rette for større fleksibilitet i de nasjonale retningslinjene med hensyn til antall barn i grupper og barnas alder (Seland, 2009). Det ble også åpnet for nytenkning rundt barnehagebyggets arkitektur og design, og det ble utviklet avdelingsløse barnehager bygd for organisering av barna i baser (Buvik, 2003). De nyutviklede barnehagene har et vesentlig større areal enn de tradisjonelle barnehagebyggene. Flere steder har små barnehager

¹ <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>, (hentet 2014-06-22)

blitt lagt ned, og barn og personale fra mange små barnehager samles i store barnehageenheter. Det er argumentert for at endringene i arkitekturen og den romlige organiseringen i barnehagen reflekterer et endret syn på barn og barnehagen, noe som kan tenkes å føre med seg endringer i det pedagogiske fokuset i norske barnehager (Seland, 2009). Det er også hevdet at barnehagelærernes påvirkningskraft på barnehagepedagogikken kan se ut til å svekkes (Johansson & Pramling, 2007). Samtidig er det vist at organisering av barnegrupper, dagrytmen, informasjon til nye foreldre og fordeling av arbeidsoppgaver i stor grad er formalisert og rutinisert i barnehagen (Børhaug, 2011).

Forskere har pekt på at endringene innenfor det barnehagepolitiske feltet kan føre til endrede fokus i barnehagen, som innebærer at pedagogiske og økonomiske perspektiver veves tettere sammen (Seland, 2009; Qvortrup, 2012). Dette kan ses i sammenheng med nyliberalistiske trender, innføring av New Public Management og endringer i statens og kommunenes organisering og administrering av fagetater (Vetlesen, 2011). Barnehagen er en samfunnsinstitusjon som er vevd sammen med og påvirket av ideer, verdier og strømninger i samfunnet for øvrig. Derfor må endringer i den norske barnehagen ses i sammenheng med økonomiske og kulturelle endringer i samfunnet, og strømninger i tiden (Kjørholt & Qvortrup, 2012). Barnehagelærerprofesjonen beskrives å være under press fra økonomiske perspektiver, som forventer effektiv drift og avkastning av barnehagetilbudet i form av dokumenterte resultater som viser at barnehagens innsats har effekt (Greve, et al., 2014). I perspektiver av modernitetsteori kan det beskrevne presset ses i sammenheng med en økende individualisering i det sen-moderne samfunn, der tradisjonene mister sin tatt-for-gitte status (Giddens, 1997). Det innebærer ikke at tradisjonene forsvinner, men at de må artikuleres og forsvares diskursivt i et univers av konkurrerende diskurser (Ellingsæter, 2001). I lys av at ulike samfunnsinteresser, kunnskapsfelt og maktområder retter forventninger til barnehagen som berører etablerte perspektiver på barn, sosiale praksiser, læringsprosesser og interaksjoner i barnehagen, kan dette forstås som et press mot barnehagens identitet og egenart.

Samfunnsendringer, samtidspolitiske strømninger og kunnskapsutvikling, som jeg har beskrevet ovenfor, leder meg til å se barnehagen som en institusjon som har fått en sentral posisjon i vår samtid og tildeles større oppmerksomhet,

forventninger, oppgaver og ansvar fra ulike kunnskaps- og maktområder i samfunnet enn tidligere. Det kan, slik jeg ser det, indikere at barnehagen står i en brytningstid der det øves press fra flere hold mot dens indre liv og sosiale praksiser. På bakgrunn av dette, retter denne studien søkelyset mot praksiser i den store barnehagen som kommer til uttrykk i personalets tale, i materielle rammer, organisering og strukturering av barnehagehverdagen og i interaksjoner og relasjoner mellom personal og barn.

1.1 Studiens formål og forskningsspørsmål

En overordnet målsetting for denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan barnehagens praksiser kommer til uttrykk i «den store barnehagen», og på hvilke måter praksisene vedlikeholdes, utfordres og reformuleres i sammenheng med endringer i samfunnet forøvrig. Et inntak for å søke å forstå barnehagen i samtiden, er å undersøke brytninger som pågår i den nåtidige barnehagen. I studien ses barnehagens tradisjoner og de beskrevne samfunnsendringene som ramme for perspektivene som undersøkes og synliggjøres i den store barnehagen. Perspektivene rommer her ulike synsvinkler og måter å gi betydning til erfaringer og fenomener. I studien forstås barnehagen som praksiser som kommer til uttrykk gjennom et språkfelleskap der meninger formes og struktureres av gjeldene antakelser og sosiale praksiser i institusjonen. Samtidig virker også meninger til å restrukturere og omforme gjeldene antakelser og sosiale praksiser. De sosiale praksisene i barnehagen rommer sosiale handlinger, aktiviteter og mer permanente handlingsmønstre som viser seg gjennom livet i hverdagen i barnehagen.

Den skisserte målsettingen leder til et overordnet forskningsspørsmål for studien:

Hvordan kommer barnehagens innhold og organisering til uttrykk i personalets beskrivelser og gjennom arbeidet i den store barnehagen, og hvordan kan disse settes i relasjon til endringer i samfunnet?

Med utgangspunkt i den overordnede spørsmålsstillingen er det formulert tre underspørsmål for å belyse nærmere hvordan barnehagens innhold og

organisering kommer til uttrykk. Disse har vokst fram og blitt spisset i samspill mellom studiens teoretiske rammeverk og erfaringene gjennom feltarbeidet:

- 1) Hvordan kommer relasjoner mellom materielle rammer og sosiale praksiser til uttrykk i den store barnehagen?
- 2) Hvilke perspektiver på tid og strukturering kommer til uttrykk i den store barnehagen?
- 3) Hvordan utfordres og brytes praksiser i den store barnehagen, og hvilke vilkår skaper det for interaksjoner og for personalets posisjoner?

Studien undersøker hvordan hverdagen og de sosiale praksisene i den store barnehagen erfares og settes i tale av personalet der. Analysen retter søkelys mot hvordan ulike sosiale praksiser kan inngå i relasjon til barnehagens materielle utforming. Hvordan de sosiale praksisene kan bidra til å konstruere ulike posisjoner for personalet, og hva det kan innebære for personalets identitet som yrkesutøvere i barnehagen. Et aspekt er på hvilke måter praksiser som blir synliggjort, kan bygge opp under og opprettholde ulike sider ved barnehagens tradisjoner, og hvordan de på ulike måter kan påvirke og endre praksiser i barnehagen. Studien tar et teoretisk og metodisk utgangspunkt i diskursanalyse der diskursive og sosiale praksiser på lokalt nivå kan ses i sammenheng med et bredere samfunnsperspektiv. Slik vil studien søke å belyse hvordan ulike diskurser inngår i brytninger, settes i spill, eller blandes sammen med andre diskurser i nye sosiale praksiser i den store barnehagen.

1.2 Avhandlingens oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert studiens bakgrunn, som tar utgangspunkt i at den økte oppmerksomheten omkring barnehagen åpner for at ulike samfunnsinteresser, kunnskapsfelt og maktområder retter forventninger til barnehagens virke. Det er redegjort for studiens målsetting om å utvikle kunnskap om hvordan barnehagens praksiser kommer til uttrykk i «den store barnehagen».

og på hvilke måter praksisene vedlikeholdes, utfordres og reformuleres i sammenheng med endringer i samfunnet.

I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske ramme. Her er studiens teoretiske grunnlag i kritisk diskursanalyse sentralt, og sentrale teoretiske begreper beskrives. Det gjøres også rede for teorier og begreper som belyser barnehagen som institusjon, samt relasjoner mellom samfunn og institusjoner. Teorier knyttet til modernitet, samfunnsutviklingen og strømninger i samtiden belyses også, og settes i sammenheng med studiens målsetting og forskningsspørsmål.

I kapittel 3 gis det en oversikt over forskningsfeltet som studien plasserer seg innenfor og relaterer seg til. Det settes fokus på studier som er særlig aktuelle for denne avhandlingen.

Studios metodologi og analyseredskaper presenteres i kapittel 4. I dette kapitlet gjøres det rede for sentrale metodiske valg og overveielser. Bearbeiding og analyse av datamaterialet, samt sentrale analytiske begreper, beskrives. Det redegjøres for etiske overveielser, og studiens kvalitet drøftes.

Kapittel 5 beskriver forståelser og innarbeidede praksiser som kan knyttes til barnehagens tradisjoner. Disse danner et utgangspunkt og en ramme for det analytiske arbeidet i studien.

I kapittel 6, 7 og 8 presenteres analysen av det empiriske materialet fra feltarbeidet i barnehagen. I hvert kapittel presenteres analysen av det respektive tema i tråd med analysemodellens tre dimensjoner.

I kapittel 6 presenteres den store barnehagen – rom og materielle rammer. Her belyses relasjoner mellom barnehagens materielle utforming og de diskursive og sosiale praksisene som utformes der.

I kapittel 7 er tid og strukturering i den store barnehagen i fokus. Her analyseres ulike perspektiver på tid og strukturering som kommer til uttrykk gjennom diskursive og sosiale praksiser i barnehagen.

I kapittel 8 presenteres analyser av rutiner i endring og posisjoner under press. Her rettes søkelyset mot endringsprosesser som utfordrer og bryter mot etablerte praksiser og rutiner i barnehagen. Det er endringenes betydning for

Innledning

relasjoner mellom personalet og barna og den betydningen dette har for personalets posisjoner, som er i fokus.

En avsluttende drøfting presenteres i kapittel 9. Her løftes perspektivene som er synliggjort i analysen fram, og diskuteres i relasjon til tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Studiens vitenskapelige verdi diskuteres, studiens kunnskapsproduksjon løftes fram og ideer til videre forskning presenteres.

2 Teoretisk rammeverk

I denne studien er diskursteori valgt som en teoretisk forståelsesramme for å belyse og analysere hvordan barnehagens innhold og organisering kommer til uttrykk i personalets beskrivelser, og hvordan disse kan settes i relasjon til utvikling og endringer i samfunnet. Diskursteori tar utgangspunkt i en forståelse av virkeligheten som sosialt konstruert og konstituert gjennom språklige uttrykk (Jørgensen & Philips, 1999). Språket representerer verden og folks meninger og tanker, og har en medierende funksjon mellom mennesker og verden. Slik konstitueres det sosiale livet gjennom språket (Wetherell, Tylor & Yates, 2001). Virkeligheten ses som konstruert gjennom diskurser, og de maktbærende diskursene har en sentral posisjon i å konstruere forståelser for et bestemt fenomen innenfor en kultur eller et samfunn (Neumann, 2001). I dette perspektivet blir for eksempel barn og barndom forstått som noe som opptrer forskjellig i ulike kulturer til ulike tider (James & Prout, 1990). Vi fødes inn i en verden der menneskeskapt begreper og kategorier allerede er i bruk, noe som legger føringer for de perspektivene kunnskap konstrueres i (Burr, 2003). Ut fra denne forståelsen er menneskene i barnehagen sammen med på å skape, tilrettelegge og begripeliggjøre barnehagen (Tholander, 2006). Innenfor diskursteori finnes det flere ulike teorier og tilnærminger for å analysere språkbruk og språklige mønstre i sosiale sammenhenger (Jørgensen & Philips, 1999). Kritisk diskursanalyse hviler på et sosialkonstruksjonistisk grunnlag der kunnskap ses som noe mennesker konstruerer sammen (Jørgensen & Philips, 1999). Kritisk diskursanalyse, slik lingvisten Normann Fairclough har utviklet den, beskrives både som teori og som en metode (Fairclough, 1992). I denne studien utgjør kritisk diskursanalyse både en teoretisk ramme og det analytiske verktøyet. I dette kapitlet har jeg valgt å gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for og sentrale begreper i kritisk diskursanalyse, som har relevans for denne studien. Faircloughs tredimensjonale analysemodell og analytiske begreper som er sentrale i studien, presenteres i metodekapitlet (kap. 4).

Videre i dette kapitlet gjør jeg rede for hovedtrekk i det teoretiske grunnlaget for kritisk diskursanalyse, og sentrale begreper som diskurs og diskursorden. Relasjonen mellom den materielle verden og diskurs- og materialitetsbegrepet belyses. Deretter beskrives teorier og forståelser av tid og relasjoner mellom tid, sosiale strukturer og sosiale prosesser, relatert til studien. Forholdet mellom

samfunn og institusjoner belyses ut fra perspektiver knyttet til disiplinering og makt. Videre ses samtiden i lys av teori om senmodernitet, og refleksivitet og tradisjoner settes i relasjon til kritiske diskursanalyser. I siste del belyses konstruksjon av identitet i lys av diskurs og subjektposisjoner, og til slutt en sammenfattende avslutning.

2.1 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse representerer en tilgang som ser virkeligheten som konstituerende for språket og konstituert gjennom språklige uttrykk (Fairclough, 1992). Det innebærer en forståelse av at vår tale ikke bare avspeiler vår omverden, vår identitet og våre sosiale relasjoner, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre disse. I denne forståelsen ses barnehagen som en sosial praksis, og menneskene der som delaktige i å produsere og reprodusere dens virksomhet gjennom sosiale og diskursive prosesser der språk, meninger og handlinger veves sammen.

I kritisk diskursanalyse er språk som diskurs både en form for handling som mennesker kan påvirke verden gjennom, og en form for handling som er historisk og sosialt plassert, og står i et dialektisk forhold til andre aspekter av det sosiale (Jørgensen & Phillips, 1999). Dette skillet mellom diskursive praksiser og andre sosiale praksiser skiller kritisk diskursanalyse fra blant andre diskursteori utviklet av Laclau og Mouffe (1985). Hos Laclau og Mouffe oppfattes diskurs utelukkende som konstituerende, og det sosiale er en diskursiv konstruksjon der alle sosiale fenomener kan analyseres diskursanalytisk (Jørgensen & Phillips, 1999). I kritisk diskursanalyse er fokuset rettet mot å undersøke relasjonen mellom lokale diskursive praksiser og sosial og kulturell utvikling i et videre samfunnsperspektiv (Jørgensen & Phillips, 1999). Chouliaraki og Fairclough (1999) setter kritisk diskursanalyse i sammenheng med kritisk orientert forskning relatert til samfunnsendringer. De knytter teoriens forståelse av samfunnsutviklingen til Giddens' (1996, 1997) tenkning om senmoderniteten. Chouliaraki og Fairclough setter også kritisk diskursanalyse i sammenheng med Harveys (1989) kritiske samfunnsanalyser. Det kritiske elementet innebærer at teorien og analysemetoden ser det som en oppgave å avsløre den rollen diskursiv praksis spiller, for å opprettholde sosiale relasjoner og maktforhold i samfunnet og innenfor samfunnets institusjoner (Fairclough, 1992). Kritisk diskursteori vil slik bidra til å bevisstgjøre om

diskursers betydning i kommunikative og sosiale prosesser i samfunnet. I denne studien er det også en intensjon at diskursanalysen, ved å synliggjøre diskursive praksiser i den store barnehagen, kan kaste lys over relasjoner mellom samfunnsforhold og lokale prosesser i den aktuelle barnehagen.

Forandring er et sentralt aspekt i kritisk diskursanalyse. Fairclough gjør systematiske empiriske studier av språkbruk i diskursanalysen ved hjelp av en tredimensjonal analysemodell (kap. 4.4.3). Faircloughs utgangspunkt er at konkret språkbruk alltid viser tilbake til tidligere diskursive struktureringer, slik at vi trekker videre på betydninger som allerede er etablert (Fairclough, 1992). Ved å sette fokus på hvordan konkrete tekster trekker på tidligere betydningsdannelser og/eller blander forskjellige diskurser, kan diskursanalysen undersøke hvordan diskurser reproduseres og forandres. Slik kan analysen synliggjøre hvordan tekst² kan spille en kreativ rolle i å endre eller omforme diskurser. I dette rommer Faircloughs diskursanalyse en forståelse av at sosiale grupper, eller enkeltindivider, har mulighet til å endre diskursive og ikke-diskursive systemer (Fairclough, 1992).

Chouliaraki og Fairclough beskriver begrepet praksis som: «... habituated ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world» (Chouliaraki & Fairclough, 1999, s. 21). Det innebærer at praksiser rommer individuelle handlinger på ett spesielt sted til en viss tid, så vel som mer fastlagte, tradisjonsorienterte handlingsmønstre. Den sterke vektleggingen av at diskursanalysen må inkludere den konkrete praksisen, den kommunikative begivenheten som diskursen er en del av, skiller Faircloughs analyse fra Foucaults diskursanalyse (Jørgensen & Philips, 1999). Fairclough kritiserer Foucault for ikke å legge vekt på praksis i betydningen av analyse av hva folk gjør, sier eller skriver. Han mener at Foucault i for stor grad setter strukturer i fokus, og lar individet bli underlagt strukturene, uten mulighet til å endre eller påvirke disse. Fairclough hevder at strukturer både reproduseres og endres gjennom praksis i institusjoner, og at dette avhenger av maktbalansen mellom de som er i kamp innenfor en institusjon (Fairclough, 1992). Fairclough slutter seg til Foucaults forståelse av at makt produserer kunnskap, men knytter makt til ideologi og til

² I kritisk diskursanalyse kan tekstbegrepet innbefatte tale, skrift og bilde (se også kap. 4.4.3).

den rollen diskursive konstruksjoner spiller i å fremme bestemte sosiale gruppers interesser. Diskurs er ideologisk når den bidrar til å opprettholde en sosial orden eller transformere maktrelasjoner. Ideologiske diskurser er innvevd i språket, og blir en del av de identiteter som sosiale agenter i samfunnet uttrykker (Fairclough, 2003). Fairclough ser ideologi som betydningskonstruksjoner som bidrar til produksjon, reproduksjon og transformasjon av makt og dominansrelasjoner. I forståelse av sosiale grupper og individers muligheter til å virke inn på diskursen, bygger Fairclough på en forståelse av makt beskrevet som hegemoni (Fairclough, 1992). I denne forståelsen tilskrives betydningsproduksjonen som foregår i hverdagslivet, en viktig rolle i å opprettholde en sosial orden. Hegemoniske kamper oppstår når mot-diskurser søker å kjempe om dominans i et felt. En måte å analysere hvordan diskursive praksiser inngår i en større sosial praksis som innbefatter maktrelasjoner, er å se hegemoni som en forhandlingsprosess som forsøker å skape en betydningskonsensus (Fairclough, 1992). Hvordan hegemonibegrepet forstås og anvendes i denne studien, utdypes nærmere i kapittel 4.5.3. Å identifisere og synliggjøre hvilke diskursive praksiser som kommer til uttrykk i ulike kontekster i barnehagen, kan være klargjørende for å forstå hvilke diskurser som blir tatt for gitt og hvilke som står i spill. Derfor er det interessant å undersøke nærmere personalets italesettelse av hverdagen i den store barnehagen, med tanke på å identifisere om diskursive praksiser vedlikeholdes eller reformuleres og endres.

2.1.1 Diskurs

Diskurs kan beskrives som språklig mønster; en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Fairclough, 1992). Diskurs handler om å konstruere mening, og Neumann beskriver diskurs som:

... et system for frambringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og framstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner. (Neumann, 2002, s.18)

Diskurs kan gjennom sin regulerende funksjon virke organiserende for de daglige erfaringene vi gjør, for eksempel som profesjonsutøvere i barnehagen, gjennom å lede våre ideer, tanker og handlinger i en spesiell retning (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Diskurs kan opprettholde, legge til, eksemplifisere, utvide og omforme det kulturelle magasinet av meninger som finnes knyttet til et område (Wetherell et al., 2001). Slik kan personalets samtaler om det daglige arbeidet i barnehagen virke til å konservere og videreføre gjeldende forståelser og praksiser, eller utvikle og endre deres forståelser og sosiale praksiser i den store barnehagen. Foucault beskriver diskurs som «practices that systematically form the objects of which they speak» (Foucault, 1972, s. 49). Diskurs produserer og definerer hvordan vi ser på materielle objekter, og tillegger objekter og sosiale praksiser mening. Objektets eksistens er knyttet til og avhengig av meninger som skapes i diskursen.

Fairclough bygger på Foucaults (1972) tenkning når han utvikler sin kritiske diskursteori. Fairclough legger vekt på at diskurser er med på å skape den sosiale verden, men ser diskurs som ett av flere aspekter ved sosiale praksiser (Fairclough, 1992). Den diskursive praksisen kan beskrives som den sosiale praksisens språklige interaksjon (Lund, 2006). Sosiale praksiser foregår i en materiell virkelighet som består av objekter og sosiale subjekter som er førkonstituerte og ikke-diskursive. Derfor må diskursens konstituerende prosess ses dialektisk, ifølge Fairclough. Den diskursive praksisens innflytelse avhenger av dens interaksjon med den ikke-diskursive verden (Fairclough, 1992). Fairclough bruker diskursbegrepet på to måter. Diskurs som språkbruk i vid og generell betydning, og diskurs som en bestemt måte å tale på; ett bestemt perspektiv på verden. I denne forståelsen gir diskurs betydning til en bestemt praksis, og leder våre ideer og tanker i en spesiell retning. Diskurs betegner og strukturerer et bestemt domene, og lukker dermed andre betydningsmuligheter ute (Fairclough 1992, 2003). I denne studien forstår jeg diskurs som et språklig mønster som representerer verden på en bestemt måte, som for eksempel: en omsorgsdiskurs som i barnehagesammenheng kan romme bestemte forståelser og kunnskap om omsorgens betydning for barnets utvikling og læring. Det kan innbefatte forståelser av hvordan rommene og dagsrytmen skal organiseres, og legge føringer for hvordan personalet organiseres for å ivareta barnas behov for omsorg. Slik kan en omsorgsdiskurs gi føringer og betydning til bestemte sosiale praksiser i barnehagen.

Kritisk diskursanalyse skiller seg fra andre diskursanalytiske tilnærminger i det at den søker å vise hvordan diskurser formes i relasjon til makt og ideologier, og hvordan diskurser virker på identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapsområder (Fairclough, 1992). Faircloughs diskursanalytiske verktøy – den tredimensjonale analysemodellen – åpner for at forskeren kan synliggjøre hvordan en diskurs kan karakteriseres ut fra dens lingvistiske trekk. I tekstanalysen der ordbruk, grammatikk og metaforer løftes fram, kan analysen synliggjøre hvordan tekstens innhold er organisert i bestemte former, og at formen (ordbruk, grammatikk og metaforer) også er en del av innholdet (Jørgensen & Philips, 1999).

Kritisk diskursanalyse ser også diskurs som en ressurs i menneskers språkbruk. Når vi tar i bruk ord og begreper fra én sosial sammenheng inn i en ny sammenheng, og setter sammen ord på nye måter, kan resultatet bli nye sammensatte diskurser (kap. 4.4.3). I produksjonen av nye diskurser fungerer mennesker som aktører i diskursiv og sosial forandring. Fairclough ser det som individuelle kreative handlinger som kan føre til omstrukturering av diskursorden (Fairclough, 1992). I denne studien er dette perspektivet interessant når jeg vil undersøke hvordan praksiser utfordres og brytes i den store barnehagen. Med Faircloughs perspektiv kan analyse av personalets tale om barnehagens innhold og organisering åpne for å synliggjøre endringsprosesser som kan være mer eller mindre bevisstgjorte hos barnehagens personale.

Fairclough er opptatt av relasjonen mellom lokale diskursive praksiser og diskursordener på samfunnsnivå. Han ser diskurs som en viktig form for sosial praksis som både speiler, former og omformer kunnskap, identitet, sosiale relasjoner og maktrelasjoner (Fairclough, 1992, 2003). Diskurs bidrar til kulturelle og sosiale endringsprosesser gjennom konstruksjoner av sosial identitet som er forbundet med institusjoner i samfunnet som barnehagen. På bakgrunn av Faircloughs teori er det nødvendig å analysere og forklare hvordan de lokale diskursive praksisene i barnehagen settes i relasjon til, spiller sammen med og forklares ved hjelp av mer generelle diskurser på samfunnsnivå, for å kunne forstå endringer i barnehagen (Fairclough, 1992, 2003).

2.1.2 Diskursorden

Innenfor rammene for de sosiale praksisene i institusjoner som barnehagen, utvikles det en felles måte å kommunisere, beskrive og forstå verden på (Giddens, 1997). I *Diskursens orden* (Foucault, 1999) viser Foucault til at samfunnet trekker opp bestemte grenser for diskursen for å kontrollere, organisere og sortere den. Det innebærer at diskursen følger bestemte regler, slik at vi ikke kobler hvilke som helst begreper, kunnskapsområder, livsområder og praksiser eller institusjoner med hverandre (Foucault, 1999). Diskurs dukker ikke opp i et tomt rom, men i et felt som allerede er regulert av andre diskurser. Det omtaler Foucault som diskursens mulighetsfelt (Foucault, 1999). Diskurs trekker med seg, eller setter seg i forbindelse med, andre allerede eksisterende diskurser i et nettverk av diskurser (Foucault, 1999). Fairclough trekker på denne forståelsen i analysen av diskursive praksiser når han viser til intertekstualitet og hvilke sjangere, diskurser og stilarter teksten trekker på. Diskursorden forstås som et åpent system som settes på spill av alt det som skjer i sosiale interaksjoner mellom mennesker (Fairclough, 2008). Når sosiale praksiser forbindes til et nettverk på en bestemt måte utgjør de en sosial orden, og den sosiale ordenens språklige aspekt utgjør diskursorden (Lund, 2006). Diskursorden betegner et sosialt rom der forskjellige diskurser delvis kan dekke samme område og konkurrere om innholdsforståelsen. Når flere diskurser forsøker å etablere seg innenfor samme område, blir diskursorden et område for diskursiv konflikt (Jørgensen & Philips, 1999). Fairclough (1992, s. 219) betegner diskursorden som en kompleks og motsetningsfylt konfigurasjon av diskurser og sjangere innenfor samme sosiale område eller institusjon. En diskursorden har både en materiell og institusjonell forankring, den er aldri kun tale og tekst (Jørgensen & Philips, 1999).

Fairclough knytter gjerne diskursorden til bestemte institusjoner, selv om de også kan fungere på tvers av institusjoner. I institusjoner som barnehagen samvirker mennesker i sosiale praksiser, og virker slik strukturerende på hverandre. I denne studien forstår jeg diskursorden som summen av de ulike måtene menneskene i den store barnehagen samhandler diskursivt på.

I barnehagen kan diskursorden komme til uttrykk gjennom personalets samtaler knyttet til hvordan barnegruppene organiseres i tid og rom, eller til strukturering av dagen.

Chouliaraki og Fairclough (1999) mener at menneskers muligheter for å ta i bruk eller endre diskurser ofte er underlagt begrensinger som kommer fra strukturelle nivåer. Chouliaraki og Fairclough mener at diskurs må ses i forhold til et strukturelt domene der strukturene er sosialt skapt, men er trege og vanskelige å endre. I barnehagesammenheng kan dette relateres til økonomiske rammer, lovverk og juridiske bestemmelser og barnehagens samfunnsmandat, som er nedfelt i barnehageloven og formålsparagrafen.

Artikulering av forskjellige diskurser innenfor og på tvers av forskjellige diskursordener er både et tegn på forandringer og en drivkraft i diskursive og sosiokulturelle forandringer, ifølge Fairclough (1992, 2003). For å identifisere slike prosesser skal språkbruk analyseres empirisk i den sosiale sammenhengen den brukes i. I denne studien vil jeg analysere personalets talehandlinger i møter og hverdagsaktiviteter i barnehagen med den hensikt å identifisere og synliggjøre prosesser knyttet til vedlikehold og endring av diskursive og sosiale praksiser i den store barnehagen.

2.2 Den materielle verden og diskurs

Alle aspekter av den materielle verden kan språkliggjøres; både landskap og bygninger kan settes i tale, ifølge Fairclough (2003). Det innebærer ikke at den materielle verden reduseres til språk eller diskurs, men viser at språkliggjøringen åpner for å kunne oppdage dialektikken mellom den diskursive og den ikke-diskursive verden. Språket som er knyttet til et sted både former og formes av stedet, og menneskene som er der skaper stedet og skapes av stedet gjennom sine diskursive praksiser (Fairclough, 2003). Denne innfallsvinkelen innebærer en forståelse av at personalets tale om barnehagebygget og rommene medvirker til å konstituere relasjoner mellom personalet og rommene og det sosiale livet i den store barnehagen. Det åpner også for å sette fokus på hvordan det sosiale livet i barnehagen påvirkes av de materielle rammene, som rommenes størrelse og innredning.

Barnehagen kan ses som et sted for barns dannelses- og læringsprosesser. I følge Harvey (1993) er stedet mer å forstå som en kulturell konstruksjon enn en naturgitt betingelse; derfor kan et sted ikke fryses som noe uforanderlig. I en slik forståelse er stedet ikke bare en gitt statisk ramme for sosiale praksiser, men åpner for dialektiske perspektiver. Stedet formes gjennom sosiale praksiser, det skapes og gjenskapes kontinuerlig som en del av de sosiale aktivitetene som foregår der, og stedet påvirker samtidig også disse aktivitetene (Cresswell, 2004). Barnehagen i denne studien viser seg arkitektonisk som en stor bygning, og skiller seg materielt fra de små og eldre barnehager i omgivelsene. Den store barnehagen er dermed gitt andre fysiske rammer for de sosiale praksisene enn de tradisjonelle barnehagene. I tråd med den diskursive tenkningen som er utgangspunkt for denne studien, gir det grunnlag for å undersøke hvordan den store barnehagens arkitektur virker til å skape, omforme og vedlikeholde det sosiale livet og praksisene som foregår der.

Den romlige organiseringen og fordelingen av aktiviteter på forskjellige steder i ulike rom representerer en synliggjøring av barnehagen som en pedagogisk institusjon som skal ivareta barns utvikling, dannelse og læring. Barnehagens bygning kan slik ses som en materialisering av en kultur der utformingen og de fysiske rommene organiseres ut fra sosiale logikker som virker koordinerende på de sosiale relasjonene som foregår der (Bourdieu, 1996). Rommene i barnehagebygget kan forstås som konstituert av menneskelig interaksjon (praksiser) over tid (Urry, 2000). Hverdagslivet i barnehagen preges av de materielle rammene som omgir barn og personale der, samtidig som både personalet og barna erfarer og former de materielle rammene. Åpninger og avgrensinger mellom rommene legger til rette for sosiale relasjoner, og for at individer og grupper skilles fra hverandre på bestemte måter som er historisk og kulturelt definert. Med utgangspunkt i Faircloughs teori må relasjonen mellom rommet og brukerne undersøkes for å forstå hvordan rommet blir en del av det sosiale livet i den aktuelle barnehagen. I følge Cresswell (2004) kan et sted aldri forstås som ferdig utformet, men må ses som å være under stadig utforming, fordi stedets mening og materialitet er sosialt konstruert. Denne forståelsen kobler Cresswell til Giddens' strukturteori (1984), som søker å beskrive og forstå relasjonen mellom de overordnede samfunnsstrukturene som påvirker menneskets liv (fra overnasjonale strukturer som kapitalismen til nasjonale og lokale institusjoner som barnehagen) og menneskets evne til å

være aktivt handlende i sitt eget hverdagsliv. Strukturteorien hevder at menneskets handlinger verken er helt determinert av strukturer utenfor, eller er helt frie og uavhengige av strukturer. Strukturene er avhengig av menneskets handlinger for å eksistere, og menneskets handlinger får mening av strukturene (Giddens, 1984, 1997). Cresswell (2004) ser dette i relasjon til fysiske steder der det innebærer at mennesket tar opp i seg det materielle landskapet som det er omgitt av. Vi innordner oss etter vegger og dører i byggene som vi oppholder oss i, fordi de er vanskelige å rokke. Men når det finnes muligheter for handlingsfrihet, lar mennesket seg ikke så lett innordne, selv om det er underlagt noen strukturer. Fordi strukturer er formet av repeterte praksiser, kan de også endres. Slik konstrueres steder også av menneskets praksiser over tid (Cresswell, 2004). Denne forståelsesrammen er et inntak til å se den materielle barnehagen som konstruert av de sosiale praksisene og det sosiale livet der, og av barnehagens posisjon i samfunnet. Den åpner for et dialektisk perspektiv i tråd med Faircloughs beskrivelse av relasjonen mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser.

2.2.1 Materialitet

Barnehagens fysiske, konkrete materielle omgivelser innbefatter gjenstander som kan ses som representasjoner for produksjon og reproduksjon av kognitivt innhold og sosiale relasjoner (Hanghøj, 2005). Slik kan en gjenstand gjennom sin rolle i barnehagen være en kanal for grunnleggende verdier gjennom det vi gjør med den og det den gjør med oss. I dette kan materialitet ses som et perspektiv som angår hvordan gjenstanders fysiske egenskaper inngår i menneskelig atferd, og gir muligheter og setter begrensninger. Dette perspektivet på gjenstander innbefatter den sosiale vekselvirkningen mellom ting og mennesker (Hanghøj, 2005). Schrumpf (2012) viser til at materialitet har en absolutt og en relativ side. Vi erfarer materialitet til en viss grad som et faktum uavhengig av tid og sted. Samtidig innstiller vi oss på en viss standard, som er nedfelt i oss som en forventning på bakgrunn av erfaringer. Slik erfares materialitet også avhengig av tid og sted. I studien av den store barnehagen er det interessant å undersøke hvordan materialiteten inngår i og bryter med personalets erfaringer og forventninger, og på hvilke måter disse virker konstituerende for det sosiale livet i hverdagen.

2.3 Tid og sosiale strukturer

Menneskets forestilling om tid har fungert som en viktig administrator av det sosiale samspillet gjennom historien (Wyller, 2011). Tid er alltid å se på som en abstraksjon, ifølge Elias (1992). Elias mener at tiden som styrer og omgir hverdagslivet skapes gjennom sosiale prosesser, og har en sosial og instrumentell karakter. Tiden kan måles i timer, dager og år, men tiden kan ikke ses. Tid og rom skiller seg fra hverandre ved at vi kan bevege oss fritt rundt i rommet, og oppsøke steder vi har forlatt, mens det ikke er mulig å bevege seg rundt i tiden (Wyller, 2011). Oppfatninger av tid kan beskrives med utgangspunkt i to hovedoppfatninger som reflekterer ganske ulike måter å se tiden på: handlings- og hendelsestid og klokketid (Wyller, 2011). Handlings- og hendelsestiden beskriver gjerne en tradisjonell tidsoppfatning som knyttes til førmoderne samfunn. Denne tidsoppfatningen relaterer tiden til sekvenser i takt med handlingene og hendelsene som vi foretar oss. I denne oppfatningen er det innholdet og varigheten av innholdet som bestemmer tiden, og aktiviteter varer til tiden er moden for noe annet, ikke til et tidspunkt som har blitt fastsatt på forhånd (Wyller, 2011). Det handler om den enkeltes subjektive forståelse og erfaring av tiden, og kan betegnes som sosial tid. Den kan oppsummeres som kvalitativ, konkret og lokal (Elias, 1992; Wyller, 2011).

Klokketiden kjennetegnes ved at den løsriver tiden fra aktivitetene, slik at tiden blir en selvstendig kvantitativ størrelse. Klokketiden registrerer ikke ulike kvaliteter, men ulike telle-enheter, og på den måten gjør den alt som skjer kvalitativt likt; den homogeniserer verden (Wyller, 2011). Klokkens kvantifisering av tiden og måling av handlingers varighet åpner opp for å kunne skille ut tiden i seg selv, og for å kunne kommunisere om sammenhengen mellom aktiviteter og tidsbruk. Det er tidens instrumentelle karakter (Elias, 1992). Klokketiden knyttes til den moderne tidsoppfatningen og til det moderne samfunnets tekniske og industrielle komplekse utvikling. Det moderne samfunnet er avhengig av å kunne planlegge og samordne komplekse, omfattende og sammenhengende arbeidsprosesser, og klokkens synkronisering er nødvendig for at dette skal kunne fungere godt. Klokketiden kan samlet beskrives som abstrakt, universell og kvantitativ. I vår samtid spiller klokkens abstrakte homogene tid en stor rolle som regulator av samfunnsaktiviteter. Slik forutsetter et velfungerende samfunn at arbeidslivet er disiplinert av klokkens synkronisering (Wyller, 2011).

Med utgangspunkt i Einsteins relativitetsteori kan tiden ses som relativ, der varigheten av hendelsesforløp er knyttet til forhold og relasjoner mellom ting som skjer. Slik blir tiden relativ fordi den er relasjonell (Wyller, 2011). Wyller beskriver dette som at: «Vi vet hvor lang tid en nåtidig hendelse tar når vi kjenner dens varighet relativt til våre egne handlinger.» (Wyller, 2007, s. 168). Johansen (2001) hevder at tiden først og fremst har sosial realitet som bestemmelse av livets praktiske betingelser. I institusjoner som barnehagen har tid en sentral funksjon med hensyn til strukturering og organisering av hverdagen, og den materialiseres gjennom dagsrytme og ukeplaner. Johansen viser til hvordan ulike former for tidserfaringer er forutsetninger for handlingsmønstre som legger til rette for bestemte måter å forholde seg på, og utelukker andre. Å tilegne seg de praktiske ferdighetene som skal til for å finne seg til rette i en sosial sammenheng, handler om å tilegne seg den form for tid som ligger til grunn for disse ferdighetene. I relasjon til arbeidet i barnehagen kan dette ses som at det å innordne seg til barnehagens dagsrytme er sentralt for å finne seg til rette og mestre de sosiale praksisene i barnehagen. Johansen (2001) beskriver det som at tiden installerer seg som formgiver av det sosiale livet. Det fungerer slik at det er aktiviteten som innskriver seg i tiden. Dermed er det ikke lenger aktivitetens egen tid – handlings- og hendelsestiden – som gjelder (Johansen, 2001). Slik kan tiden ses som objektivert som en slags egenskap inkorporert i praksisene som er strukturert etter de objektive tidsformene som gjelder i barnehagen. Når tiden på denne måten har blitt en del av strukturene, blir den en del av det selvfølgelige, det naturlige og eneste tenkelige, slik at den blir vanskeligere å få øye på og ta stilling til. Dermed har tiden blitt naturalisert, 'tatt for gitt' som en del av sosial og diskursiv praksis, og den tvangen som tiden virker med blir slik uhåndgripelig og umerkelig (Johansen, 2001). I barnehagen kan dette komme til uttrykk gjennom innarbeidede sosiale praksiser som legger føringer for organiseringen og struktureringen av hverdagen.

I følge Fairclough (2003) er tid og rom ikke bare naturgitte størrelser, men sosiale konstruksjoner som konstrueres ulikt innenfor ulike sosiale områder. Vår oppfatning av tid påvirkes av språklige kategorier; derfor kan italesettelse av tid og metaforene som knyttes til tid være en nøkkel til å forstå hvilken mening og verdi tiden tillegges, for eksempel i barnehagen. I lys av kritisk diskursanalyse påvirkes tidsstrukturer i barnehagen av det som skjer i samfunnet for øvrig som de rådende økonomiske forhold, men også av sosiale

prosesser og strukturer som utvikles i bredere samfunnsperspektiv. Johansen beskriver hvordan det moderne samfunnet har utviklet et omfang og en kompleksitet som fører med seg spesialiserte prosesser, arbeidsoppgaver og roller (Johansen, 2001). Johansen ser det som et stort samfunnsmaskineri som ikke kan virke uten synkronisering. Det komplekse samfunnsmaskineriet setter også en ramme for det enkelte menneskets hverdagsliv, der synkroniseringen viser seg i et nett av tidsfrister og forhåndsstrukturerte tidsprogrammer som arbeidstid, skoletid og treningstid. Johansen ser dette i sammenheng med Elias' (1994) beskrivelser av sosiale prosesser i moderne vestlige samfunnsformer som «a network of interdependence» (Elias, 1994, s. 379). Dette nettverket av gjensidig avhengighet betegner Johansen som «avhengighetskjeder» (2001, s. 334). Denne avhengigheten kommer til uttrykk gjennom at vi avstemmer atferden til hverandre, og i denne samordningen ligger det en disiplinerende effekt, et press om å holde tempoet som tidsplanene forutsetter. Tempoet som preger det moderne samfunnet er ifølge Elias å forstå som: «... nothing other than a manifestation of the multitude of intertwining chains of interdependence which run through every single social function that people have to perform,» (Elias, 1994, s. 379). Slik et tempo et uttrykk for det flettverket av handlinger som er gjort avhengige av hverandre, og det er mengden av de sammenflettede avhengighetskjedene i de sosiale situasjonene som produserer tidsdisiplinen, hevder Elias. I den store barnehagen kan disse perspektivene kaste lys over relasjoner mellom organisering og strukturering av sosiale prosesser i hverdagen. De store gruppene med barn og personale som er organisert innenfor en seksjon og deler felles areal, kan ses som en avhengighetskjede der nettverket av gjensidig avhengighet skaper rammer for de sosiale prosessene og personalets arbeid.

Når tiden brukes som underlag for å regulere menneskelig virksomhet, og framstår lineær og kvantitativ, løsrevet fra konkrete hendelsesforløp og etablert som ordnede og tvingende rammeverk, kan det betegnes som en disiplinær tid (Wyller, 2011). Den disiplinære tiden viser seg i moderne industri, byråkrati og i utdanningsvesenet. Regelmessigheten i disiplinærtiden gjør det mulig å dele virksomheten inn i enkle deler som kan foreskrives en varighet, et tempo, en frist, eller en posisjon i rekken. Homogenitet gjør det mulig å kombinere elementene i parallelle synkroniserte forløp, og lineariteten gjør det mulig å organisere alt mot et fjernt mål (Johansen, 2001). Organisering av tiden setter

Foucault i sammenheng med framveksten av industrisamfunnet. Foucault (2008) viser hvordan samfunnets institusjoner, som skolen, spiller en sentral rolle i tidssosialiseringen. Den rasjonelle planleggingen av skolens oppgaver i timeplaner og læreplaner sikrer at tiden bygges inn i de grunnleggende strukturene i institusjonen (Aasen, 1992). I barnehagen skjer dette gjennom struktureringen i dagsrytme, og foreskrives gjennom dagsplaner, ukeplaner og årsplaner. Foucaults analyser av hvordan dagen stykkes opp og struktureres viser hvordan tiden er en del av de disiplinære teknikkene som virker til å kontrollere individenes virksomhet. Tiden og organiseringen av denne settes slik i sammenheng med maktens mikrofysikk, en teknologi som ordner og disiplinerer samfunnet gjennom små og umerkelige praksiser (Foucault, 2008).

2.4 Institusjoner, makt og disiplinering i et samfunnsperspektiv

I denne studien foregår de diskursive og sosiale praksisene og handlingene innenfor rammene av barnehagen, som er en offentlig institusjon. I dagligtale knyttes gjerne begrepet institusjon til konkrete bygninger og virksomheter med klart definerte formål, som barnehager, skoler og sykehus. Begrepet institusjon er også uttrykk for en sosial sammenheng med konvensjoner, rutiner, forpliktelser og status-systemer, et fellesskap som henger sammen i kraft av noen sosiale praksiser og bestemte logikker (Gulløv, 2004). Samfunnet organiserer sine kunnskaper og ferdigheter ved å institusjonalisere dem i ulike praksisfellesskap (Wenger, 2004). Barnehagen kan ses på som en samfunnsinstitusjon som fungerer som et praksisfellesskap, som står for spesialiseringen og utviklingen av arbeidsmåter og metoder for å organisere innhold og aktiviteter, løse problemer og samarbeide på. I denne institusjonen kommer praksiser til uttrykk gjennom et språkfellesskap hvor de som arbeider der skaper normer for hvordan ord og begreper forstås og tolkes.

For å se barnehagen i en bredere samfunnssammenheng og forstå barnehagens institusjonelle posisjon i vår samtid, kan Foucaults historiske analyser av hvordan institusjoner representerer kunnskaps- og maktsystemer i samfunnet og former menneskers praksiser være et inntak. Foucault viser hvordan disiplinering av individene har utviklet seg i samfunnet. Disiplinen, slik Foucault synliggjør den, består av mange små teknikker, strategier, oppgaver, regler og praksisformer som internaliseres slik at kroppen kontrolleres innenfra.

Disiplinens metoder karakteriserer, klassifiserer, spesialisere og plasserer individene i relasjon til en norm (Foucault, 2008). De små og dagligdagse tingene medvirker i et større maktspill. Mikromakten har trent seg inn i alle samfunnets institusjoner, og utøves ned i de minste relasjonene for å skape nyttige individer (Farsethås, 2009). Slik blir disiplinen et sosialt kontrollperspektiv, en måte å styre mangfoldet i samfunnet på som skal sørge for å skape nyttige individer; og utdanningsinstitusjoner, kunnskapsoverføring og undervisning blir disiplinerte mekanismer i denne maktteknologien (Aasen, 1992).

Foucault bruker begrepet disiplin i dobbelt forstand, om maktbruk og om kunnskapsområder og fagdisipliner. Denne dobbeltheten tjener til å vise sammenhengen mellom kunnskap og makt (Sandmo, 1994). Makt og viten betinger hverandre, ifølge Foucault. Han viser hvordan praksiser og diskurser er sammenvevd på mange måter, slik at de understøtter hverandre, refererer til hverandre og knytter allianser (Foucault, 1999). Disiplin og regulering henger sammen med tiden og ny viten om helse, psykologi, pedagogikk og økonomi. Slik knytter Foucaults teori sammen maktutøvelse og kunnskap. Kunnskap og tenkemåter setter til enhver tid grenser for maktformene, og endringer av maktens former er noe som skjer med makt (Foucault, 2008). Hos Foucault er makten relasjonell, og der det finnes makt, finnes det også motstand. Denne motstanden utspiller seg relasjonelt, noe som innebærer at makt og motmakt inngår i en dialektikk. Samfunnsinstitusjoners bygninger og steder representerer kunnskaps- og maktsystemer som virker formende for menneskers praksiser, og makten former menneskers liv etter bestemte mønstre (Foucault, 2008). Disiplinen bygges inn i institusjoner gjennom arkitekturen, som kan legge til rette for disiplinerte teknikker ved å åpne for at alle kan ses, og organisere rom slik at de som oppholder seg der kan struktureres og kontrolleres. Slik virker det disiplinære, ifølge Foucault, gjennom arkitektur og bearbeiding av rommet, og tvangen i systemet gjør at individene oppfører seg som de skal (Foucault, 2008). Det disiplinære retter seg mot befolkningen som ressurs, en ressurs som må forvaltes fornuftig for å gjøre individene mer produktive og forutsigbare, og sikre at de kan bringe samfunnet rikdom. I studien av den store barnehagen er Foucaults maktanalyse et inntak til å synliggjøre og forstå strukturerende prosesser som foregår mer eller mindre synlig i samfunnsinstitusjoner som barnehagen. I analysen av diskursive og

sosiale praksiser i talen om tiden og rommene i den store barnehagen, kan Foucaults perspektiv bidra til utvidet innsikt i struktureringen og det materielles betydning for praksis.

Chouliaraki og Fairclough deler Foucaults syn på makt som usynlig selvregulering (bio-power) innvevd i sosiale strukturer, men mener at Foucaults analyse er for ensidig i vektleggingen av strukturenes styring av menneskers sosiale liv. De hevder at analysen må suppleres med en forståelse som etablerer en sammenheng mellom institusjonaliserte sosiale praksiser og subjekters posisjonering i et videre samfunnsperspektiv. Deres poeng er at uten denne sammenhengen blir vi stående med en strukturdeterminisme som ikke rommer noen mulighet for individets aktørskap i sosiale praksiser. Her viser de til kritisk diskursanalyse som bringer praksis inn i analysen, og den dialektiske relasjonen mellom sosial praksis og andre aspekter av det sosiale som videreføring av Foucaults perspektiv – en tilnærming som kan bidra til å løfte fram hva som foregår i kommunikativ samhandling, og se det i sammenheng med sosiale strukturer i samfunnet (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Denne studien bygger på kritisk diskursanalyse, og deler Chouliaraki og Faircloughs syn på menneskers mulighet til å påvirke sosiale praksiser. I studien utgjør også Foucaults perspektiver på makt og disiplin et inntak til å synliggjøre og forstå barnehagen som institusjon i et samfunnsperspektiv. På samfunnsnivå er det mulig å tenke seg at etablerte og dyptgripende strukturer utgjør noen forutsetninger for det innholdet og den organiseringen som kommer til uttrykk i den store barnehagen. I analysen kan Foucaults teori fungere slik at den synliggjør hvordan dyptgripende samfunnsstrukturer virker på sosiale praksiser i den store barnehagen.

Diskurs innbefatter det som ikke sies, men tas for gitt, og det er i det 'tatt-for-gitte' at maktforhold og ideologier er gjemt, ifølge Fairclough (1992, 2003). I diskursanalysen er oppgaven å vise hvordan diskurser blir konstituert og får sin utbredelse, og hva slags spenn av forskjellige konstruksjoner som er med på å utgjøre en diskurs (Jørgensen & Philips, 1999). Når personalet i barnehagen setter i tale arbeidet i barnehagen, posisjonerer de seg i et maktfelt, og deres utsagn iscenesetter et spill som utfolder seg i et mulighetsfelt der det alltid vil være flere og motstridende diskurser i spill. Barnehagens diskursorden virker regulerende på det som kan sies og det som ikke kan sies, og den diskursive kontrollen omfatter ikke bare utsagnet, men retter seg også mot taleren. Den

som taler påvirkes av utsagnene som allerede er uttalte, og de utsagnene som forventes å bli uttalt. Diskursens makt påvirker og forfører den som taler (Foucault, 1999; Schaanning, 1999). I en kritisk diskursanalytisk forståelse innebærer dette at innhold og tanke- og talemåter som gjelder i barnehagen, ikke kan betraktes frittstående fra samfunnet og barnehagens posisjon i samfunnet.

2.5 Modernitet og samfunnsutvikling

Chouliaraki og Fairclough (1999) diskuterer kritisk diskursanalyse i relasjon til senmoderniteten, og argumenterer for at en kritisk bevissthet rundt språkbruk kan utdype kunnskapen om hvordan sosiale strukturer og maktrelasjoner vedlikeholdes og endres i samtiden. De relaterer diskursanalysen til kritisk orientert samfunnsteori som analyserer senmoderniteten, og vil bidra til bevissthet om samfunnsutviklingen som grunnlag for at mennesker aktivt kan være med å forme sine liv. Chouliaraki og Fairclough henviser blant andre til Giddens og Harvey i diskusjoner om hvordan samfunnsendringer skaper forutsetninger for sosiale praksiser i institusjoner og for menneskene der. Tiden etter 1970-tallet beskrives gjerne som en postindustriell æra, en kulturell transformasjon som ofte refereres til som postmodernisme. Giddens beskriver disse endringene som radikaliserings og intensivering av moderniteten, og bruker betegnelsen senmodernitet (Giddens, 1996, 1997). Senmoderniteten beskriver et samfunn preget av økonomiske endringer som har ført med seg flyktighet med hensyn til verdier og relasjoner, steder, bygninger og mennesker (Harvey, 1989). Chouliaraki og Fairclough skriver kritisk diskursanalyse inn i Giddens' forståelse og begrepsbruk (Chouliaraki & Fairclough, 1999). De bruker senmodernitet som en betegnelse på det sosiale livet som preger samtiden, og mener at denne er preget av motsetningsfylte, komplekse og ambivalente diskurser. Senmoderniteten blir gjerne skissert gjennom perspektiver som det refleksive moderne (Bech, Giddens & Lash, 1994), risikosamfunnet (Beck, 1992) og det flytende moderne (Baumann, 2000). Senmoderniteten knyttes til begreper som individualisering, globalisering, fleksibel kapitalisme, fragmentering og en svekket tiltro til de store

fortellingene i vitenskapen og politikken (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Harvey, 1989) – et fragmentert og individualisert samfunn som danner bakgrunnen for kunnskapsutviklingen og arbeidslivet. Chouliaraki og Fairclough (1999) hevder at et karakteristisk trekk ved de økonomiske og sosiale endringene i senmoderniteten er at de eksisterer som diskurser, så vel som prosesser som foregår utenfor diskursen – og prosessene som foregår utenfor diskursen blir virkeliggjort av disse diskursene.

Et framtrekkende trekk i senmoderniteten er at sammenhengen mellom tid og rom, fortid og framtid og nåtid og tradisjoner brytes. Det som tidligere utgjorde klare referanserammer for den enkelte, har blitt erstattet av usikkerhet og tvil (Giddens, 1996, 1997). Det sosiale hverdagslivets innhold og karakter omformes, og tiden som er innbakt i samfunnets institusjoner, blir utsatt for intensivering og transformering (Giddens, 1996, 1997). Denne omformingsprosessen åpner for en ny form for tidspolitik som stiller krav til tøybarhet i aktiviteter og relasjoner. Slik blir fleksibilitet et sentralt kjennetegn ved senmodernitetens arbeidsliv (Sennet, 2001). Kravet om fleksibilitet har ført med seg flyktighet. Arbeidsforhold og parforhold, som i tidligere tider i stor grad var styrt av tradisjon og klassesilhørighet, blir under senmoderniteten sett som individuelle og foranderlige størrelser som kan forhandles (Giddens, 1996, 1997; Sennett, 2001). Chouliaraki og Fairclough (1999) knytter an til disse forståelsene, og mener at sosiale praksiser i senmoderniteten preges av to gjennomgripende forhold; makt og hybriditet. Maktkamp knyttes til gjennomgripende og raske endringer i samfunnet, og en følge av endringene er en stadig skiftende horisont som manifesterer seg i hybride tekster og hybridisering av diskurser. Begrepet hybriditet anvendes i analysen av sosial praksis i denne avhandlingen. Dette er gjort nærmere rede for i kapittel 4.5.3.

2.5.1 Refleksivitet og tradisjoner

Når grunnstrukturene i samfunnet er i kontinuerlig endring, må individet tenke refleksivt over sine egne valg på nye måter, hevder Giddens (1996, 1997). Et karakteristisk trekk ved samtiden er at mennesket stadig stilles overfor ulike kunnskapsbaserte handlingsalternativer. Den enkeltes refleksive evne blir avgjørende når tradisjonene løses opp, og tid og sted reorganiseres. I det senmoderne samfunnet må tradisjoner forklare seg selv, noe som innebærer at de ikke videreføres ukritisk, eller ses som selvsagte. Giddens tillegger

globaliseringen den førende kraften i denne utviklingen, og hevder at vendingen bort fra tradisjonelle verdisystemer fører til at det sosiale liv preges av refleksivitet (Giddens, 1996, 1997). I det refleksive ligger en forståelse av at individet hele tiden må være klar til å vurdere og velge mellom ulike handlingsalternativer som krever at den enkelte må ha et bevisst og aktivt forhold til kunnskap. Å være menneske i senmoderniteten innebærer å vite hva man gjør og hvorfor man gjør det. Chouliaraki og Fairclough (1999) slutter seg til Giddens' tenkning om refleksivitet, men hevder at selv om samtiden er preget av refleksivitet, innebærer det ikke at diskurser ikke lenger blir naturalisert, tatt for gitt eller fungerer ideologisk. De mener å identifisere et motsetningsfylt press i samfunnsutviklingen, både i retning av naturalisering av diskurser og mot større refleksivitet. Chouliaraki og Fairclough mener dette viser seg i at organisasjoner retter motsetningsfylte forventinger til sine medarbeidere, som på den ene siden skal identifisere seg med organisasjonens verdier, og samtidig forventes å være kritiske og evaluere hvordan dens verdier viser seg i praksis. På den bakgrunn mener de at diskursanalysen må være åpen for at diskurser inkluderer både refleksivitet og ideologi (Chouliaraki & Fairclough, 1999). I denne studien ser jeg det slik at diskursive praksiser i barnehagen både kan romme aspekter av refleksive perspektiver og aspekter av naturaliserte og tatt-for-gitte perspektiver samtidig. Det innebærer at diskursanalysen kan synliggjøre at personalet kan sette sin praksis i tale i refleksive perspektiver, samtidig som andre deler av praksis kan være ideologisk influert og tas for gitt. Hvordan begrepet refleksivitet forstås og brukes i analysen, beskrives nærmere i kapittel 4.5.3.

2.6 Diskurs, identitet og subjektposisjoner

Kritisk diskursanalyse har som utgangspunkt en forståelse av at mennesker er i stand til å posisjonere seg, være aktivt handlende og forhandle sin relasjon til de ulike typer diskurser som de er en del av (Fairclough, 1992). Sosial identitet er, ifølge kritisk diskursanalyse, å forstå som resultat av diskursiv virksomhet (Fairclough, 1992). Identitet knyttes til posisjoner som diskursen tilbyr individet, og den diskursive identiteten vil derfor alltid kunne være annerledes, fordi den innebærer en valgmulighet. Derfor finnes det ingen objektiv logikk som viser til en entydig subjektposisjon for individet. Identitet forstås som

diskursive konstruksjoner som formes gjennom regulerende måter å tale på (Fairclough, 1992). Personalets tale om arbeidet i den store barnehagen åpner for å tolke hvordan det de uttrykker kan forstås som bidrag til aspekter av deres yrkesidentitet som barnehagepersonale. Talen kan også ses som uttrykk for deres forståelser av sine posisjoner, eller for hvilke subjektposisjoner som finnes tilgjengelige. Slik blir den diskursive identiteten noe en trer inn i, markerer motstand mot, eller forhandler fram i diskursive prosesser (Jørgensen & Philips, 1999; Søndergaard, 2005). Mennesker er posisjonert i en bestemt kontekst og diskurs, der de både blir skapt av og er medskaper av sine betingelser. Identitet konstrueres slik i samspillet mellom individet og ulike subjektposisjoner som diskurser tilbyr (Fairclough, 1992). Chouliaraki og Fairclough (1999) viser til at diskurs alltid rommer flere posisjoner som også kan være motstridende. I diskursanalyse skal en søke å skille ut analytisk aktuelle trender og strømninger som er sentrale i konstruksjon av identitet, slik at maktrelasjoner i og mellom sosiale praksiser kommer i fokus. Slike strømninger og påvirkende trender identifiseres gjennom tale og tekst i form av diskurser eller diskurstyper (Fairclough, 1992). Barnehagen, slik den ses i denne studien, representerer diskursive praksiser som produserer og tilbyr personalet subjektposisjoner. Disse rommer ulike muligheter for konstruksjoner av identitet som yrkesutøvere. Det innebærer at personal med ulik yrkesmessig bakgrunn kan se og representere barnehagen og livet der på forskjellige måter. Den enkeltes subjektposisjon innebærer å framstå på en bestemt måte overfor barn og foreldre i barnehagen. Ulike diskurser som opererer innenfor barnehagen, kan slik svare til forskjellige subjektposisjoner som personalet inntar. Fairclough (1992) hevder at hvilke identiteter som konstrueres i et samfunn er av avgjørende betydning, fordi det påvirker hvilke maktrelasjoner som reproduseres eller forandres i samfunnet. I tråd med forandringer i samfunnet må den enkelte ansatte i barnehagen forholde seg fleksibel til skiftende arbeidsbetingelser og diskurser knyttet til barnehagens virke.

I modernitetsteori beskrives identitet som foranderlig, og en persons identitet skapes gjennom evnen til å vedlikeholde en historie om seg selv. Identiteten opprettholdes gjennom den enkeltes evne til å opprettholde en sammenhengende og samtidig kontinuerlig revidert historie om seg selv, ved å innlemme nye erfaringer i takt med de ytre omgivelsene (Giddens, 1996). Slik

konstruerer og rekonstruerer mennesket sin selvoppfatning i lys av sine erfaringer. Identitet er i denne forståelsen et resultat av menneskets egen forståelse av seg selv på bakgrunn av sin egen fortelling om seg selv (Giddens, 1996). I barnehagen foregår personalets identitetsarbeid i sosiale praksiser i hverdagssituasjoner som empirien i denne studien tar utgangspunkt i. Sett i sammenheng med personalets profesjonsfaglige arbeid, skapes deres identitet som yrkesutøvere i barnehagen gjennom deres tale om sin praksis og gjennom sosiale handlinger som de er en del av i den store barnehagen.

Institusjoner og sosiale fellesskap som barnehagen, produserer sin forståelse av verden, og former og formes av sine praksiser på måter som deltakerne der til vanlig ikke er bevisst på, hevder Fairclough (1992). Personalets praksiser infiltreres av politiske og ideologiske strømninger, sosiale strukturer og maktrelasjoner, og personalets praksiser har innflytelse på sosiale strukturer, relasjoner og posisjoner, selv om de er ubevisste. Diskursive praksiser veves inn i sosiale strukturer, og sosiale praksiser har innflytelse på hvordan virkeligheten betegnes og settes i tale i diskursive praksiser. Slik kan konstruksjon av yrkesidentitet gjennom diskurser bidra til kulturelle og sosiale endringsprosesser i barnehagen og samfunnet.

2.7 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg gjort rede for den teoretiske rammen for denne studien. Hovedtrekkene i kritisk diskursanalyse har blitt skissert, og også hvordan teorien ser diskurs som handlinger som mennesker kan påvirke verden gjennom, og som mennesker påvirkes av. Det er vist hvordan teorien åpner for å se barnehagen som en sosial praksis der personale og barn ses som delaktige i å skape, vedlikeholde og endre virksomheten gjennom sosiale relasjoner og identiteter. Teoriens dialektiske perspektiv på relasjonene mellom diskursive praksiser og andre sosiale praksiser er belyst. Det er også vist hvordan teorien kan åpne for å synliggjøre relasjonen mellom samfunnsforhold og lokale prosesser i den store barnehagen. Relasjonen mellom diskurs og den materielle verden forstås i et dialektisk perspektiv der språket som er knyttet til et sted både former og formes av stedet. I denne studien innebærer det at det sosiale livet ses i sammenheng med de materielle rammene, rommene, innredningen

og møbleringen. Personalets språkliggjøring av de sosiale praksisene kan åpne for å undersøke dialektikken mellom det diskursive og den ikke-diskursive verden. Perspektiver på tid ses i sammenheng med språklige kategorier, og knyttes til den gjensidige avhengigheten som oppstår i komplekse sosiale prosesser. Gjennom disse perspektivene vil studien undersøke relasjoner mellom organisering og strukturering av sosiale prosesser som regulerer og ordner virksomheten i barnehagen. Relasjoner mellom institusjon, makt og disiplinering trekkes inn for å søke å forstå barnehagens institusjonelle posisjon i en bredere samfunnssammenheng. I denne sammenhengen kan kritisk diskursanalyse bidra til å utdype hvordan samfunnsstrukturer virker på sosiale praksiser i den store barnehagen. Studien ser diskursive praksiser i den store barnehagen i sammenheng med kritiske perspektiver på senmoderniteten. Her løftes refleksivitetens betydning i møter mellom tradisjoner og forandring fram, og konstruksjoner av identitet ses som et resultat av diskursiv virksomhet. Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket ses konstruksjoner av subjektposisjoner og identitet gjennom diskurser som bidrag til kulturelle og sosiale endringsprosesser i barnehagen.

3 Forskningsfeltet

I dette kapitlet presenteres det aktuelle forskningsfeltet med utgangspunkt i studier som har særlig relevans for denne studien. Presentasjonen bygger i hovedsak på nordisk og engelskspråklige publikasjoner, og hovedvekten er lagt på studier publisert de siste femten år (etter 2000). Hensikten er å plassere studien i en sammenheng og belyse de forskningsspørsmål og den kunnskapen som er utviklet innenfor området.

Flere har påpekt at det er behov for mer kunnskap om hvordan hverdagen i barnehagen påvirkes av endringer i samfunnet.³ Denne studien har fokus på hvordan barnehagens innhold og organisering kommer til uttrykk i personalets beskrivelser og gjennom arbeidet i den store barnehagen. Studien søker svar på forskningsspørsmålene gjennom etnografisk metode og kritisk diskursanalyse. Gjennom dette fokuset søker studien å utvikle kunnskap om relasjonen mellom barnehagens indre liv og endringer i samfunnet. Studien kan plasseres innenfor en konstruksjonistisk del av barn- og barndomsforskningen (Nilsen, 2003). Denne forskningen har utgangspunkt i diskursive perspektiver, og søker å synliggjøre hvordan ideer og forstillinger om barn og barndom er innvevd i praksiser, hverdagsliv og profesjoner (se for eksempel Dahlberg & Moss, 2005; James, Jenks & Prout, 1998; Lenz-Taguchi, 2010).

Studien retter seg mot den store barnehagen, som representerer en ny måte å utforme barnehagebygg på, men også en ny måte å organisere barnehagen på som har blitt utviklet etter 2003 (Seland, 2009). Denne bygge-, organiserings- og arbeidsmåten, som den store barnehagen representerer, har i liten grad vært gjenstand for forskning. Det innebærer at det er et avgrenset forskningsfelt å relatere seg til. Det har også vist seg vanskelig å finne internasjonale studier som har sammenheng med denne studiens forskningsfokus og teoretiske og metodologiske ramme. Det har ført til at jeg har valgt å presentere og avgrense gjennomgangen til noen utvalgte studier som har likhetstrekk med min studie.⁴ Samtidig er også de nordiske landene en del av OECD-samarbeidet, og på den

³ Se for eksempel Borg, Backe Hansen og Kristiansen, 2008; Cullen, Anning og Fleer, 2004; Kjørholt og Qvortrup, 2012; Moss, 2006, 2012.

⁴ En avgrensning til nordiske studier er tidligere også gjort av Markström (2005) og Seland (2009).

måten influert av internasjonale og globale strømninger når det gjelder samfunnsutvikling og utviklingen av omsorgs- og læringstilbudene for de yngste. Derfor relaterer denne studien seg til internasjonal forskning når det gjelder perspektiver som angår en bredere samfunnsutvikling, samt de stedene der det har vært mulig å finne forskning som jeg har sett som aktuell i relasjon til denne studien. Videre i dette kapitlet presenteres studier med utgangspunkt i følgende hovedtema: Samfunnsutvikling - barndom og barnehage. Materielle rammer og sosiale prosesser i barnehagen. Samtidens barnehage - organisering og produksjon av praksiser. Tid og tidsbruk i barnehagen. Økonomiske perspektiver og effektivitet. Perspektiver på personalets arbeid i barnehagen. Samfunnsutvikling - endringer og kontinuitet. Til slutt presenteres en sammenfatning av kapitlet.

3.1 Samfunnsutvikling – barndom og barnehage

Studien kan relatere seg til internasjonal og nasjonal forskning som har satt søkelys på samfunnsutviklingens betydning for hvordan vi organiserer barn og barndom i barnehagen.

Interessen for barns hverdagsliv og levekår i en samfunnsmessig, kulturell og historisk kontekst er sentral i barne- og barndomsforskningen. I den sammenhengen står Dahlberg, Moss og Pence (1997); Hägglund (2009), James, Jenks og Prout (1998) og Korsvold (2005) sentralt. Etter millenniumskiftet er det publisert flere studier som retter et kritisk og diskursivt fokus mot sammenhengen mellom endringer i samfunnet og hvordan barn ses og forstås i vår samtid og barnehagens rolle i samfunnet (Dahlberg & Moss, 2005; Hultqvist & Dahlberg, 2001; Kjørholt, 2004; Nilsen, 2000). Den økende politiske interessen for å styre barndommen gjennom institusjonalisering har også blitt løftet fram (Kampmann, 2006). Grieshaber (2000) tar utgangspunkt i innføringer av nye læreplaner i Queensland i Australia, og viser hvordan samfunnsendringer fører til endringer i synet på barn, slik at forventningen til barnehagen i stadig større grad tar utgangspunkt i hva barna har behov for med tanke på videre skolegang, utdanning og yrkesliv. Forskningsfeltet inneholder også studier som retter oppmerksomheten mot og utfordrer tatt-for-gitte forestillinger om barn og barndom i samtiden (som for eksempel Kjørholt, 2004; Johansson & Emilson, 2010).

Flere studier undersøker sammenhenger mellom samfunnsendringer og sentrale føringer i barnehagepolitikken, og hvordan den pedagogiske virksomheten organiseres og praktiseres. I antologien *Children's places. Cross cultural perspectives* (Olwig & Gulløv, 2003) undersøkes steder som samfunnet tilbyr barn, og hvilken mening stedet tillegges av barn og voksne for å utvikle kunnskap om hvordan barn og barndom forstås i samfunnet. I bidraget *Creating a natural place for children* (Gulløv, 2003) analyserer Gulløv den moderne velferdsstatens småbarnspolitik, og institusjonaliseringen av de minste barna i samfunnet. Studien viser motsetninger mellom offentlige målsettinger om barns innflytelse og medbestemmelse i eget liv og de kontrollerende og beskyttende praksisene som føres i småbarnsinstitusjonene. Gulløv konkluderer at det moderne samfunnets småbarnspolitik rommer komplekse og tvetydige verdier som kan ses som uttrykk for samtidens usikkerhet på hvordan barn og barndom skal forstås.

Sammenhengen mellom samfunnsendringer og barns velferd og livskvalitet er analysert av flere forskere i en felles europeisk studie: *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space* (Zeicher, Devine, Kjørholt & Strandell, 2007). I studien argumenterer forskerne for å rette større oppmerksomhet mot spenningene mellom markedsøkonomisk tenkning, rasjonalisering, teknologiutvikling og samfunnets visjoner for den gode barndom. Et av bidragene undersøker sammenhengen mellom konstruksjoner av barndom, nyere barnehagearkitektur og organisering av barn i tid og rom i norsk kontekst (Kjørholt & Tingstad, 2007). I et kritisk perspektiv diskuterer forskerne hvordan nye barnehagebygg som strukturer for baseorganisering, legger til rette for sosiale praksiser som kan ses i perspektiv av en fleksibiliseringsdiskurs. Kjørholt og Tingstad (2007) knytter den nye barnehagearkitekturen til et diskursivt skifte i syn på barnet, fra behovs- og utviklingsorienterte diskurser til rettighetsdiskurser. Forskerne reflekterer kritisk rundt hva endringene kan innebære for barnehagen.

Antologien *The modern child and the flexible labour market* (Kjørholt & Qvortrup, 2012) retter et internasjonalt perspektiv mot det moderne barnets posisjon i samfunn som er preget av markedsorientering og fleksibilitet, både i arbeidsmarkedet og i institusjonene for de yngste. Bokens tema belyses i historisk (f.eks. Korsvold, 2012) og i nåtidig perspektiv (f.eks. Kjørholt & Qvortrup, 2012). Det rettes kritiske perspektiver mot institusjonalisering,

policy og praksis. Moss (2012) diskuterer markedets innflytelse på organiseringen av institusjoner for de yngste i samfunnet. Han retter et kritisk blikk mot hva det kan innebære for det moderne barnets hverdag. Gulløv (2012) belyser omstruktureringen av velferdsstaten og det neoliberalistiske fokuset i politikken, og ser det i sammenheng med et endret syn på barnehagens rolle i samfunnet. Hun setter samfunnets nye interesse for barnehagen i sammenheng med den moderne statens behov for å oppdra barn til fleksible og selvregulerende samfunnsborgere (Gulløv, 2012). Denne forståelsen av endringer i relasjonen mellom barnehagen og samfunnet, berøres og deles av flere bidragsytere i antologien (James, 2012; Korsvold, 2012; Kjørholt, 2012; Kjørholt & Seland, 2012; Qvortrup, 2012). Kjørholt og Seland (2012) bidrar med å sette fokus på hvilken betydning de skisserte samfunnsendringene får for barnehagens indre liv. De tar utgangspunkt i feltobservasjoner fra barnehagen, og viser hvordan endringene fører til ny strukturering av tid og organisering i hverdagen, der markedstenkning kommer til uttrykk i organiseringen av barnehagen som en basar der barna velger blant ulike tilbud.

I de presenterte studiene synes det å være en ganske samstemt forståelse av relasjonen mellom barnehagen og samfunnsmessige prosesser. Barnehagen ses som tett forbundet med samfunnet rundt, og under sterk innflytelse av politiske trender og maktrelasjoner i samfunnet. Det settes også kritisk fokus på forståelser som konstrueres og tas for gitt i samfunnet, og det synliggjøres hvordan disse skaper føringer og strukturer for barnehagens arbeid. I de presenterte studiene er det i hovedsak barnehagen som organisasjon som belyses og settes i sammenheng med samfunnets strukturer og verdier. Stemmene innenfra barnehagen og sammenhengen mellom personalets forståelser av barnehagens arbeid og samfunnsutviklingen, løftes i mindre grad fram i disse studiene. Min studie bygger på kunnskapsgrunnlag fra disse studiene. I min studie er det en intensjon å løfte fram personalets tale om organiseringen og innholdet i barnehagen, med tanke på å synliggjøre sammenhenger mellom endringer og utvikling i samfunnet og barnehagens indre liv. På den måten vil min studie kunne utdype kunnskapen fra de refererte studiene, og fylle et kunnskapshull i denne sammenhengen.

3.2 Materielle rammer og sosiale prosesser i barnehagen

Ett av forskningsspørsmålene er rettet inn mot å undersøke hvordan relasjoner mellom materielle rammer og sosiale praksiser kommer til uttrykk i den store barnehagen. Rom, innredning og møblers betydning i sosiale prosesser har blitt belyst gjennom flere tverrfaglige forskningsprosjekter innenfor materielle kulturstudier ved Danmarks Pedagogiske Universitet (Kraglund & Otto, 2005). I dette forskningsfeltet legges det vekt på at dannelse og læring ikke bare består av mentale prosesser, men forutsetter praksiser som foregår i en materiell verden der kroppen og tingene er redskap i prosessen (Otto, 2005). I studiene står materialitet for relasjonene mellom mennesker og ting, og den betydningen det materielle har for menneskers identitetsdannelse er i fokus (Hanghøj, 2005; Otto, 2005). Sammenhengen mellom materialitet og sosiale prosesser belyses på ulike måter. Hanghøj (2005) viser hvordan tingene mennesker omgir seg med i hverdagslivet kan ha relasjon til grunnleggende verdier. Otto (2005) bruker materialitetsbegrepet for å karakterisere relasjonen mellom mennesker og ting. Hun belyser særlig hvordan tingene vi omgir oss med har betydning for identitetsdannelse. Min studie bygger på kunnskapen om materialitetens betydning som disse studiene formidler. I denne studien er ikke det materielle i seg selv gjenstand for forskningen; det er relasjonen mellom barnehagens rom, innredning og sosiale praksiser som er i fokus i analysen. I lys av Faircloughs teori (1992, 2003) forstås det materielle også som en del av de ikke-diskursive sosiale praksisene. I de diskursive praksisene synliggjøres brytninger mellom det materielle og de innarbeidede praksisene.

3.2.1 Bygg og arkitektur for barn

I nordisk forskning framstår barnehagens fysiske miljø som en viktig faktor for kvalitet i barnehagen. Forskning knyttet til barnehages bygg og arkitektur har fått en oppblomstring det siste tiåret, og spørsmål omkring barnehagens rom og innredning har fått ny oppmerksomhet (Borg, Backe-Hansen & Kristiansen, 2008; Björklid, 2005). Flere forskere peker på at god arkitektur representerer et viktig pedagogisk hjelpemiddel for arbeidet med små barn i barnehager. Sammenhenger mellom pedagogiske miljøer og rommene, materialene, klima og atmosfære i virksomheten er også belyst i relasjon til arbeidet i barnehagen

av flere forskere (Dupont & Liberg, 2008; Johansson, 2008; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012).

Prosjektet *Arkitektur, krop og læring* (Larsen, 2005) er et tverrfaglig forskningsområde med danske, svenske og norske forskere, og tar utgangspunkt i teori og empiri fra sosiologi, pedagogikk, filosofi og arkitektur. Prosjektet undersøker hvordan materialitet står i relasjon til sosialisering, utdanning, undervisning og oppdragelse (Larsen, 2005). Studiene belyser ulike lærings- og hverdagsmiljøer i institusjoner som barnehage, skoler, universiteter og sykehus. Forskningen tar utgangspunkt i en felles forståelse av at forholdet mellom mennesker og omgivelsene er en dialektisk prosess der omgivelsene virker på kroppene og påvirker de kroppslige handlingene, som igjen påvirker omgivelsene (Larsen, 2005). Et av bidragene undersøker hvordan rom virker regulerende på atferd (Kirkeby, Gitz-Johansen & Kampmann, 2005). Utgangspunktet er et kritisk perspektiv, og forfatteren bruker Foucaults begrep der bygninger inngår i maktstrukturer og medvirker til å regulere væremåter og handlinger. Kirkeby viser at rom og innredning tilbyr både muligheter og begrensinger, fungerer som en ramme rundt mennesker og organiserer det sosiale livet som skjer der. Kirkeby peker på at en økende vektlegging av fleksibilitet fører til at kodene for bruken av rommene blir mindre uttalte. Dette stiller krav til brukerne om å kunne orientere seg i rommene. Gulløv og Højlund (2005) bidrar med en antropologisk studie på barnehagen, og undersøker materialitetens pedagogiske kraft med teoretiske synsvinkler fra Foucault og Bourdieu. Gulløv og Højlund løfter fram hvordan institusjoners innredning og organisering gir signaler om hvilken pedagogikk som gjelder på stedet. De viser hvordan rommene virker på det sosiale samspillet mellom barn og voksne, og hvordan maktrelasjoner opprettholdes gjennom konkrete aktiviteter og tilgjengelighet til materiell. Forskerne setter fokus på hvordan kroppene temmes av de fysiske omgivelsene, men viser også at barn ikke bare underordner seg passivt til rommenes eller de voksnes makt (Gulløv & Højlund, 2005).

Forskningsnettverket Barn og rom (Barnehagerom, 2012) har gjennomført flere prosjekter med fokus på barnehagens fysiske miljø. Studiene presenteres i artikkelsamlingen *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012). Her blir barnehagens fysiske miljø belyst ut fra fagområdene geografi,

landskapsøkologi, retorikk, arkitekturteori og pedagogikk (Birkeland, 2012; Dahl & Evenstad, 2012; Fjørtoft, 2012; Seland, 2012). Prosjektets utgangspunkt er å utvikle kunnskap om hvordan ulike og nye barnehagebygg og rom fungerer i en pedagogisk sammenheng (Krogstad et al., 2012). Prosjektet formidler forskningsbasert kunnskap, og utviklingsarbeid. De forskningsbaserte studiene har utgangspunkt i en fysisk forståelse av rom og det fysiske miljøets betydning for kvaliteten i barnehagen. Kroppslig og sanselig samspill med de sosiale og fysiske omgivelsene framheves som sentralt for læring og dannelse. Det er brukt etnografisk metode, observasjoner, intervjuer, samtalegrupper og spørreskjema. Forskerne oppsummerer at fysiske omgivelser må ses i sammenheng med forståelser av hvordan hverdagen i barnehagen skal være. Det etterlyses mer kunnskap om og erfaringer med ulike løsninger i barnehagen. Studiene viser at brukernes bevissthet om byggene og rommenes betydning i det pedagogiske arbeidet er et område som det må arbeides mer med (Krogstad et al., 2012).

En studie som særlig er aktuell i relasjon til den presenterte studien, er Becher og Evenstads (2012) bidrag. Studien har fokus på muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. Becher og Evenstad tilkjenner et kritisk blikk på Seland's (2009) forskning, der de nye barnehagenes åpne og fleksible løsninger leses som et uttrykk for nyliberale markedskrefter. Becher og Evenstad viser med et historisk tilbakeblikk at ideen om fleksible rom er kjent fra 70-tallets barnehage. De undersøker hvordan organiseringen av hverdagen og de ansattes pedagogiske praksiser påvirker barnas opplevelser av det fysiske miljøet. Studien bygger på observasjoner fra barnehagen og samtaler med barnehagepersonalet. Becher og Evenstad hevder at det ikke er holdepunkter for at spesielle måter å organisere barnehagearealet på virker til å fremme eller hemme pedagogiske målsettinger. De framhever at dialogen mellom bygg og de pedagogiske målsettingene er viktig. Becher og Evenstad viser at fleksible bygg kan innby til en pedagogikk med ulike aktiviteter på tvers av barnegrupper, og møbleringen kan støtte eller motarbeide de pedagogiske praksisene. Becher og Evenstad framhever at et godt samspill mellom bygg og barns virksomhet avhenger av hvordan bygget er utformet og av personalets evne til å ta bygget i bruk (Becher & Evenstad, 2012).

Det er også vist hvordan rom kan brukes som markører for tradisjoner (Davidsson, 2002). I en etnografisk studie undersøker Davidsson (2002)

hvordan noen svenske førskolelærere og grunnskolelærere knytter klasserom og grupperom til skolen, mens lekerom og koserom tilhører førskolen. Det fører til at praksiser relatert til de to tradisjonene ble holdt adskilt. Davidsson viser hvordan integreringen mellom førskole og skole skjer ved at rommenes benevning, møblering og bruk endres, noe som fører med seg nye praksiser i rommene, og nye pedagogiske forståelser.

De refererte studiene viser at det er undersøkt hvordan fysiske omgivelser legger til rette for, eller hindrer bestemte typer atferd for barn og voksne. Forskningen har også løftet fram hvordan mennesker og rom kan være i dialog eller kamp med hverandre. Det viser at det på den ene siden finnes studier som betoner rommenes tvingende dimensjoner, mens andre viser at mennesker ikke alltid tilpasser seg rommene. Forskningsfeltet synliggjør at det er behov for mer kunnskap om hvordan ulike bygg og rom fungerer i sammenheng med barnehagens arbeid.

I den presenterte studien innebærer den teoretiske rammen en forståelse der relasjonen mellom rom og mennesker ses som dialektisk. Rommene er materielt konstruert, men formes også av menneskene som bruker rommene. Studien vil undersøke hvordan personalet forholder seg til rommenes signaler i det daglige arbeidet, og på den bakgrunnen kunne videreutvikle kunnskap om relasjoner mellom mennesker, rom og sosiale praksiser i barnehagen. I brytninger mellom innarbeidede praksiser og nye praksiser, kan det være interessant å undersøke bruken og benevningen av rommene med tanke på hvilke måter de kan markere skiller mellom praksiser som kan være kjent fra små, eldre barnehager og sosiale praksiser som kan utvikles i den nye, store barnehagen. Ved å synliggjøre og analysere personalets tale om dette, vil studien kunne bidra med kunnskap om relasjoner mellom barnehagebyggets design og pedagogiske praksiser. Dette er kunnskaper om sammenhenger som ikke har vært særlig belyst ut fra kritisk diskursanalyse, i barnehagen.

3.3 Samtidens barnehage - organisering og produksjon av praksiser

Blant andre etnografiske studier som er gjort de seneste årene, er Seland (2009), Markström (2005) og Nordin-Hultman (2004) særlig relevante ut fra denne

studiens målsetting og forskningsspørsmål. Studiene vil bli presentert nærmere i dette kapitlet og de refereres til senere i avhandlingen.

I den senere tid har Seland's avhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen* (Seland, 2009), bidratt med ny kunnskap om det moderne barnets liv i barnehagen⁵. Formålet med Seland's studie er å undersøke hvilke konsekvenser nyere diskurser om barn og barnehage kan få for profesjonell praksis og barns mulighet for deltakelse og læring i barnehagen. Seland's studie er basert på etnografisk metode, observasjoner, intervjuer og dokumentanalyse. Den retter et diskursivt perspektiv på det moderne barnets liv i en baseorganisert barnehage, der fleksibilitet preger praksis (Seland, 2009). Studien viser hvordan begreper i nasjonale dokumenter skaper forståelser og praksiser som får konsekvenser for barna og personalets hverdag i barnehagen. Seland hevder at tradisjonell norsk førskolepedagogikk er i endring, som følge av en dominerende læringsdiskurs og de økonomiske rammene barnehagen er gitt. Seland argumenterer for at baseorganiserte, avdelingsløse barnehager kan ses som en materialisering av diskurser om fleksibilitet, valgfrihet og læring, og som en del av en økonomisk rasjonalitet (Seland, 2009). Seland's studie representerer en ny innfallsvinkel i studiene av relasjonen mellom samfunnsendringer og syn på barn og barndom, i det den søker å løfte fram hvordan politiske intensjoner materialiserer seg i barnehagehverdagen. Denne innfallsvinkelen fører til at studien får synliggjort den offentlige barnehagepolitikken's konkrete konsekvenser for barn og personale i barnehagen.

Denne studien undersøker også samtidens nye store barnehage, og bygger på kunnskapsproduksjonen fra Seland's studie. Også denne studien anlegger et diskursivt perspektiv, og har utgangspunkt i en etnografisk studie fra en stor barnehage designet for baseorganisering. Denne studien skiller seg likevel fra Seland's studie ved at den har hovedfokus på personalets tale, og ser relasjonen mellom diskursive praksiser og sosiale praksiser som dialektisk. Det innebærer at forholdet mellom de diskursive og sosiale praksisene forstås som utgangspunkt for å kunne vedlikeholde, utvikle eller endre de sosiale praksisene i barnehagen. Slik vil denne studien kunne synliggjøre sammenhenger som ikke

⁵ Denne PhD avhandlingen var en del av det tverrfaglige forskningsprosjektet: Det moderne barn og det fleksible arbeidslivet (Kjørholt & Qvortrup, 2005)

tidligere har blitt løftet fram, men også bekrefte, utvide og videreutvikle kunnskap fra Seland's tidligere studie.

Den etnografiske studien *Förskolan som normaliseringspraktik* (Markström, 2005) belyser den svenske førskolen som institusjon, og hvordan den kan forstås som et nåtidig sosialt fenomen i det svenske samfunnet. Markström har et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt med et interaksjonistisk perspektiv. Hun undersøker hvordan aktørene i førskolen skaper institusjonen gjennom sosiale praksiser, og formulerer og realiserer barndom. Analysen har fokus på fysiske rammer og handlinger i hverdagen, rutiner, skjema, aktiviteter, synlige og immanente ordninger og forestillingene om barn og førskole som aktørene gir uttrykk for i ulike typer samtaler. Markström viser at det finnes sementerte vaner og tradisjoner i førskolen som aktørene der følger og reproducerer, men det skjer også forhandlinger og overtredelser av rutiner, vaner og tradisjoner. Markström tar utgangspunkt i barnehagens arkitektoniske utforming, og viser at den både har en hjemlig og en institusjonell karakter. Hun mener at dette gjør at barnehagen fremstår som en hybrid virksomhet, der motsetningsfylte forventninger og krav fra ulike diskurser bidrar til å skape forskjellige praksiser.

Markströms sosialkonstruksjonistiske utgangspunkt, og det interaksjonistiske perspektivet som gir rom for aktørenes aktive rolle i å skape barnehagen gjennom sine praksiser, har likhetstrekk til studien som presenteres her. Min studien skiller seg imidlertid fra Markströms studie i det at den presenterte studien har hovedfokus på tekstene som produseres og konsumeres i den store barnehagen. På bakgrunn av Faircloughs teori ser jeg de individuelle tekstene – i denne sammenhengen personalets tale – som utgangspunkt for å skape, opprettholde og forandre strukturer. Samtidig skaper strukturene forutsetninger for det daglige livet. Dette dialektiske perspektivet innebærer at denne studien vil kunne løfte fram og synliggjøre prosessene som ligger til grunn for personalets praksiser.

Nordin-Hultmans studie *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* (2004) setter fokus på hvilken betydning organiseringen av tid, rom og materiell har for barns identitetsskaping i rammen av Foucaults diskursteori. Tid og rom tilskrives mening gjennom barn og voksnes erfaringer og forventninger til pedagogiske miljøer. Tre forhold ved pedagogiske miljøer i svenske og engelske barnehager undersøkes: 1) Det pedagogiske materialet som finnes for barns

aktiviteter. 2) Rommens struktur; hvilke rom og arealer som finnes, og hvordan rommene er innredet og oppdelt med hensyn til funksjon og aktiviteter. 3) Strukturering av tiden, i inndeling av dagen, timeplaner, bytting av rom og forflytninger mellom ulike aktiviteter. Studien viser hvordan autoriteten ligger i tiden og rommenes orden, og i de små hverdagslige reglene. I lys av Foucault ser Nordin-Hultman (2004) barna og personalet som styrt og regulert av en strukturell makt som viser seg i hvordan dagsplanen ordner det som skal skje i løpet av dagen, og hvordan det materielle rommet setter grenser for hva som skal gjøres. Nordin-Hultman ser førskolelærerne som fanget av og underkastet den ordenen de selv har skapt gjennom rutiner, aktiviteter og dagsprogram.

Kunnskapen fra Nordin-Hultmans studie har berøringspunkter med studien som presenteres her. Denne studien undersøker hvilke perspektiver på tid og strukturering som kommer til uttrykk i den store barnehagen. Studiens intensjon er å undersøke personalets diskursive og sosiale praksiser, med tanke på å synliggjøre hvordan disse brytes, vedlikeholdes og reformuleres i relasjon til tid og strukturering i den store barnehagen. Med Faircloughs teoretiske ramme ses interaksjonen mellom personalets diskursive praksiser og arbeidets rutiner og strukturer i en dialektisk relasjon der praksiser skaper rutiner og skapes av rutiner. Denne forståelsen åpner for at individet, gjennom diskursive praksiser, kan omforme og endre eksisterende strukturer. Slik har denne studien en intensjon om å utfordre forståelsene som er skrevet fram i Nordin-Hultmans studie, der subjektet ses som underlagt strukturene.

3.4 Tid og tidsbruk i barnehagen

Tid og tidsbruk relatert til hverdagen i barnehagen er i liten grad belyst i forskningssammenheng (Nicolaisen, Seip & Jordfald, 2012). I en arbeidsforskningsstudie er det gjort undersøkelser som retter søkelys mot tidsbruken i barnehagen: *Tidstyver i barnehagen* (Nicolaisen et al., 2012). Studien kartlegger tidsbruken til personalet i barnehager i en bydel i Oslo. Undersøkelsen er gjort med dybdeintervjuer, fokusgrupper, dagbokundersøkelser og surveyundersøkelse. Studien viser at ansatte i barnehagen rapporterer at de får stadig mindre tid til samvær med barna. Det tilskrives flere praktiske oppgaver som kjøkkentjeneste, møter og stadig flere

administrative oppgaver som planlegging, rapportering og dokumentering av det pedagogiske arbeidet. I en evaluering av barnehagenes implementering av rammeplanen (Østrem, Bjar, Hogsnes, Jansen, Nordtømme & Tholin, 2009), er mangel på tid et aspekt som trekkes fram. Det viser seg å være blant de største hindringene for barnehagen i implementeringsarbeidet. Tidsmangelen fører ifølge de undersøkte barnehagene til at utviklingsprosesser som krever refleksjon og faglig fordypning, settes til side i en travel barnehagehverdag (Østrem et al., 2009). Studien *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet* (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2009) undersøker hvordan strukturelle faktorer som barnehagens størrelse og organisering, antall barn per ansatt, personalets utdanning og personalets stabilitet virker inn på hverdagen i barnehagen. I denne studien berøres tid ved at strukturelle faktorer som barnehagens størrelse og organisering kobles til personalets tid sammen med barna. Studien viser at store barnehager er komplekse og utfordrende å organisere. Det innebærer at de pedagogiske lederne bruker mer tid på planlegging og organisering enn pedagogiske ledere i de minste barnehagene (Vassenden et al., 2009).

I en spørreskjemaundersøkelse med 117 barnehager søker Martinsen og Moser (2011) å identifisere forhold knyttet til organisering av barn og av rom og tid i barnehagen som kan virke til å styrke eller begrense barns mulighet for lek, læring og utvikling. Forskerne finner ingen entydige sammenhenger mellom barnehagens organisering, rom og tidsmessige forhold. Studien konkluderer at alle organiseringsformer har fordeler og ulemper, og at enhver organiseringsmodell fører med seg konsekvenser for struktureringen av barnas hverdag.

I sitt bidrag til artikkelsamlingen *The Modern Child and the Flexible Labour Market* (Kjørholt & Qvortrup, 2012) trekker Moss (2012) fram betydningen av at personalet som arbeider i barnehagen, har tid til rådighet i sitt arbeid – ikke bare for å kunne forberede arbeidet og gjennomføre dokumentasjoner og samtaler, men for å kunne reflektere omkring sitt arbeid, evaluere, videreutvikle og endre bestående praksis (Moss, 2012).

Det finnes studier av tid og tidsbruk forankret i sosiologisk forskning som kan gi kunnskapsgrunnlag for denne studien. Ellingsæter har gjennom mange år studert tid og endringer i tidsbruk i det norske samfunnet. Studiene er relatert

til endringer i arbeidslivet og familieliv med omsorgsoppgaver knyttet til barn (Ellingsæter, 2001, 2005, 2009; Ellingsæter & Widerberg, 2012). Ellingsæter ser tidsorganisering i samfunnet som en kulturell kategori, generert av sosiale aktører. Tidsstrukturer relatert til arbeid påvirkes av det som skjer i samfunnet, og omvendt (Ellingsæter, 2009). Fokuset på tidspresstet i samfunnet ses i sammenheng med endringsprosesser og rådende økonomiske forhold med økt vekt på effektivitet, kvalitet og tilgjengelighet i arbeidslivet. Ellingsæter ser også tid som en del av de sosiale relasjonene. De språklige kategoriene mennesker knytter til tid påvirker hvordan tiden brukes og den mening og verdi tiden tillegges (Ellingsæter, 2005). Et poeng i hennes tidsforskning er at en økonomisk og en kulturell forståelse av tid må kombineres for å kunne gripe samtidens opplevelse av tidsknapphet (Ellingsæter, 2001, 2005, 2009). Kunnskapen som Ellingsæter formidler gjennom sin forskning, finner jeg aktuell for denne studien. I den store barnehagen kan endringer, økonomiske rammer og sosiale relasjoner være perspektiver som kan belyse de forståelsene av barnehagens innhold og organisering som kommer til uttrykk i barnehagen.

Denne gjennomgangen viser at det finnes lite forskningsbasert kunnskap relatert til tid og tidsperspektiver i barnehagen, og kunnskapen som finnes har utgangspunkt i avgrensede forskningsperspektiver. Studiene bygger på personalets beskrivelser, besvarelser og rapporteringer av hvordan hverdagen oppleves med tanke på tidsperspektiv i arbeidet. Studiene viser at personalet i barnehagene opplever at de får liten tid sammen med barna, og at knapphet på tid går ut over den faglige utviklingen. Det er også vist at de pedagogiske lederne i de store barnehagene bruker mer tid på organisering enn i de mindre. Gjennomgangen av tidligere forskning viser at det er få studier som undersøker, med observasjoner, hvordan perspektiver på tid og strukturering kommer til uttrykk gjennom diskursive og sosiale praksiser i barnehagen. Studier av tidsbruk i relasjon til arbeid og familieliv, kan imidlertid bidra med perspektiver på hvilken mening og verdi personalet tillegger tid i barnehagen. I denne studien er det en intensjon å synliggjøre hvordan perspektiver på tid og strukturering kommer til uttrykk både i personalets tale og gjennom aktiviteter, organisering og strukturering i hverdagen i den store barnehagen. Slik kan denne studien bidra til å utvikle ny kunnskap på et område som i liten grad er utforsket innenfor barnehagen.

3.5 Økonomiske perspektiver og effektivitet

Flere forskere har pekt på at økonomisk tenkning har fått en synligere plass og en større innflytelse på hverdagen i barnehagen (Johansson & Emilson, 2010; Kjørholt & Qvortrup, 2012). I en etnografisk studie fra svensk førskole undersøkes barnehagens pedagogiske praksiser i et virksomhetsteoretisk perspektiv (Ekström, 2007). Studien retter søkelys mot hvilke arbeidsbetingelser som påvirker personalgruppens arbeid. Ekström viser hvordan endringer i offentlig regulerte rammefaktorer har ført til større barnegrupper og flere yngre barn i gruppene, faktorer som fører til mer stress og mer krevende arbeidsmiljø. Dette påvirker de daglige rutinene, og både former og setter begrensninger for personalets arbeid. Seland (2009), som er presentert tidligere i dette kapitlet, peker også på at økt fokusering på barnehagen som en næringsvirksomhet som skal få mer ut av knappe ressurser, skaper et dilemma for barnehagen. Det fører til at det kontinuerlig må foretas avveininger mellom hvilke oppgaver og aktiviteter som skal og må prioriteres i relasjon til de økonomiske og ressursmessige sidene av driften.

Internasjonalt har forskning rettet fokus mot profesjonsutøvelse i arbeid med de yngste barna (Urban, 2008, 2012). Forskningen belyser yrkesfaglige dilemmaer som personale innenfor institusjoner for omsorg og utdanning av de yngste, erfarer. Urban (2008) beskriver dilemmaer med å utøve en praksis som krever konkret og spontan handling i stadig endrede situasjoner, samtidig som samfunnet øver press på å produsere synlige og målbare resultater i form av forhåndsbestemte mål for arbeidet. Urban retter søkelys mot et økende økonomisk perspektiv, der institusjonelle tilbud for de yngste barna betraktes som en økonomisk investering og et fundament for livslang læring og sosial inklusjon. Urban hevder at offentlige diskurser knyttet til profesjonelt arbeid med de yngste barna er knyttet til kontroll, og regulering av profesjonsutøvernes praksiser. Dette skjer gjennom dominerende sannhetsregimer som vektlegger tekniske praksiser, der den beste metoden for å oppnå forventede resultater og effektivitet har en framtrødende posisjon (Urban, 2008, 2012). Lignende perspektiver løftes fram av Ailwood (2004, 2008). Med utgangspunkt i førskoleinstitusjoner i Australia og på bakgrunn av Foucaults maktanalyser, setter Ailwood det offentlige styringsstrategier knyttet til førskoleinstitusjoner i kritisk perspektiv. Hun undersøker styringsstrategier der livslang læring, liberalistisk-økonomiske regimer og

satsingen på tidlig læring og skoleforberedelse er framtreddende. Ailwood hevder at det sterke fokuset på disse områdene fører til et økende trykk på førskoleinstitusjoner. Dette innebærer nye krav til personalets kunnskapsbase, og endrede forståelser av deres yrkesutøvelse (Ailwood, 2004, 2008).

Et forskningsprosjekt med fokus på verdier i barnehagen undersøker hvordan pedagogisk arbeid med verdier kommer til uttrykk i hverdagens ulike møter mellom barnehageansatte og barn (Johansson, Fugelsnes, Mørkeseth, Röthle, Tofteland & Zachrisen, 2014). Studiens data er basert på intervjuer, observasjoner og praksisfortellinger. Studien løfter blant annet fram et dilemma som barnehagepersonalet opplever i hverdagen, der de kommer i klem mellom organisatoriske rammer og pedagogiske intensjoner, mellom omsorg, effektivitet og disiplin. Forskerne peker på at effektivitet og resultatkrav oppheves til et ideal i utdanningsinstitusjoner og i barnehagen. De antar at effektivitet alltid har vært en del av barnehagen, men antyder at verdier knyttet til produksjon, effektivitet og måloppnåelse kan ha fått mer betydning i dagens barnehage (Johansson et al., 2014).

De refererte studiene, som belyser økonomisk rasjonalitet og betydningen effektivitetsfokuset har for barnehagens arbeid, danner et kunnskapsgrunnlag for denne studien. Etableringen av den store barnehagen som undersøkes her er blant annet begrunnet i behovet for effektiv drift. Derfor er det rimelig å anta at disse perspektivene kan komme til uttrykk også i denne barnehagens hverdag.

3.6 Perspektiver på personalets arbeid i barnehagen

Det kan se ut som at forståelser av at barnehagelærerens arbeid er under endring har forankring et stykke bakover i tid. Korsvold (1997) hevder at det fra 1980-tallet har vært en trend at det pedagogiske personalet har fått stadig flere oppgaver som har trukket barnehagelærerne bort fra samvær med barna. Korsvold beskriver at barnehagelærernes arbeid endres som følge av en byråkratisering og fokus på målstyring og personalsamarbeid i barnehagesektoren (Korsvold, 1997).

Det siste tiåret er endringer i arbeid innenfor omsorg, barnehage og skole belyst i flere studier. I et nordisk forskningsnettverk: *Relationsprofesjoner* (Moos, Krejsler & Laursen, 2004), belyser en rekke forskere dominerende diskurser knyttet til lærere, sykepleiere og pedagogers arbeid, i tverrfaglige perspektiver. Forskerne retter søkelys mot profesjoner og profesjonsutdannelsers betydning i kunnskapssamfunnet, og viser hvordan relasjonsprofesjonene er under press fra ulike kanter. De hevder at disse yrkesgruppene får en stadig viktigere samfunnsmessig betydning med flere krav, samtidig som det stilles spørsmål ved yrkesgruppens legitimitet (Moos et al., 2004). Krejsler viser at denne prosessen presser fokuset bort fra barna til den enkelte ansattes betydning med hensyn til organisasjonens produktivitet, slik at vilkårene for å utføre pedagogisk arbeid forandres (Krejsler, 2006). Det hevdes at det er en tendens til at utdanningssektoren og barnehagen ses og styres som serviceorganisasjoner og bedrifter (Moos, 2006). I dette perspektivet får den enkeltes investering i og identifisering med arbeidet en sentral plass. Det fører til at de profesjonsrettede kvalifikasjonene og den fagspesifikke kunnskapen blir mindre framtreddende (Hjort, 2006). Et økende fokus på målbare resultater i barnehagens arbeid diskuteres også av Solbrekke og Østrem (2011). De tar utgangspunkt i data fra evalueringsstudien *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009), og argumenterer for at innføring av nye styringslogikker har ført til at barnehagelærerens profesjonelle ansvar i økende grad knyttes til å ha fokus på det som kan måles, registreres og kartlegges. Solbrekke og Østrem framhever at arbeidet i barnehagen innebærer å ivareta et samfunnsmandat med bestemte oppgaver på vegne av fellesskapet. Solbrekke og Østrem (2011) mener at det er nødvendig med en bevisstgjøring og refleksjon rundt hva dette ansvaret innebærer i barnehagen.

Barnehagepersonalets arbeidsinnhold og autonomi i arbeidet er også belyst av Børhaug i flere studier av norske barnehagers organisasjon, ledelsesprosesser og arbeidsformer (Børhaug, 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010). Studiene bygger på intervjuer av barnehagens personale og spørreskjema besvart av styrere. Børhaug viser at barnehagen er under endring, noe som medfører at den i større grad veves inn i relasjoner til eiere/offentlige etater som stiller nye krav. Et hovedfunn i Børhaugs studie er at arbeidet i barnehagen i stor grad er preget av formaliserte rutiner som styrer hverdagen. Børhaug peker på at det fører med seg en standardisering av arbeidet som innebærer en lav grad av autonomi for

barnehagepersonalet, slik at deres handlingsrom begrenses (Børhaug, 2011). Funnene fra Børhaugs studie bekrefter resultater fra studiene av relasjonsprofesjonene (Moos et al., 2004) og de internasjonale studiene som er referert til ovenfor (Ailwood, 2004, 2008; Urban, 2008, 2012).

Seland (2009) retter også søkelyset mot de nye organiseringsmåtene i barnehagen, og hvilke konsekvenser disse kan ha for førskolelærerens profesjonsfaglige arbeid. Seland advarer mot en avprofesjonalisering av arbeidet i barnehagen som følge av at pedagogene får mindre tid i direkte samspill med barna. Hun mener at fravær fra aktivitetene i barnegruppene fører til at de pedagogiske lederne mister kontrollen over det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Disse synspunktene støttes også av Børhaug gjennom hans studier (Børhaug, 2011).

En nyere studie basert på data fra en spørreskjemaundersøkelse blant et representativt utvalg av barnehager i Norge, undersøker i hvilken grad det foregår en profesjonalisering av førskolelæreryrket (Smeby, 2011). Resultatene viser at pedagogiske ledere bruker mer tid til administrasjon, ledelse og planlegging enn assistentene. Det er ingen forskjell på de to gruppenes bruk av arbeidstid til praktiske oppgaver, men barnehagelærerne bruker mer tid på foreldresamarbeid, spesialpedagogiske oppgaver og 5-årsklubb. Smeby diskuterer arbeidsdelingen i barnehagen, og setter den i sammenheng med barnehagens helhetlige syn på lek, læring og omsorg. Det helhetlige læringssynet innebærer at de praktiske arbeidsoppgavene også ses som en del av det pedagogiske arbeidet. At barnehagelærerne bruker like mye tid til praktiske oppgaver som assistentene, ser han i sammenheng med dette læringssynet. Smeby peker på at når barnehagelærerne bruker mer tid på oppgaver som foreldresamarbeid, spesialpedagogiske oppgaver og 5-års klubb, viser det at sentrale pedagogiske oppgaver ikke er delegert i barnehagen. Smeby løfter fram barnehagefeltets kritikk av en utvikling i barnehagen der læring får fokus foran omsorg og oppdragelse i barnehagen (Dahlberg & Moss, 2005). Denne kritikken fra barnehagefeltet ser Smeby som en faglig skjønnsutvikling som har utgangspunkt i yrkesgruppens faglige kunnskapsgrunnlag. Dette forstår Smeby som et uttrykk for en profesjonalisering innenfra i barnehagen (Smeby, 2011).

I et bidrag som diskuterer barns læring i relasjon til den nasjonale konkurransevnen, relatert til norsk og dansk kontekst, formidles forståelser som kan støtte opp om Smebys forskning. Krejsler (2013) hevder at barnehagen med innlemmelsen i nasjonale utdanningsstrategier har blitt koblet til en kunnskapsøkonomisk rasjonale som endrer vilkårene for barnehagelærernes arbeid. Endringene knyttes til en tenking om mennesket som rasjonelle aktører, og en samfunnsutvikling som kobler økonomisk vekst til utdanning i skole og barnehage. Krejsler bygger på danske studier som viser at endringene har ført til en mer hierarkisk institusjonsledelse og en voksende mengde krav til barnehagelærere fra eksterne interesser. Dette ser likevel ikke ut til å bety at barnehagelærerne blir avprofesjonaliserte. Krejsler hevder at kravene fungerer som en utfordring som tvinger barnehagelærerne til å utvikle systematiske refleksjoner, detaljerte dokumentasjoner og skriftlige ferdigheter. Det avgjørende er om barnehagelærerne makter å overføre de tvingende eksterne kravene til arbeidet med barna, slik at de harmonerer med deres kunnskaper og erfaringer om hva som fungerer godt for barns trivsel og utvikling. Krejsler framhever betydningen av at barnehagelæreren utvikler en egen stemme for å bevare sin autonomi, slik at de ikke bare overtar de eksternt definerte rammene (Krejsler, 2013).

Studiene som belyser endringer i barnehagen i sammenheng med nye forventninger og krav til arbeidet, viser noen felles resultater og forståelser. Studiene tegner et bilde av at barnehagen er under press fra en økonomisk rasjonale og forventninger knyttet til at barnehagen ses som et fundament for den livslange læringen. Det synliggjøres at det fører med seg større krav til personalet, mer fokus på målbare resultater og styring og kontroll over arbeidet som foregår i barnehagen, noe som innebærer endrede arbeidsforhold.

I den forskningsbaserte litteraturen kan det se ut som at forståelser av at barnehagelærernes arbeid er under endring har linjer tilbake til 1980-tallet, men også studier fra de senere årene viser at barnehagelærerne tilbringer stadig mindre tid sammen med barna. Disse resultatene setter forskerne i sammenheng med et økt fokus på barnehagens betydning for samfunnsutviklingen. Gjennomgangen viser at studiene tolker betydningen av endringene ulikt. Flere studier ser det som et uttrykk for at barnehagen er i ferd med å endre identitet, og er på vei til å avprofesjonaliseres. Det finnes også nyere studier som tolker endringene i sammenheng med en utvikling av faglig skjønn innenfra

barnehagen. Her ses kravene fra samfunnet som en mulighet for barnehagelærerne til å utvikle sin faglige kompetanse og bevare sin autonomi. De divergerende forståelsene som forskningen her viser, åpner for et mer komplekst og sammensatt bilde av relasjonen mellom samfunnsendringer, endrede forståelser og krav til barnehagen og hvilke muligheter og begrensninger det setter for barnehagepersonalets arbeid. Sett i sammenheng med studien som presenteres her, danner disse studiene et kunnskapsgrunnlag som kan utfordres når denne studien undersøker hvilke vilkår praksiser i den store barnehagen skaper for personalets posisjoner.

Flere av studiene som er vist til ovenfor bygger på spørreskjemaundersøkelser og intervjuer av barnehagepersonalet. Dette innebærer at personalets beskrivelser har utgangspunkt i spørreskjemaenes fokus, eller intervjuenes spørsmål. Selands etnografiske studie skiller seg fra dette i det hennes studie viser barnehagens hverdagsliv både fra barnas og personalets perspektiver.

Studien som presenteres her, retter søkelys mot hvordan praksiser utfordres og brytes i barnehagen, og hvilke vilkår det skaper for personalets posisjoner og interaksjoner med barna. I denne studien er det personalets beskrivelser og arbeidet som er observert i barnehagen som skal synliggjøres. Slik kan denne studien vise forståelser, refleksjoner og overveielser relatert til det konkrete arbeidet inne i barnehagen, noe som kan innebære ny kunnskap og nye perspektiver på arbeidet i barnehagen.

3.7 Samfunnsutvikling – endringer og kontinuitet

Gjennom de empiriske studiene knyttet til tid som det er referert til tidligere i denne gjennomgangen, viser Ellingsæter (2009) at utvikling både innebærer endring og stabilitet. Ellingsæter kritiserer synet på endringer som epoketenking, forstått som brudd mellom før og nå. Hun hevder at endringer ikke fører til at tradisjoner forsvinner. Endringer formes i en kontekst av institusjoner, praksiser og mentale orienteringer som inngår i kompliserte mønstre og dynamikker, og det er disse som bør utforskes (Ellingsæter, 2001, 2009). Korsvold (2013b) berører noe av den samme forståelsen i en studie med historisk vinkling, hvor hun analyserer forestillinger om barn og barndom i

offentlige dokumenter om den norske barnehagen. Korsvold benytter Faircloughs tredimensjonale analysemodell, og belyser hvordan endringer i retning av å se barn som handlende subjekter med egne rettigheter, framkommer i tekstene. Korsvold viser hvordan synet på barn og den gode barndom endres gjennom tre epoker. Et poeng i hennes framstilling er at det er kontinuitet i forståelser og tenkninger, samtidig som det foregår endringer der nye forståelser av barnet skrives fram, og nye syn på barndommen skapes (Korsvold, 2013b).

I en undersøkelse av kontinuitet og endring i den danske barnehagen viser Gulløv (2012) at selv om barnehagen er under endring, er noen sider ved dens virke stabile. Disse samles til tre områder: 1) Det offentliges engasjement og styring av barnehagen, 2) universalisme som innebærer at alle barn skal ha mulighet til å gå i barnehagen og 3) den sosiale læringens sterke posisjon i barnehagen. Gulløv viser at de tre områdene består, men at båndene til det politiske feltet har blitt sterkere. Det viser seg i det at barnehagen anses som et viktig instrument for utvikling av kunnskapssamfunnet og oppdragelse av gode samfunnsborgere. Den sosiale læringen er fortsatt framtrædende, men har endret fokus. Nå er fokuset at barnehagen skal stimulere barna til å bli aktive lærende og selvstyrte individer – en målsetting som henger godt sammen med den dominerende normen i utdanningssystemet, skriver Gulløv (2012).

Perspektivene på endring og kontinuitet som framkommer i disse studiene, kan være interessante å se i relasjon til den dialektiske forståelsen som studien i denne avhandlingen bygger på. Denne studien undersøker brytninger der praksiser vedlikeholdes, utfordres og reformuleres i den store barnehagen. I den sammenhengen er kompleksiteten i relasjonene mellom etablerte praksiser og det som er nytt, et område som vil bli belyst.

3.8 Sammenfatning

Denne gjennomgangen viser at samfunnsutvikling og ulike syn på barndom og barnehage er belyst med ulike perspektiver, både internasjonalt og i nordisk og nasjonal sammenheng. Studiene synliggjør sammenhenger mellom samfunnsmessige prosesser og utvikling og endringer i barnehagen. Forskerne belyser, stiller spørsmål og kritiserer tatt-for-gitte forståelser og konstruksjoner i samfunnet. Slik kan det se ut som at forskerne i en del av disse studiene

representerer motstand og motmakt til ulike sider ved samfunnsutviklingen som er relatert til verdier knyttet til samfunnets yngste generasjoner. I disse studiene mener jeg å se at barnehagepersonalets stemme i mindre grad løftes fram. Som jeg har vist til, vil denne studien søke å løfte fram barnehagepersonalets tale om barnehagens innhold og organisering, og sette denne i sammenheng med samfunnsutvikling og endringer. På denne måten kan studien bidra til å fylle et kunnskapsområde om barnehagens relasjon til samfunnet.

Det er også vist at sammenhengen mellom arkitektur, maktstrukturer og rommenes regulerende funksjon for barnehagens pedagogiske praksiser også har fått forskningsfokus. Relasjonen mellom materiell og mennesker, og materialitetens betydning for identitetsdannelsen, er undersøkt, og det er vist hvordan ting og rom kan ha sammenheng med verdier og tradisjoner. I denne sammenhengen har jeg vist at kunnskapsfeltet etterlyser mer forskning som kan synliggjøre erfaringer med ulike arkitektoniske løsninger, og relasjonen mellom organisering og personalets pedagogiske arbeid. Her kan denne studien, som har et fokus på hvordan relasjonen mellom materielle rammer og sosiale praksiser kommer til uttrykk, synliggjøre erfaringer fra den store barnehagen. Det kan bringe inn ny kunnskap og vise nye perspektiver fra barnehagens hverdag.

Gjennomgangen viser også at flere studier undersøker barnehagens praksiser ut fra etnografiske metoder. Disse studiene løfter fram organisering og strukturering i barnehagen, og representerer slik et kunnskapsgrunnlag som denne studien bygger videre på. Studiene undersøker barnehagens praksiser i strukturelle og kritiske perspektiver der barna og personalet forståelser løftes fram. I studiene synliggjøres personalet som låst i strukturene, eller i interaksjonistiske perspektiver som viser at personalet har en aktiv rolle i å skape barnehagen gjennom sine praksiser. Studiene har imidlertid ikke fokus på dialektikken mellom de individuelle tekstene og rammene som settes av strukturene, slik denne studien gjør med utgangspunkt i Faircloughs kritiske diskursteori.

En overordnet målsetting i denne studien er hvordan innhold og organisering kommer til uttrykk i personalets beskrivelser, og hvordan disse kan ses i sammenheng med endringer i samfunnet. Intensjonen er å utvikle kunnskap om hvordan praksiser kommer til uttrykk i den store barnehagen. Dette legger til

rette for å utdype kunnskapen fra studier som undersøker hvordan utdanningspolitiske intensjoner får konsekvenser for barnehagen. På den annen side vil denne studien også søke å synliggjøre hvordan praksiser kan brytes, men også omformuleres og endres gjennom personalets tale og de sosiale praksisene i barnehagen, med tanke på å søke å forstå barnehagens praksiser i vår samtid.

Denne gjennomgangen viser at det er behov for å utvikle og utdype teoretisk og empirisk kunnskap om sammenhengen mellom individuelle perspektiver og samfunnsmessige strukturer. Med utgangspunkt i forskningsfeltet synes min studie særlig å kunne bidra med kunnskapsutvikling knyttet til hvordan personalets tale om barnehagen og barnehagens diskursive og sosiale praksiser virker sammen i en dialektikk, der praksiser former barnehagen samtidig som barnehagen former de eksisterende praksisene. Denne dialektikken åpner også for en kunnskapsutvikling som kan medvirke til en bevisstgjøring om hvordan individuelle og kreative diskursive konstruksjoner i barnehagen kan bidra til å utvikle barnehagens sosiale praksiser, og slik kunne virke på barnehagens strukturer.

4 Metode

I dette kapitlet beskrives studiens metodologiske utgangspunkt, og det redegjøres for de metodiske valgene som er gjort i konstruksjon, bearbeiding og analyse av datamaterialet. Utvelgelsen av feltet og adgangsprosessen presenteres, studien og feltarbeidets omfang beskrives, og rollen som forsker i feltarbeidet diskuteres. I siste del av kapitlet redegjør jeg for bearbeiding og analyse av datamaterialet. Studiens tredimensjonale analysemodell presenteres, og det redegjøres for sentrale analysebegrep. Etske overveielser, samt betraktninger rundt studiens kvalitet, presenteres til slutt.

4.1 Diskursanalyse og etnografisk metode

Som det er beskrevet i redegjørelsen for studiens teoretiske ramme, plasseres diskursanalyse som en del av den språklige vendingen innenfor det vitenskapelige feltet. Studien tar slik utgangspunkt i et teoretisk og metodologisk syn som ser mennesket som aktiv medskaper av sine livsvilkår og praksiser. Studiens epistemologi og metodologi kan slik knyttes til et konstruksjonistisk perspektiv (Larsson, 2005). I dette perspektivet ses personalets forståelser av den store barnehagen som konstruert i de diskursive praksisene som inngår som en del av forskningsprosessen i studien. Studien står i en fortolkende tradisjon, der kunnskapsproduksjonen i studien forstås som subjektiv og intersubjektivt konstruert av forskeren i interaksjon med forskningsdeltakerne gjennom forskningsprosessen (Kvale, 1997; Postholm, 2005). Slik ses data i denne studien som konstruksjoner av virkeligheten som er observert i den store barnehagen på et gitt tidspunkt (Larsson, 2005; Postholm, 2005).

Diskursanalysen tilbyr et sett innfallsvinkler for å studere mening som sosial fenomen (Neumann, 2001). Alvesson og Sköldberg (2009) framhever at det ikke bare er de entydige mønstrene eller hovedtendensene som er fokus i diskursanalysen. De sosiale sammenhengene der tekstene produseres er viktige, og det motsetningsfulle og/eller vage er av interesse for diskursanalysen. Kritisk diskursanalyse forstår språket som det som gir handlinger innhold og

mening, og ett fenomen kan settes i tale og tilskrives mening ut fra mange ulike perspektiver, eller diskurser (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Ett formål med kritisk diskursanalyse er å bevisstgjøre til å bli oppmerksom på sammenhengen mellom måtene vi setter våre forståelser i tale på, og hvordan det former vår tenkning og praksis (Fairclough, 1992). Når personalet i barnehagen samtaler om arbeidet, kan forestillinger og perspektiver som kan påvirker deres ideer og handlinger i spesifikke retninger, synliggjøres. Denne forståelsen åpner for å undersøke og analysere personalets tale om praksiser med tanke på å synliggjøre de ulike forståelsene som kommer til uttrykk. Slik jeg ser det, er kritisk diskursanalyse et verktøy som åpner for å reflektere over hvordan bestemte forståelser eller praksiser kan komme til å dominere tale, tenkning og interaksjoner i barnehagen, og kan virke til å vedlikeholde, utfordre og reformulere barnehagens praksiser.

I denne studien har jeg valgt tilgang til det empiriske feltet ved hjelp av etnografisk metode. En grunnleggende antakelse i etnografiske studier er at sosiale prosesser og handlinger forklares i relasjon til konteksten (Hammersley & Atkinson, 2004). En styrke ved etnografisk metode er at forskeren på bakgrunn av en systematisk tilstedeværelse i praksisfeltet som studeres, kan skaffe seg kunnskap om ulike elementer i de sosiale praksisene der (Fangen, 2004). Etnografisk metode åpner slik for å belyse ulike aspekter ved barnehagens praksis, som arkitektur og innredning, sosiale relasjoner og prosesser, så vel som forståelser, verdier og ønsker hos deltakerne. Det legger til rette for å fastsette diskursens funksjon i praksis og i relasjon til konteksten (Chouliaraki & Fairclough, 1999). I denne studien utgjør observasjoner fra hverdagen med barna og personalets aktiviteter, handlinger og tale en del av tekstene som analyseres sammen med tekster fra intervjuer og fra møter. Ved å ta i bruk etnografisk metode kan tekstene kontekstualiseres til de diskursive sammenhengene der de ble produsert. Chouliaraki og Fairclough (1999) mener at diskursanalyse må ses som ett aspekt i forskning på sosiale praksiser som arbeider sammen med andre forskningsmetoder. De mener at en kombinasjon av etnografisk metode og diskursanalyse styrker forskningen i det at forskeren befinner seg i praksisfeltet i en lengre periode. Dermed kan forskeren etablere kunnskap om ulike sider ved den sosiale praksisen, dens materielle aspekter, de sosiale relasjonene og prosessene, så vel som deltakernes forståelser, verdier og ønsker.

4.1.1 Feltarbeid

Feltforskning beskrives som en metode der forskeren gjennom en lengre periode åpent eller skjult deltar i folks dagligliv (Hammersley & Atkinson, 2004). I feltarbeidet kan forskeren observere det som skjer, høre på det som blir sagt og stille spørsmål til de som deltar i feltet. På den måten kan forskeren oppnå innsikt i og forståelse av fenomener med utgangspunkt i hva deltakerne sier og gjør, og kan løfte fram deres perspektiver på bakgrunn av fylldige data (Kvale, 1997; Postholm, 2005). Forskerens tilstedeværelse knyttes også til betydningen av å oppnå fortrolighet med hverdagen i feltet (Larsson, 2005). Slik jeg ser det kan tekstene som er konstruert ut fra systematisk tilstedeværelse i barnehagen, virke til å synliggjøre, utdype og nyansere perspektivene i de diskursive praksisene i den store barnehagen.

Feltarbeid og den kvalitativt orienterte forskningen innebærer en runddans mellom teori, data og metode (Wadel, 1991). Denne runddansen fører gjerne til at studiens fokus, teori og metoder justeres og endres underveis i forskningsprosessen. Gulløv og Højlund (2010) viser til at forskningsarbeidet krever en gjennomtenkning av systematikken i arbeidet slik at revisjoner og nye ideer underveis ikke fører til at arbeidet blir preget av tilfeldigheter. Den innledende prioriteringen i denne studien er knyttet til valg av kritisk diskursanalyse som teoretisk og metodisk ramme. Her er Faircloughs (1992) tredimensjonale analysemodell med analysedimensjonene *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* et verktøy for det analytiske arbeidet. Innenfor denne rammen valgte jeg en åpen tilnærming til feltet som la til rette for at fokus kunne justeres og forskningsspørsmål endres og spisses underveis. Slik ivaretok de analytiske rammene systematikken i arbeidet selv om det ble foretatt justeringer og endringer underveis. De analytiske begrepene som ble brukt i diskursanalysen ble valgt ut etter at feltarbeidet var avsluttet. Relasjonen mellom teori og empiri i denne studien kan beskrives som en dialektisk prosess. I en dialektisk prosess arbeider forskeren med teori og empiri der delene forstås som elementer som er gjensidig avhengige av hverandre og sammen utgjør en helhet (Fairclough, 1992). Wadel (1991) beskriver dette som en prosess der empiri og teori utgjør hverandres forutsetning. Denne arbeidsmåten innebærer at tolkningsprosessen starter med de innledende observasjonene. Forskerens forståelser og hva hun bygger inn i feltnotatene må også tas med i betraktning.

På denne bakgrunnen er empirien i studien også et resultat av tidligere valg og antakelser.

Deltakende observasjon er en sentral metode i etnografisk forskning (Hammersley & Atkinson, 2004). Metoden åpner for at forskeren kan skaffe seg kunnskap om praksiser i barnehagen ved å delta i det daglige livet der, se hvilke situasjoner personalet og barna inngår i og hvordan de forholder seg i disse. Hammersley og Atkinson (2004) skiller mellom de ulike rollene feltforskeren kan innta, i et spenn fra å være fullstendig deltaker, som innebærer at forskeren inngår i feltet og utfører observasjoner i det skjulte, til å være fullstendig observatør og ikke ha noen form for kontakt med de man observerer. Hammersley og Atkinson hevder at de fleste tilfeller av feltforskning vil kreve at forskeren inntar roller som plasserer seg mellom ytterpunktene fullstendig deltakelse og fullstendig observatør. Å variere rollen kan gi tilgang til ulike data, og kan utvide perspektivene på data. En styrke med deltakende observasjon er at den gir mulighet for å kunne beskrive hva deltakerne sier og gjør i sammenhenger og aktiviteter som de selv har satt i gang. Metoden kan også være utfordrende nettopp fordi forskeren er deltakende samtidig som hun skal beskrive situasjonen og søke å se den fra ulike sider. Derfor er graden av deltakelse sentral både med tanke på forskningsmetodikken og i relasjon til den aktuelle konteksten og studienes formål. Graden av deltakelse må vurderes i forhold til hva som gir mulighet for mest fyllestgjørende data (Fangen, 2004; Hammersley & Atkinson, 2004). I studien har jeg valgt å gjennomføre feltarbeid med deltakende observasjoner av hverdagen i barnehagen. Intensjonen med denne tilnærmingen er å identifisere og synliggjøre diskursive og sosiale praksiser med tanke på å få dypere kunnskap om hvordan praksis vedlikeholdes, utfordres og reformuleres i den store barnehagen. Utføringen av observasjonene og utformingen av forskerrollen vil jeg beskrive nærmere senere i avhandlingsteksten.

4.2 Valg av barnehage – adgangsprosessen

Feltarbeid foregikk i en stor, ny barnehage på Sør-Vestlandet. Barnehagen er arkitektonisk utformet som en stor bygning inndelt i fire forskjellige enheter fordelt over to etasjer, planlagt for å være fleksibel med hensyn til driftsformer,

pedagogisk opplegg og logistikk, som det er beskrevet i kommunens plandokumenter. Feltarbeidet ble gjennomført i en av enhetene med 64 barn og et fast personale på 11. Å skaffe seg tilgang til et felt kan være en tidkrevende prosess, og å få kontakt med personer som kan legge til rette for tilgangen kan være et vanskelig og møysommelig arbeid (Hammersley & Atkinson, 2004). I denne prosessen kan «uformell sponsing», som innebærer å gjøre nytte av sosiale nettverk, bekjenskaper og yrkestilhørighet, legge til rette for tilgang til feltet (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 89). Valget av denne barnehagen hadde utgangspunkt i en samtale med barnehagens nytilsatte styrer, som jeg hadde kjennskap til gjennom mitt arbeid i barnehagelærerutdanningen. I denne samtalen fortalte jeg i korte trekk om mine prosjektplaner, og styrer tilkjennega interesse og åpnet for muligheten for å delta med den nye barnehagen i studien. På dette tidspunktet ventet jeg på godkjennelse av prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), barnehagen var bare etablert med administrativ ledelse og en del av de pedagogiske lederne og barnehagebygget var under ferdigstilling. Derfor ble vi enige om eventuelt å gjenoppta kontakt på et senere tidspunkt. Dette møtet med styreren representerte slik et første steg i adgangsprosessen, og førte senere til at hun fikk en nøkkelrolle i den formelle adgangsprosessen og ble en portvakt (Hammersley & Atkinson, 2004) inn til barnehagen. En portvakt er en nøkkelperson som innehar myndighet til å åpne eller blokkere tilgangen til et felt. Fangen (2004) viser til at relasjonen mellom portvakt og forsker i noen tilfeller får form av vennskap, noe som kan bidra til skepsis hos deltakerne når forskeren får innpass. Mitt kjennskap til styreren var ikke knyttet til private relasjoner og vennskap. Hammersley og Atkinson (2004) hevder at portvakter generelt vil være opptatt av hva slags bilde etnografen vil gi av feltet, derfor kan portvakter forsøke å påvirke feltarbeidet med å søke å ha kontroll på forskerens arbeid. Uansett vil portvakter eller sponsorer i en eller annen grad bidra til å forme prosjektet. Relasjoner og sosiale bånd kan fungere begrensende for forskerens arbeid og føre til at noen spørsmål ikke blir stilt, og på den måten ha påvirkning på konstruksjonen av data i feltet. Jeg opplevde ikke at portvakten eller de andre forskningsdeltakerne forsøkte å ha kontroll på mitt arbeid i feltet, men jeg merket at de var opptatt av hva jeg observerte og så. Det kunne gi seg utslag i at jeg ble anbefalt å observere spesielle aktiviteter, eller at barna ble bedt om å vise meg ferdigheter eller arbeid som de hadde gjort. Jeg kunne også få spørsmål om hva jeg tenkte om praksisene i barnehagen. Slike spørsmål prøvde jeg å besvare uten å berøre studiens fokus.

Jeg stilte meg i utgangspunktet skeptisk til å gjennomføre studien i denne barnehagen, fordi den var under etablering både fysisk og som organisasjon. Etter overveielser kom jeg likevel fram til at det å gjennomføre studien i en ny barnehage ville være interessant, sett i sammenheng med problemstillingen for studien. Bakgrunnen for denne avgjørelsen var en antakelse om at det i fasen med etablering av barnehagen vil være mer uttalte diskusjoner og tydelig fokus på hvilke praksiser som konstrueres og etableres, formes og omformes. Det kan innebære at innarbeidede mønstre og etablerte forståelser hos personalet utfordres av andre, nye eller konkurrerende perspektiver, noe som kan føre til at de må artikuleres og forsvares diskursivt (Ellingsæter, 2001). Jeg var klar over at en del av personalet og barna i denne nye barnehagen kom fra små, veletablerte og tradisjonelle barnehager i nærområdet, og at noen voksne og barn ikke hadde hatt tilknytning til barnehage tidligere. Disse ulike barnehageerfaringene antok jeg ville virke inn på praksisene som de former i den nye barnehagen, men også på hvordan den store barnehagen ville virke formende på deres praksiser. Etableringen av den nye barnehagen kan også innebære at andre prosesser og sider av de sosiale praksisene blir nedtonet, noe som også må tas med i metodologiske overveielser. Perioder som omfattes av store omveltninger og overganger kan oppfattes som sensitive og vanskelige av personalet, og som forskningsdeltakere vil personalet kanskje også ønske å styre observatøren unna problemområder og interessekonflikter (Hammersley & Atkinson, 2004). Nettopp fordi problemområder og interessekonflikter kan bli framtrædende i etableringen av den store barnehagen, framstod det som interessant å utforske de diskursive og sosiale praksisene der. Ved å dokumentere og analysere diskursive tendenser som eksisterer empirisk, kan kritisk diskursanalyse virke til å bevisstgjøre omkring ulike sammenhenger mellom diskurs, makt og samfunnsutvikling (Fairclough, 1992, 2003, 2008). På bakgrunnen av disse ulike avveiningene anså jeg det som interessant å undersøke hvordan praksiser konstrueres og konstitueres i en ny stor barnehage.

Da studien var godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)⁶, gjenopptok jeg kontakt med styreren for å høre om barnehagen var interessert i å delta. Det bekreftet hun at de var, men med forbehold om personalgruppens synspunkter på dette. Vi ble enige om at hun skulle diskutere mulighetene for

⁶ Prosjektplanen ble godkjent av NSD, 17.8.2011

deltakelse i studien med personalet. Personalet stilte seg positive til deltakelse, og i begynnelsen av september 2011 hadde jeg det første møtet med styrer i barnehagens lokaler. I dette møtet presenterte jeg studien i hovedtrekk, planene for feltarbeidet og hva dette ville innebære for barnehagen. Styrer fikk utlevert informasjonsskriv og samtykkeerklæring som jeg hadde utarbeidet til personalet i barnehagen (vedlegg 2). På bakgrunn av styrers forslag ble vi enige om at hun skulle gi sine medarbeidere den første informasjonen om forskningsprosjektet med utgangspunkt i informasjonsskrivet. På et senere tidspunkt deltok jeg i et personalmøte og orienterte om studien og det planlagte feltarbeidet i barnehagen. Foreldrene ble informert på foreldremøte i samme tidsrom (vedlegg 3). Jeg redegjør nærmere for denne adgangsprosessen under punkt 4.5.1, Ethiske overveielser.

Samtidig som jeg tok kontakt med styrer, kontaktet jeg barnehagens eier, representert ved barnehagesjefen i kommunen, og informerte om min planlagte studie og kontakten med styrer. Det viste seg at styrer allerede hadde informert om vår uformelle kontakt. Barnehagesjefen var positiv til kontakten og det planlagte møtet i barnehagen. Det ble avtalt at jeg skulle møte barnehagesjefen i etterkant av møtet med styrer i barnehagen. I møtet med barnehagesjefen informerte jeg om studien, og leverte ut samme informasjonsskriv som til styrer. Barnehagens eier gav sitt samtykke til deltakelsen i studien, og stilte seg positiv til at jeg deltok i møter for å informere personalet og foreldre, samt levere ut informasjonsskriv og samtykke-erklæringer.

4.2.1 Forstudie

Målet med forstudien var å få innblikk i barnehagens dagrytme, ukerytme, organisering og innhold, med tanke på når, hvor og hvordan det var mest hensiktsmessig å gjennomføre feltarbeidet i barnehagen. Forstudien pågikk gjennom tre uker i oktober og november 2011 (se tabell 1, kap. 4.3.4). I forstudien ville jeg også prøve ut variasjoner av observatørroller. Jeg prøvde rollen som observerende deltaker i en økt med strukturerte uteaktiviteter sammen med en mindre barnegruppe, og i forbindelse med at jeg fulgte med en avdeling på tur. Begge disse tilfellene innebar at jeg var aktivt deltakende sammen med barna og personalet. Jeg erfarte at observerende deltakelse var

svært krevende, i det jeg pendlet mellom å ha et observerende blikk på situasjonen og være tilstedeværende i relasjon med barn og personale. Denne rollen førte også til at rammene rundt personalets arbeid og barnas aktiviteter ble endret i det jeg ble en ekstra voksen i gruppen. Dermed kunne aktiviteter og innhold gjennomføres på andre måter, ut fra andre forutsetninger enn de vanligvis gjorde. Min aktive deltakelse gjorde skriving av notater underveis vanskelig, da det opplevdes forstyrrende om jeg trakk meg tilbake for å skrive midt i aktivitetene. Jeg skrev derfor notater etter at aktivitetene var avsluttet, noe som innebar at mye empiri skulle huskes og nedtegnes lenge etter hendelsene. Det viste seg å være lite hensiktsmessig, med tanke på at min studie har fokus på diskursive praksiser.

Jeg hadde med meg skriveblokk og blyant fra første observasjonsøkt, og skrev notater underveis der det var mulig. Den første tiden var jeg diskret med notatboken, fordi jeg var opptatt av å gjøre meg kjent og hilse på de jeg møtte av barn og voksne, men også fordi jeg kjente meg usikker og litt ukomfortabel med å sitte og notere foran barn og voksne. Under forstudien merket jeg godt at særlig de voksne var oppmerksomme på at jeg var der, derfor tenkte jeg at både de og jeg gradvis måtte bli vant med min rolle og tilstedeværelse. Jeg valgte å gjøre det på den måten at jeg skrev stikkord fra sekvenser som jeg observerte, og trakk meg så innimellom til side, for eksempel ut i korridoren, for å skrive mer utførlige notater. I forbindelse med observasjon av frokost og andre aktiviteter på avdelingen valgte jeg rollen som deltakende observatør (Hammersley & Atkinson, 2004). Det innebar at jeg noterte fortløpende, og besvarte eventuelle spørsmål, men ellers søkte å forholde meg nøytral til det som foregikk.

I løpet av forstudien var jeg til stede på to pedagogledermøter. I det første møtet informerte jeg om mitt forskningsprosjekt og hvordan jeg hadde tenkt å gjennomføre det. I det andre møtet bestod min deltakelse i at jeg satt ved samme bord som møtedeltakerne. Jeg skrev fortløpende notater om hvilke temaer som ble diskutert, de ulike synspunktene som kom fram og hvem som gav uttrykk for hva. Deltakelsen i pedagogledermøtene gjorde det klart for meg at de diskursive praksisene som ble produsert og kommunisert i disse møtene, var sentrale å få innblikk i med tanke på fokuset i min studie. Tekst fra observasjoner i ett møte under forstudien er analysert og brukt i avhandlingen sammen med empirien fra hovedstudien. Forstudien gjorde det også klart for

meg at feltarbeidet burde foregå inne i tiden fra frokost og fram til lunsj. Den perioden gav meg muligheter til å observere mange ulike aktiviteter og organiseringer av barn og voksne i alle tre avdelingene på seksjonen. Etter lunsj var alle barna og respektivt personale ute. Etter å ha gjort meg kjent med barnehagens uteområde, som er stort og til dels uoversiktlig, med barna spredt i mange mindre grupper over hele området, vurderte jeg observasjoner ute som lite hensiktsmessig med hensyn til studiens fokus. Utprøvingen av observatørroller tilsa at jeg ville observere innenfor variasjoner av rollen som deltakende observatør. I løpet av forstudien erfarte jeg også at mandag, tirsdag og onsdag pekte seg ut som de beste dagene for feltarbeid, siden siste del av uken var fordelt som tur-dager for alle avdelingene. Tirsdag var fast møtedag, dermed kunne jeg kombinere observasjoner på avdelingene med deltakelse i aktuelle møter. Forstudien fungerte på denne måten som en «sjekking» av feltet, og hadde på den måten også betydning for utviklingen og bearbeidingen av studiens problemstilling og metodiske overveielser (Hammersley & Atkinson, 2004).

4.3 Studiens gjennomføring

Hovedstudien med feltarbeidet ble startet opp tre uker etter at forstudien var avsluttet. Feltarbeidet fant sted i en av enhetene i barnehagen, tre dager i uken fra kl. 08.00 – kl.12.00 (noen dager lenger når jeg deltok i møter). Feltarbeidet ble gjennomført i en periode på 6 måneder, med avbrudd fra feltet i forbindelse med jule- og påskeferie. Jeg hadde også to uker avbrudd i vårsemesteret for å bearbeide observasjoner og forberede intervjuer, som ble gjennomført etter at feltarbeidet var avsluttet.

4.3.1 Forskerrollen i feltet

Et av feltarbeidets grunnvilkår er ifølge Gulløv og Højlund (2010) innlevelse og refleksjon over innlevelsen. Refleksiviteten er et grunnlag for å håndtere vekslingen og balansen mellom nærhet og distanse i feltarbeidet (Wadel, 1991). I feltarbeidet søkte jeg å ivareta et refleksivt perspektiv og være bevisst med hensyn til forskerrolle. Det gjorde jeg ved å utdype mine observasjonsnotater med kommentarer, tanker og spørsmål, under og i etterkant av observasjonene.

Disse fungerte som et grunnlag for refleksjon over observasjonene og posisjonene som jeg hadde i feltarbeidet.

Det empiriske forskningsmaterialet blir til i relasjonen mellom forskeren, forforståelser og feltet som studeres, og relasjonen mellom disse får betydning for karakteren på materialet som skal analyseres (Gulløv & Højlund, 2010; Wadel, 1991). Alvesson og Sköldbberg (2009) hevder at forskningsprosessen der forskeren samspiller med deltakerne i seg selv er en rekonstruksjon av den sosiale virkeligheten. Forskerens påvirkning kan begrenses ved å synliggjøre hennes deltakelse, og gjennom å ivareta en bevissthet i analysearbeidet ved å søke etter alternative tolkninger og nyanser i de diskursive mønstrene. Å ha en åpenhet for ulike fortolkningsmuligheter i en stadig dialog mellom materialet, feltarbeidsprosessen og fortolkingene som legges inn i observasjonene, var en pågående refleksiv utfordring i forskningsprosessen. Dette innebærer en forståelse av at jeg som forsker påvirkes av verdier og interesser i konteksten jeg selv står i. På bakgrunn av mange år som lektor i pedagogikk i barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger, møter jeg barnehagen som forskningsfelt med forforståelser som jeg søker å ha et bevisst forhold til. Min kunnskap om barnehagen har blitt konstruert med utgangspunkt i dette arbeidet, på bakgrunn av teori og forskning i feltet, og gjennom besøk og veiledning av studenter i barnehagen. Jeg har hatt relasjon til barnehagefeltet gjennom møter, kurs og foredrag for barnehageansatte, og gjennom deltakelse i utviklingsprosjekt med barnehager. Slik har arbeidet mitt ført til at jeg har blitt vevd inn i barnehagens kunnskapsfelt selv om jeg ikke har arbeidet i barnehagen. I barnehagelærerutdanningen har den sosialpedagogiske tradisjonen hatt en sterk forankring. Det har også preget min faglige oppdragelse, og senere års diskusjoner i feltet og blant forskere relatert til barnehagens rolle i kunnskapssamfunnet er også en del av kunnskapsbasen som jeg hadde med meg inn i denne studien. Wadel (1991) påpeker at forskning i egen kultur kan gjøre forskningsarbeidet lettere, men samtidig også vanskeligere på enkelte områder. Mitt kjennskap til feltet påvirket møtet med forskningsdeltakerne i det vi hadde en gjensidige felles-kunnskap (Wadel, 1991). Det innebar at vi i stor grad delte samme språk og noen grunnleggende forståelser og antakelser om barnehagen som institusjon og om hva som foregår der. I en studie som denne blir den gjensidige felleskunnskapen en faktor som jeg som forsker kan trekke på i arbeidet med å forstå det som studeres (Wadel,

1991). I denne studien kan dette være til hjelp i fortolkninger av intertekstuelle perspektiver i diskursive praksiser der personalets tale kan relateres til rammeplanen og kunnskap som kan knyttes til tradisjonelle forståelser og ideologisk tankegods rundt barnehagen. På den andre siden kan det også føre til at det kan være vanskeligere å synliggjøre det tatt-for-gitte, nettopp fordi det gjerne er implisitt og dermed skjult både for deltakerne og for meg som forsker. Det kan føre til at viktige spørsmål ikke blir stilt.

Det forholdet at jeg ikke selv har arbeidet i barnehagen, innebar at det var sider ved barnehagens virke som var ukjent for meg – som for eksempel hvordan arbeidsoppgaver er organisert og strukturert blant personalet. Derfor innebar feltarbeidet også delvis et møte med en fremmed kultur, der jeg var avhengig av å lytte til deltakernes beskrivelser og oppfatninger for å kunne forstå det jeg så. I denne prosessen er det en utfordring å forstå deltakernes oppfatninger samtidig som forskeren skal holde en avstand til feltet som gir mulighet for et analytisk perspektiv (Hammersley & Atkinson, 2004; Wadel, 1991). I arbeidet med å forstå feltet er det en fare for å identifisere seg med personalets perspektiv, og ureflektert overta deres forståelser og antakelser, slik at det blir vanskelig å forholde seg kritisk analytisk. Fangen (2004) problematiserer at feltforskeren er avhengig av deltakernes godtakelse for å kunne være i feltet. Fangen peker på at det setter forskeren i en posisjon der hun begynner å identifisere seg med deltakernes situasjon. I en studie som denne, er det en fare at forskeren gjennom språkliggjøringen av observasjoner kan bringe med meg deltakernes språkbruk og fortolkninger, slik at analysen fanges i den lokale horisonten og dermed mister en større sammenheng (Gulløv & Højlund, 2010). Jeg har forsøkt å granske tekstene kritisk og være bevisst min språkliggjøring av observasjonene og utdrag fra intervju og analyser.

Rollen som deltakende observatør innebar i hovedtrekk at jeg deltok i hverdagslivet i barnehagen uten å involvere meg i personalets arbeidsoppgaver eller barnas aktiviteter. Degotardi (2011) mener at forskeren, i sitt valg av rolle, må være bevisst at samspillet mellom observatør og de som observeres virker til å konstruere forskerens rolle og identitet i feltet. I observasjonene av de daglige rutinene og aktivitetene på avdelingene bestrebet jeg meg på å være minst mulig til forstyrrelser eller hinder for barn og personale. Min deltakelse kan beskrives som å være beskjeden gjest (Gudmundsdottir, 1998), i det deltakelsen i hovedsak besto av å se og lytte. Jeg fant en fast plass å sitte når

jeg observerte under måltidene, eller når jeg fulgte andre aktiviteter i de forskjellige rommene. Denne observatørrollen valgte jeg på bakgrunn av at erfaringene fra forstudien tilsa at den la best til rette for observasjonene jeg trengte med hensyn til studiens målsetting. Rollen en inntar i feltet må bestemmes av hvilke data en trenger for å belyse problemstillingen i studien og konteksten som feltarbeidet foregår i (Fangen, 2004; Hammersley & Atkinson, 2004). I de aller fleste møtene bestod min deltakelse i å sitte ved bordet, med blokk og blyant, og observere og skrive notater. Det ble tatt lydopptak på fire møter; da skrev jeg notater med informasjon som ikke så lett lot seg høre ut av lydfilene. Jeg noterte for eksempel hvem som var til stede på møtet, når møtet startet og sluttet, hvem som gikk ut og inn av møtet osv. Jeg noterte også engasjement blant deltakerne i samtaler og diskusjoner, og evt. hvem som forholdt seg taus i møtet. I et par møter ble jeg bedt om å orientere om studien og observasjonsarbeidet mitt. I disse møtene fortsatte jeg å observere og notere etter at min orientering var ferdig. I et tilfelle deltok en ekstern deltaker i en sekvens av møtet. Vedkommende ble informert om min tilstedeværelse, og jeg unnlot å notere den stunden vedkommende var tilstede. Jeg forlot møtene når det var saker som gjaldt enkeltbarn fra seksjonen som ikke var innlemmet i forskningsprosjektet. På denne måten varierte min rolle som forsker med hensyn til de skiftende kontekstene som jeg observerte i, og i relasjon til hvilken empiri som var relevant for studiens formål.

Forskerrollen i relasjon til barna

I starten av observasjonsperioden fikk jeg en del oppmerksomhet fra barna. De var opptatt av hvorfor jeg var der og hva jeg skrev om. Etter hvert tok de liten notis av meg, og jeg erfarte at jeg kunne komme inn og sette meg i rom der det pågikk lek eller spill, uten at noen av barna så opp eller tilsynelatende lot seg merke med at jeg var der. Det hendte at barn kom bort til meg når jeg kom om morgenen og lurte på hvilken avdeling jeg skulle jobbe i. Når barna henvendte seg til meg, svarte jeg på henvendelsen og hjalp dem med å finne personale som kunne hjelpe dem. I løpet av feltarbeidsperioden ble jeg invitert med til å delta i lek, jeg ble tildelt leker, og bedt om å hjelpe eller bistå i aktiviteter som lek eller spill. Jeg takket nei til alle tilbud om å være med i leken, og forklarte det med at mitt arbeid var å skrive ned alt som skjedde på avdelingen. Jeg ble servert «kaffe og kaker», det tok jeg imot, men jeg inviterte ikke til å utvikle

leken eller relasjonen. Jeg opplevde flere ganger at et barn kom og satte seg ved siden av meg og fulgte med på skrivingen min. I disse situasjonene innledet jeg ikke til samtale, men fortsatte med arbeidet. Hvis barnet stilte meg spørsmål om hva jeg gjorde svarte jeg at jeg skrev om det som foregikk i rommet. I tredje uke av forstudien har jeg skrevet i dagboken at det virket som barna har begynt å bli vant med min tilstedeværelse (dagbok 021111). De henvendte seg sjeldnere til meg, og gikk forbi uten å se på meg. Etter hvert var min opplevelse at barna i liten grad tok notis med at jeg var til stede i rommet. Det innebar nok ikke at de glemte min tilstedeværelse, noe følgende episode illustrerer:

Klokka er 09.57, femåringene fra Heia har stilt seg opp på lang rekke langs veggene ut mot korridoren mens de venter på å få gå inn på fellesrommet for å ha femårsklubb. Jeg står med skriveboken i hånden i korridoren og ser på de 17 barna som står på rekke og rad. Kim ser bort på meg og sier: «skal du også være med på femårsklubben? Jeg svarer: ja, det har jeg lyst til i dag. Kim: «Det er så rart når du er med og bare sitter der helt stille, det er rart». (feltnotat 180112)

Dette perspektivet på min rolle som observatør i barnehagen gjorde meg oppmerksom på deltakernes, og særlig barnas, fortolkning av meg, og i hvilken grad jeg ble regnet som en fremmed, en kjent eller en flertydig person (Gulløv & Højlund, 2010). I Kims kommentar ble det synlig at min tilstedeværelse kunne være vanskelig å finne ut av for barna. Erfaringer som denne førte til at jeg søkte å være oppmerksom på betydningen av min tilstedeværelse for barna, og noterte ned signaler og utsagn som kunne kobles til min tilstedeværelse.

Forskerrollen i relasjon til personalet

Personalet så også ut til å bli mindre opptatt av min tilstedeværelse etter hvert som tiden gikk. Jeg merket meg at de ikke så ofte rettet blikket mot meg når vi var i samme rom, som de gjorde den første tiden. Kan hende hadde dette også noe med at jeg ble mer konsentrert og roligere som observatør, slik at jeg heller ikke møtte blikkene fra personalet, som jeg gjorde den første tiden (dagbok 021111). I starten av feltarbeidet opplevde jeg flere ganger at deltakerne hadde en forståelse av at mitt arbeid som feltforsker innebar at jeg skulle evaluere arbeidet de gjorde. Det hendte også at jeg ble spurt til råd om løsninger i vanskelige situasjoner. Når slike forståelser eller forventninger ble uttrykt,

bestrebet jeg meg på å være tydelig i å formidle studiens overordnede målsetting om kunnskapsutvinning, og sette min forskerrolle i relasjon til dette. Jeg så dette som en strategi for å forhandle fram min rolle i feltet (Hammersley & Atkinson, 2004).

Forskeren er med sin tilstedeværelse i feltet en medkonstruktør av data, noe som innebærer at en må være bevisst og registrere virkningen av sin tilstedeværelse så langt det er mulig (Hammersley & Atkinson, 2004). Virkningen av forskerens tilstedeværelse på det som blir sagt eller gjort i feltet betegner Hammersley og Atkinson (2004) som reaktivitet. Reaktivitetsproblemet synliggjør at folks handlinger og tale påvirkes av det å ha tilskuere; derfor må konteksten alltid tas med i tolkningen. At det kunne oppleves som krevende å ha mine observerende øyne på seg, ble særlig tydelig for meg gjennom følgende erfaring:

Klokka er 10.35 Jeg sitter på min vante plass inne på avdelingen Heia, der Kari og 12 barn er samlet rundt to bord. Noen av barna maler på rammer rundt speil som deretter legges til tørk. Andre barn pakker inn ferdig tørkede speil i julepapir. Kari går rundt og hjelper barna med å pakke inn speilene. Det ropes: Kari, Kari, Kari fra flere kanter av bordet. Jeg hører at hun sier: «ja, jeg skal hjelpe, men først må jeg hjelpe ... så du må vente på tur». Kari hjelper til med pakkingen og prøver samtidig å finne ut hvem som eier hvilke av de ferdige speilene. Hun sukker, «Her er noe rart», sier hun og ser på meg. «Det ser ut til at noen har malt flere speil, noe de sier at de ikke har». Kari sier noe halvhøyt og Anine som sitter ved siden av sier: «Hva sa du?». «Nei, ingenting», sier Kari, hun ler litt og ser bort på meg. «Det var noe tull. Jeg sa: gå et annet sted», sier hun og ser på meg. «Vil du helst at jeg går herfra nå? spør jeg. «Nei, det var bare tull, gå et annet sted, sa jeg». Jeg ser på henne. «Bare tull», sier hun og rister på hodet. Jeg blir sittende og tenker at det er slitsomt å føle seg iaktatt, samtidig som hun skal ivareta barnas ulike behov. Jeg har vært mye her inne på Heia de siste tre ukene. Jeg tenker også at det hun sier kan være et uttrykk for at hun ikke vil at jeg skal se at det rot i sakene her i dag. Jeg reiser meg og går fra Heia (kl. 10.40), og snur meg mot Kari. Hun ser ikke på meg, men er vendt mot barna og opptatt med å bistå deres pakking. (feltnotat141211)

Denne episoden gav meg ettertanker med hensyn til hva det innebærer å være deltaker i en studie som denne. Selv om personalet hadde gitt sitt aktive samtykke til å delta, kunne de vanskelig overskue hva det innebar å ha en observatør tilstede tre dager i uken over lang tid. Episoden synliggjorde for meg at min tilstedeværelse førte til at personalet bar med seg et ekstra fokus i arbeidet ut fra ønsket om å fremstå i best mulig lys. Karis utbrudd skjerpet min bevissthet på at det å være under observatørens blick innebærer både sårbarhet og stress. Det førte til at jeg bestrebet meg på å være diskret i min tilstedeværelse, og trakk meg unna når jeg oppfattet signaler som tilkjennega at det var en ekstra belastning å ha en observatør tilstede. Gjennom hele feltarbeidsperioden opplevde jeg at personalet kunne henvende seg til meg for å fortelle hva de hadde tenkt å gjøre, eller begrunne hvorfor de gjorde som de gjorde i gitte situasjoner. Noen ganger ble disse henvendelsene utgangspunkt for en liten samtale. Det gav meg anledning til å spørre nærmere om noe jeg lurte på, eller sjekke om mine forståelser eller tolkninger stemte med deres. Andre ganger lyttet jeg bare til det som ble sagt. Noen ganger tolket jeg budskap som personalet formidlet som informasjon til barna, slik at det i like stor grad ble gitt med tanke på å informere meg om hva som skulle skje, eller begrunne hvorfor noe ble gjort.

4.3.2 Feltnotater og observasjoner

I etnografisk tradisjon har feltnotater i form av relativt konkrete beskrivelser av sosiale prosesser og konteksten som de foregår i, hatt en sentral posisjon i konstruksjonene av observasjonsdata (Hammersley & Atkinson, 2004). Hva som registreres avhenger av problemstillinger i forskningsprosjektet; samtidig anses det som en fordel å starte ut med et vidt perspektiv i observasjonene. Thagaard (2010) anbefaler at feltnotatene gir fyldige beskrivelser av hendelser og personer, slik at situasjoner kan gjenskapes i erindringen i ettertid. I hovedstudien videreførte jeg samme observasjonspraksis som jeg hadde innarbeidet i løpet av forstudien. Jeg skrev åpent mens jeg observerte, og trakk meg innimellom til side for å skrive mer utførlig. Min erfaring var at barna og personalet ikke i særlig grad lot seg merke av min åpenlyse skriving. Min aktive bruk av skriveblokk og blyant under observasjonene kan, slik Thagaard (2010) peker på, ha en positiv effekt i det deltakerne opplever at forskerens observerende blick ikke konstant er rettet mot dem.

Mine feltnotater ble konstruert både i og umiddelbart etter ulike episoder/aktiviteter og samtaler. Notatene ble supplert med mine umiddelbare kommentarer, tolkninger, refleksjoner og spørsmål i nedskrivingsprosessen før det strukturerte analysearbeidet startet. Feltnotatene inneholder også analytiske og teoretiske perspektiver. Disse tekstene ble markert slik at de skilte seg fra de øvrige feltnotatene. Det er umulig å registrere og huske alt som foregår i et feltarbeid, derfor framhever Hammersley og Atkinson (2004) viktigheten av å sette av nok tid til å skrive ned, fylle ut og videreutvikle feltnotatene. Feltnotatene ble som hovedregel skrevet ut umiddelbart etter observasjonen, men ved et par anledninger var ikke dette mulig. Hammersley og Atkinson (2004) anbefaler også vekslende perioder med observasjon, nedskrivning og andre aktiviteter for å organisere og systematisere materialet. Feltarbeidet foregikk tre dager i uken, noe som gav rom for å bearbeide og reflektere over observasjonene med litt avstand. Ved slutten av hver uke oppsummerte jeg arbeidet og fokuset jeg hadde hatt i observasjonene, og løftet fram handlinger, aktiviteter og hendelser som jeg hadde merket meg. Det kunne være noe jeg ikke forstod, som jeg ville snakke med personalet om, eller noe jeg tenkte kunne være utgangspunkt for framtidige observasjonsøkter. Denne arbeidsmåten åpnet for refleksjon rundt observasjonene, og utgjorde en viktig del av den foreløpige analysen under feltarbeidet. I vårsemesteret hadde jeg to uker pause fra feltet. Da gikk jeg gjennom feltnotatene for å skaffe meg et overblikk over hvilke fokus og perspektiver som var framtreddende i materialet. Dette arbeidet gjorde jeg med tanke på hva jeg kunne trenge mer kunnskap om for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål. Jeg arbeidet også med å justere intervjuguiden og forberede intervjuene som skulle gjennomføres etter at feltarbeidet var avsluttet.

Feltnotatene fulgte et fastlagt mønster. De startet med å angi dag, dato og tidspunktet jeg ankom barnehagen på. For hver ny observasjon anga jeg hvilket rom jeg observerte i, når jeg kom til rommet og gikk fra rommet, hvor jeg satt og hvem som var i rommet av barn og personale. Notatene referer kronologisk til handlinger. Jeg la vekt på å notere hendelser, handlinger og utsagn så konkret og nøyaktig som mulig. Fysiske gjenstander og materiell som inngikk i aktiviteter ble registrert, og også tidssekvenser for aktiviteter og hendelser, følelser som kom til uttrykk og hva personale eller barn forsøkte å oppnå. De aller fleste feltnotatene starter med frokosten på avdelingen Myra.

I observasjonene fra frokosten registrerte jeg systematisk kvantitative og kvalitative data som anga hvor mange barn som var til stede og hvilke bord de satt ved, antall personale som var til stede, hvilke bord de satt ved og hvilke oppgaver de utførte. Jeg registrerte også hvor mange barn som satt og spiste etter at frokosten skulle vært avsluttet ifølge planen for dagsrytmen. Denne formen for registrering og organisering av data gjorde jeg med tanke på at notatene skulle legge til rette for å skape klare bilder av de aktuelle sosiale prosessene og konteksten de foregikk i. Det begrenset behovet for antakelser senere i analysearbeidet (Hammersley & Atkinson, 2004).

De første ukene hadde observasjonene mine et vidt perspektiv, og jeg søkte å unngå å vektlegge enkelte saker framfor andre, og heller ha en bred tilnærming til feltet (Hammersley & Atkinson, 2004). Det innebar at jeg dokumenterte så mange ulike situasjoner som mulig, med tanke på å få et overblikk over hvordan dagen ble organisert og strukturert på seksjonen. Observasjonene pendlet mellom å gi et overblikk over hva som skjedde innenfor et gitt tidspunkt, f.eks. på avdelingen Heia mellom kl. 09.00 og 09.30, til å beskrive nærmere i detalj dialoger mellom personalet og barn ved frokostbordet, eller dialoger mellom personalet. I oppsummeringen av feltarbeidet etter 3 uker skriver jeg at jeg har fått «en viss oversikt over organiseringen og inndelingen av dagen og barnegruppene, fordeling av barn og voksne på de ulike rommene og bruken av det fysiske miljøet og rommene på seksjonen» (oppsummering, 484950). Etter denne innledende fasen ble observasjonene og notatene mer fokusert. I en periode hadde jeg fokus på personalets handlinger i strukturerte og styrte aktiviteter og i frie aktiviteter på avdelingene. Det innebar at jeg observerte deres interaksjoner med barna og hvordan aktiviteter ble organisert og gjennomført. Et annet observasjonsfokus var knyttet til hvordan overgangssituasjoner ble organisert og gjennomført. Dette fokuset valgte jeg på bakgrunn av oppsummeringer fra feltobservasjoner som viste at ryddetidene utgjorde en stor del av observasjonene i løpet av en uke. I oppsummeringen av mine observasjoner etter 9 uker med feltarbeid skriver jeg blant annet at: «... det kan se ut som at bygget har en sterk betydning for praksisene som oppstår og utvikles i denne barnehagen.» (oppsummering 010212). Denne tolkningen førte til at jeg satte fokus i observasjonene på hvordan bygget påvirket praksis, hva slags praksiser bygget kunne legge føringer for, og om det kunne være andre faktorer som også påvirket dette (oppsummering 9, 010212). Slik ble

relasjonene mellom materielle betingelser og sosiale prosesser (Kraglund & Otto, 2005) gjenstand for fokus i mine observasjoner i barnehagen. Forholdet mellom bygget og organiseringen av arbeid og aktiviteter ble også lagt inn som spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 4). Oppsummeringer av feltobservasjonene gjorde det også synlig om det var områder eller aktiviteter som ikke var dekket. Slik ble jeg blant annet oppmerksom på at jeg hadde få observasjoner fra et av spesialrommene. Lesing av ulike dokumenter og deltakelse i møter bidro til å gi retning til mine observasjoner. For eksempel førte et tilbakevendende tema på pedagogledermøter knyttet til organiseringen om morgenen og gjennomføring av frokosten til at jeg fastholdt en daglig observasjon av frokosten på seksjonen. Tanken med å la observasjonene følge opp fokus fra diskusjoner i møtene var å legge til rette for å undersøke og synliggjøre relasjoner mellom diskursive og sosiale praksiser i denne barnehagen (Fairclough, 1992, 2003).

I feltarbeidet hadde jeg mulighet til å observere hvordan personalet samtalte med utgangspunkt i praksis og problemstillinger i hverdagslivet i barnehagen. Deltakelse i møter gav meg innblikk i barnehagens praksis i en kontekst der tema og problemstillinger var definert av møteagendaen. I løpet av feltarbeidet hadde jeg også uformelle samtaler med personalet og barna. Ved å gå inn i uformelle samtaler med deltakerne kan forskeren få kunnskap om hvordan deltakerne fortolker hendelsene som er observert (Fangen, 2004). Slike samtaler med personalet kunne ta utgangspunkt i spørsmål som var knyttet til aktiviteter som jeg hadde observert som kunne være relatert til organiseringen av aktivitetene og fordeling av arbeidsoppgaver mellom personalet. Det kunne dreie seg om bruken av rom eller materiell som jeg ønsket svar på, for å forstå det jeg hadde observert. En annen grunn kunne være at jeg var interessert i deres erfaringer og refleksjoner rundt spesifikke praksiser, handlinger og hendelser som jeg hadde observert. I relasjon til barna kunne det være kortere samtaler i forbindelse med at de stilte spørsmål til meg, eller på andre måter tok kontakt. De uformelle feltsamtalene inngår i hovedsak som en del av bakgrunns materialet fra feltet, men er også representert i det empiriske materialet som analyseres i avhandlingsteksten.

Studien har hatt en eksplorativ karakter i det at observasjonsfokuset har blitt justert etter hvert som feltarbeidet skred fram – på bakgrunn av deltakelser i møter, observasjoner fra avdelingene og lesing av barnehagens ulike planer og

dokumenter i løpet av feltarbeidet. Dette førte til empiriske innsikter som utviklet min kunnskap og forståelse for hverdagen i den store barnehagen gjennom feltarbeidsperioden. Slik kan gjennomføringen av studien ses som en hermeneutisk fortolkningsprosess, der observasjoner og tekster fra ulike diskursive praksiser førte til nye innsikt som medførte justeringer og spissing av studiens forskningsspørsmål og nye spørsmål til feltet.

4.3.3 Intervju

Selv om feltarbeidet gav meg tilgang til å observere hendelser og ha uformelle samtaler med deltakerne, erfarte jeg at ikke all informasjon være like tilgjengelig. Deltakende observasjon kombinert med intervju kan lede til innblikk i perspektiver og diskursive strategier som kan være vanskelig å synliggjøre på andre måter. Dessuten kan det som blir sagt i intervjuene føre til at forskeren ser fenomener eller aktiviteter på en annen måte enn i observasjonene. Slik er deltakernes kunnskap om feltet og miljøet som det forskes i, en viktig ressurs som kan gi forskeren utdypende kunnskaper om feltet (Hammersley & Atkinson, 2004). Fairclough (1992) ser intervju som en mulighet for forskeren til å styrke data, i det intervju åpner for en nærmere tilgang til forskningsdeltakerne, og legger til rette for å framkalle deltakernes fortolkninger av sine forståelser. Det diskursive utgangspunktet skaper også ramme for intervjuene, i det språket ses som et meningssystem som fungerer organiserende for menneskers handlinger, og kommer til uttrykk i sosiale praksiser (Fairclough, 2003). Ut fra denne forståelsen ønsket jeg å undersøke nærmere hvordan personalet satte i tale og reflekterte rundt sosiale praksiser som jeg hadde observert i feltarbeidet. I følge Kvale (1997) skiller kvalitative forskningsintervjuer seg fra den hverdagslige samtalen, i det intervjuet har et spesielt formål. I forskningsintervjuet søker forskeren å få fram deltakernes forståelser av et fenomen/problemområde, slik at de kan analyseres og tolkes i lys av studiens problemstilling. Det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen i denne samtalen; slik er den ikke basert på to likeverdige parter. Kvale beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som: «... et produksjonssted for kunnskap», og vektlegger at kunnskapen framkommer gjennom dialogen (Kvale, 1997, s. 17, 73). I det ligger at alle parter deltar i en utvekslingsprosess som legger grunnlag for felles konstruksjon av kunnskap.

Intervjuguiden

Et utkast til intervjuguide var utarbeidet i grove trekk før studien ble startet opp. Dette var blant annet nødvendig for å få studien godkjent av NSD. Den opprinnelige intervjuguiden var organisert ut fra fire hovedtema som ble beholdt: 1) Barnehagens egenart og tradisjon, 2) Egne forventinger og samfunnets forventinger til barnehagen, 3) Barnehagen som læringskultur og 4) utfordringer for barnehagen som læringskultur i framtiden. Hvert tema hadde forslag til spørsmål, samtidig som det var åpent for å endre på både rekkefølgen og spørsmålsformuleringene. Intervjuguiden var tenkt å legge til rette for det som med Kvale (1997) kan beskrives som halvstrukturert intervju. Det innebærer at samtalene ikke var helt åpne, men tok utgangspunkt i en intervjuguide med fire tema som samtalene skulle dekke. Intensjonen med dette var å legge til rette for at deltakerne skulle ha mulighet til å sette i tale sine tanker, og at jeg kunne følge opp deres perspektiver. Intervjuguiden skulle fungere som hjelp, og skulle også støtte opp om at samtalene var innenfor de områdene som jeg ønsket å få utdypede kunnskaper om.

På bakgrunn av feltarbeidet ble en del av spørsmålene ble endret og formulert nærmere opp mot praksiser som jeg hadde observert i barnehagen. Blant annet ble spørsmål spisset når det gjaldt organiseringen som feltbarnehagen hadde valgt. Noen spørsmål gikk nærmere inn på spesifikke tema som hadde vært oppe til diskusjon i personalgruppen, eller innholdet i barnehagens årsplan, og andre ba om utdyping og refleksjoner rundt praksiser som jeg hadde observert i barnehagen. Ved å ta utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer prøvde jeg å unngå å få «rette» svar, men heller svar relatert til deres hverdag i denne barnehagen. Det gjorde jeg for eksempel i spørsmålet: «Denne barnehagen er bygget med tanke på baseorganisering, men dere har valgt å organisere dere i en seksjon med tre avdelinger. Hva er tanken bak dette valget? Hvordan opplever dere at denne organiseringen fungerer?». Det var også en intensjon å få utdypet diskursive praksiser som jeg hadde observert i feltarbeidet, som i spørsmålet: «Flere ganger har jeg hørt at dere snakker om hvordan dette bygget påvirker arbeidet deres og barnas aktiviteter. Kan dere utdype dette?». Slik tok jeg utgangspunkt i observasjonene med intensjon om å belyse det empiriske materialet nærmere ved hjelp av intervjuene (Hammersley & Atkinson, 2004).

Intervjuguiden ble prøvd i to individuelle intervju med barnehagelærere. En styrer i en mindre kommunal barnehage som også hadde det daglige arbeidet i

avdelingene, og en barnehagelærer med lederfunksjon i tilknytning til to store barnehager, som også deltok i arbeid i avdelingene der. Prøveintervjuene viste at noen spørsmål overlappet hverandre, og at det var nødvendig å redusere antall spørsmål for å holde en tidsramme på 60–90 minutter. Det førte til at jeg fjernet spørsmål, byttet om på rekkefølgen og omformulerte spørsmål for å unngå å spørre om flere ”ting” på en gang og åpne opp spørsmål som opplevdes som vurderende. Det var fortsatt mange spørsmål i intervjuguiden; de ble beholdt som «hjelpespørsmål» for å sikre at jeg var oppmerksom på å få med temaene i samtalene (se intervjuguide, vedlegg 4).

Organisering og gjennomføring av intervjuene

Forut for intervjuene laget jeg en plan med forslag til tidspunkt for gjennomføringen, og med en kort orientering om hva som var hovedtema for intervjusamtalene. Planen ble sendt på mail til intervjudeltakerne før intervjuene ble satt i gang. I starten av hvert intervju informerte jeg deltakergruppen om deres rettigheter i henhold til informert samtykke⁷, samt orienterte om hvordan lydopptakene ville bli håndtert og deltakernes utsagn anonymisert. Alle intervjuene ble tatt opp digitalt og transkribert av meg etterpå.

Jeg valgte å gjøre intervjuene i grupper, og delte personalet inn i fire grupper med utgangspunkt i deres stillinger i barnehagen. De fire gruppene var satt sammen slik: en gruppe med fire pedagogiske ledere, en gruppe med tre assistenter, en gruppe med to assistenter og en gruppe med den administrative ledelsen, som bestod av fire barnehagelærere. På bakgrunn av kjennskap til personalet gjennom feltarbeidet, vurderte jeg at denne gruppeinndelingen kunne åpne for å identifisere ulikheter og brytninger i oppfatninger og erfaringer, både innenfor og mellom de enkelte yrkesgruppene i barnehagen. En gruppe med intervjudeltakere kan virke til å myke opp intervjusituasjonen og fungere stimulerende for samtalen (Hammersley & Atkinson, 2004). Sammensetningen av intervjugrupper kan føre til at deltakerne toner seg inn mot hverandre slik at ulike synspunkter og meninger tildekkes, eller at noen deltakere kommer mer til orde enn andre (Fangen, 2004). I feltarbeidet merket

⁷ I henhold til Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, pkt.9: Krav om informert og fritt samtykke, (Forskningsetiske komiteer, 2006)

jeg flere ganger at de pedagogiske lederne kunne virke som om de tonte seg inn mot hverandre i møter med den administrative ledelsen, og at de yngste var mer tilbaketrukkne og kunne forholde seg tause i faglige diskusjoner. Derfor søkte jeg å ivareta at alle kom til orde, for eksempel ved å stille spørsmål individuelt. Gruppeintervju kan redusere forskerens kontroll over situasjonen (Kvale, 2006; Postholm, 2005). Her var størrelsen på gruppene en faktor i min vurdering av inndelingen, og det førte til at assistentene på seksjonen (til sammen 8 stk.) ble fordelt i to grupper. Jeg vurderte det slik at en ikke for stor gruppe kunne åpne for individuelle nyanser innenfor de ulike yrkesgruppene i barnehagen, og en yrkesmessig inndeling kunne åpne for å utdype diskursive praksiser knyttet til de spesifikke stillingene. Dermed kunne jeg få utdypet og tydeliggjort nyanser både innenfor yrkesgruppene og på tvers av yrkesgruppen. På denne bakgrunnen antok jeg at størrelsen på gruppene i denne studien var små nok til at alle kunne være deltakende, og store nok til det kunne bli en fruktbar samtale.

Intervjuene foregikk slik at jeg startet med å stille spørsmål, og deretter lot jeg samtalen mellom intervjudeltakerne gå mest mulig uavhengig av meg. Jeg penset samtalen over på neste tema ved å stille spørsmål til gruppen, og jeg stilte direkte spørsmål til deltakere som forholdt seg tause over tid. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål om noe var uklart eller interessant å få utdypet. Når samtalen fløt av seg selv, fulgte jeg med på sjekklisten for å sikre at gruppen var innom temaene som var satt opp i guiden. Under intervjuene erfarte jeg at noen spørsmål kunne føre til lengre samtaler og diskusjoner. Det gav innblikk i ulike forståelser og erfaringer som jeg ikke tidligere hadde hatt kjennskap til. I deler av intervjuene kunne samtalen utvikle seg slik at den kom innom andre tema som var i intervjuguiden. I en av gruppene erfarte jeg at en gruppedeltaker var tausere enn de andre, da stilte jeg direkte spørsmål til henne for å få hennes synspunkt med. Dessverre var to assistenter sykmeldt da intervjuene ble foretatt, derfor ble assistentgruppene mindre enn planlagt. Det viste seg å være krevende å legge til rette for nyanserte samtaler i intervjugrupper med to deltakere.

4.3.4 Annet materiale

Dokumenter

Forut for feltarbeidet samlet jeg inn ulike offentlige dokumenter relatert til prosessen rundt planleggingen av den aktuelle barnehagen. I løpet av forstudien samlet jeg inn årsplan, periodeplaner, møteplaner, romplaner og andre dokumenter som var produsert i barnehagen. Straks jeg hadde fått godkjent tilgang til å utføre studien i barnehagen, registrerte jeg meg som abonnent på barnehagens digitale nyhetsbrev. Dermed mottok jeg informasjonen som ble lagt ut på barnehagens nettside eller sendt ut digitalt til foreldre på de tre avdelingene i seksjonen der jeg utførte mitt feltarbeid. Denne informasjonen bestod i hovedsak av ukeplaner og månedsbrev, og informasjon knyttet til spesifikke aktiviteter og hendelser. Via barnehagens nettside hadde jeg tilgang til barnehagens planer, kommunale planer og dokumenter som barnehagen var forpliktet til å arbeide etter, samt andre dokumenter som barnehagen hadde lagt ut lenker til. I løpet av feltarbeidsperioden fikk jeg også tilgang til ulike dokumenter og planer som var under utarbeidelse, i forbindelse med endringsarbeid som ble diskutert på pedagogledermøter. Disse dokumentene var en hjelp til å forstå endringsprosessene som pågikk, og de utgjorde en del av bakgrunnsinformasjonen for analysen.

Dagboknotater

Foruten refleksjonene som utgjør en del av observasjonsnotatene, skrev jeg dagbok under feltarbeidet. Dagboken består av mindre tekster/notater skrevet i etterkant av observasjonsøkter. Disse tekstene har gjerne et refleksivt fokus på min rolle som observatør. Dette gjaldt særlig i første del av feltarbeidet. De inneholder også refleksjoner rundt problemstillingen i studien i sammenheng med erfaringer og observasjoner jeg gjorde i feltet, og tanker som jeg strevde med underveis i feltarbeidet. Det kunne være hendelser og handlinger som gjorde inntrykk, påvirket meg emosjonelt og okkuperte tankene mine i og etter en observasjonsøkt. I disse sammenhengene hadde selve dagbokskrivningen en viktig funksjon som en metode for «tankesortering». Det hjalp meg med å få overblikk og reflektere rundt min rolle som observatør og forsker i relasjon til det mangfoldige livet i barnehagehverdagen. Denne skrivingen virket bevisstgjørende for mitt observasjonsarbeid, og kunne også lede hen til å

Metode

identifisere mønstre i barnehagens praksiser. Slik hadde dagbokskrivningen også en funksjon som en del av analyseprosessen (Wadel, 1991).

I feltarbeidet fulgte jeg hverdagslivet til tre grupper av barn fra 3 til 5 år, tilsammen 64 barn og et personale som varierte mellom 11–15 personer. Nedenfor gis en oversikt over studiens empiriske materiale:

Tabell 1: En oversikt over det empiriske materialet som ble konstruert under feltarbeidet i barnehagen.

Empirisk materiale	Tidsrom	Antall ganger	Timer	Tekst-sider
Forstudie: observasjoner/feltnotat	18.10.2011–03.11.2011	8	ca. 45	ca. 60, A4
Feltarbeid med observasjoner/feltnotat	28.11.2011–23.05.2012		ca. 200	ca. 320, A4
Observasjoner/feltnotat fra møter	okt. 2011 - mai 2012			
Pedagogledermøter		8		
Avdelingsmøter		3		
Seksjonsmøter		3		
Personalmøte		1		
Lydopptak (Mp3) Pedagogledermøter	våren 2012	4	4t. 40 min.	transkr. deler: ca. 40, A4
Lydopptak (Mp3) Gruppeintervju	juni 2012	4	5t. 5 min.	ca. 88, A4
Sum lydfiler (Mp3)		8	9t. 45 min.	

4.4 Bearbeiding av materialet

Når observasjoner transformeres til tekst, fører det til at flertydighet og samtidighet i aktiviteter og utsagn omformes til en oversiktlig og begripelig form for informasjon (Gulløv & Højlund, 2010). Slik blir også feltnotatene en fortolkning av observasjonene, farget av mitt forskningsfokus og teoretisk og metodisk forankring. Denne studien tar utgangspunkt i teori der ordbruk ses som betydningsfull i et analytisk perspektiv, i det italesettelsen kan synliggjøre hvordan mennesker i en bestemt kontekst som den store barnehagen, forstår og

organiserer verden (Fairclough, 1992, 2003). Det innebærer at jeg bestreber meg på å være sensitiv overfor mine egne fortolkninger og tendenser i prosessen der mine observasjoner blir transformert til tekster. Det har jeg forsøkt å være ved å gjengi observasjonene så konkret og nøyaktig som mulig i feltnotatene (kap. 4.3.2). Jeg har også søkt å legge et refleksivt perspektiv på mitt eget arbeid ved å være bevisst min rolle som forsker i feltet og begrunne forskningsmessige valg i arbeidet (kap. 4.3). Tekstene i denne avhandlingen produserer sin versjon av diskursive og sosiale praksiser i den store barnehagen, og blir slik en diskursiv konstruksjon som produserer viten, sosiale relasjoner og identiteter som andre diskurser. Denne forståelsen får konsekvens for tolkningsprosessen, og innebærer at forskeren blir en aktør både i datakonstruksjon og tolkningsprosess (Thomas, 1993). Slik kan en si at feltet konstrueres mens forskeren skriver om det (Hammersley & Atkinson, 2004).

4.4.1 Transkribering

De digitale lydopptakene fra gruppeintervjuene og de aktuelle tekstene fra møtene ble transkribert av meg etter at feltarbeidet og intervjuprosessen var ferdig. Fairclough (1992) peker på at transkripsjonen i seg selv er en fortolkning av det talte språket. Derfor krever transkriberingen bevissthet omkring hvordan samtalene formidles, og transkripsjonssystemet må velges med tanke på hvilke perspektiver en trenger med hensyn til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Både taushet og det at noen tar mer taletid enn andre, kan fortolkes og synliggjøres på ulike måter i transkripsjoner, noe som kan ha ulik betydning for analysen (Fairclough, 1992). I transkriberingen hadde jeg fokuset rettet mot språkbruk og innhold. At tekstene skulle analyseres i dimensjonene: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, la føringer for disse valgene. Alle utsagn ble skrevet ned så presist og nært opp til talemåten som mulig, også når det gjaldt ordbruk og rekkefølgen av ordene i setningsoppbygningen. Pauser og nølinger, latter og avbrudd ble markert med beskrivelser i parentes: (latter) i teksten. Når personer snakket i munnen på hverandre, når stemmeleiet steg, eller talen ble intens, ble dette også markert i teksten.

I transkripsjoner fra møter der diskusjonen har pendlet mellom flere tema samtidig, har jeg foretatt en form for narrativ strukturering (Kvale, 1997) Det innebærer at jeg har gjort en tidsmessig og sosial organisering av teksten med tanke på å få fram meningen i den. Her har jeg fokusert på temaet/fortellingen

som jeg forfølger i analysen, og tydeliggjort sammenhengen i denne ved å klippe bort innspill på tema/fortellinger som har gått parallelt. Der deler av samtalen er klippet bort, har jeg merket det med [...] i teksten. Slik framstår også teksten i avhandlingen som en konstruksjon som er formet av forskerens fokus og analytiske/diskursive perspektiver, men som også har blitt formet av deltakernes praksiser (Jørgensen & Philips, 1999; Thomas, 1993).

Det er gjort endringer i tekstutsnittene som er brukt i avhandlingsteksten, slik at teksten er mest mulig i tråd med normert skrivemåte. Dialektuttrykk og setningsoppbygging er strukturert etter skriveform. Dette er gjort for å lette lesbarheten, men der det har vært mulig og ikke forstyrrer for innholdet, har jeg søkt å beholde den opprinnelige setningsoppbyggingen. Uttalelser er også blitt trukket sammen, ved at f.eks. er talemåter som: ikke sant, vel? Ikke sant, Sant, er tatt bort. Nøling, gjentakelser og stamming har jeg fjernet der jeg har vurdert at det ikke har betydning for innholdet. Valgene er gjort med tanke på lesbarhet, men er samtidig vurdert ut fra at det ikke skulle forringe seltrakt meningsinnhold. Det kan beskrives som en form for meningsfortetting som innebærer at deltakernes uttalelser forkortes slik at intervjueteksten blir mer konsis (Kvale, 1997). I utsnittene fra transkripsjonene har jeg også klippet bort tekster der deltakere har hatt innspill som har brakt nye/andre tema inn i samtalen. Det er gjort der disse innspillene ikke har hatt relevans for det opprinnelige temaet/ innholdet som analyseres, og ikke bygges videre på i samtalen.

4.4.2 Tolkningsprosessen

Et overordnet perspektiv i analyseprosessen har vært å identifisere diskursive mønster og strukturer, og identifisere og synliggjøre der diskursiv og sosial praksis brytes. Etter at feltarbeidet var avsluttet og intervjuene gjennomført, startet jeg det systematiske analysearbeidet med å lytte gjentakende ganger til intervjuene av personalgruppene og til lydfilene fra møtene. Denne første lyttefasen hadde utgangspunkt i et foreløpig forskningsspørsmål: Hvordan beskriver personalet hverdagen i barnehagen, og hvilke perspektiver på barnehagens organisering og innhold konstrueres i deres beskrivelser? Med det overordnede forskningsspørsmålet som utgangspunkt for arbeidet, startet jeg ut fra Faircloughs metodiske anbefalinger med å velge ut eller kode tekster i temaer som deretter analyseres nærmere (Fairclough, 1992). I dette arbeidet

anbefaler Fairclough å lete etter det han betegner som «cruces», avgjørende punkter og «moment of crises», i teksten (Fairclough, 1992, s. 230-231). Det beskriver han som områder i teksten som kan lede inn til sakens kjerne – områder der det oppstår misforståelser, som for eksempel fører til at deltakere må reparere sitt budskap, eller at en deltaker korrigerer en annen. Det kan være nøliger og repetisjoner i tekstproduksjonen, stillhet og plutselige skifter i stil. Slike 'kritiske øyeblikk' synliggjør aspekter ved praksis som vanligvis blir naturliggjort og inngår som en del av de tatt-for-gitte praksisene, slik at de er vanskelige å oppdage (Fairclough, 1992). Ved å løfte fram slike «kritiske øyeblikk» åpnes det opp for å kunne identifisere og konstruere nye meninger og forståelser av hendelser og handlinger i analyseprosessen. I denne delen av analysen valgte jeg å bruke tid på å lytte til materialet, for å kunne fange opp disse avgjørende momentene i samtalen. Denne gjentakende lyttingen førte til at jeg lærte å kjenne samtalen godt, noe som var til god hjelp for de ulike valgene jeg tok i transkriberingen av intervjuene. Etter at intervjuene var transkribert, fortsatte jeg med å veksle mellom å lytte til lydfilet og lese feltnotater og de transkriberte tekstene gjennom hele utvelgelsesfasen. I den første lytte- og leseprosessen identifiserte jeg *tid* som et tema som ble gjentatt i flere sammenhenger i det empiriske materialet; i møter og i intervjuene med assistentene, pedagogene og den administrative ledelsen i barnehagen. Et av spørsmålene i intervjuguiden er relatert til tidsperspektiver på hverdagen i barnehagen, og er formulert slik: «Er det noe du ville hatt mer fokus på og brukt mer tid til i hverdagen?» (vedlegg 4). Foruten å knytte tidsperspektiver til svaret på dette spørsmålet, hadde alle intervjugrupperne beskrevet hverdagen i perspektiver relatert til tid i tilknytning til flere av de andre spørsmålene. Beskrivelser relatert til tid ble identifisert etter samme mønster i lydfilet fra møter. Personalets beskrivelser av tid, og de sosiale praksisene som ble knyttet til disse beskrivelsene, dannet utgangspunkt for gjennomlesing av feltnotatene. I denne lesningen jaktet jeg også på beskrivelser av sosiale praksiser som brøt med beskrivelsene i personalets tale. Slik konstruerte jeg gjennom analyseprosessen tid som et tema i mine data.

Jeg undersøkte også hvilke begreper/ord personalet satte i sammenheng med tid. Her støttet jeg meg til Fairclough (2003, s. 129) som sier at vi kan beskrive representasjoner nærmere ved hjelp av en rekke ulike språklige karakteristika som kan utgjøre en diskurs. Den mest nærliggende måten å synliggjøre

karakteristika er å se nærmere på sammenstillinger og mønster av ord i teksten. Det kan gjøres ved å undersøke hvilke andre ord som står foran eller følger etter ordet/begrepet som er i fokus (Fairclough, 2003, s. 131). I dette arbeidet identifiserte jeg hvilke andre ord/begrep og tema som var knyttet opp mot konstruksjonene av tid i tekstene fra intervjuene. På denne måten identifiserte jeg at *tid* ble knyttet til beskrivelser av barnehagehverdagen som *hektisk og travel* i alle intervjugruppene. Ordene /begrepene, som ble identifisert søkt jeg også opp ved hjelp av søk- funksjonen i Word, og markerte disse ut i tekstene. Deretter ble de aktuelle utsagnene samlet i ett dokument for hver intervjugruppe. Videre ble tekstene lest i sammenheng med fokus på å identifisere mønster og motsetninger i de fire intervjugruppenes konstruksjoner av praksis relatert til tid. Deretter strukturerte jeg de fire intervjugruppenes perspektiver på tid ut fra to hovedtema: 1) Beskrivelser av hva dagene er fylt opp med og 2) Beskrivelser av det de ikke har tid til, skulle ønske de hadde tid til, eller uttrykker at de burde bruke tiden til.

Betydningen av barnehagens materielle rammer som bygget, rommene og innredningen var perspektiver som jeg hadde med meg inn i studien gjennom bakgrunnen for studien og målsettingen med studien. Valget av den store barnehagen som sted for feltarbeidet la slik rammer for fokus på barnehagens materielle sider. I det empiriske materialet kom bygget, rommene og innredningen klarere til syne i feltarbeidet, som jeg har beskrevet tidligere i dette kapitlet. Det viste seg både i personalets tale og i aktivitetene som ble registrert og beskrevet i observasjonene. Forholdet mellom bygget og organisering av arbeid og aktiviteter var også lagt inn i spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 4). Analyseprosessen av barnehagens materielle betingelser, fulgte samme mønster som med tid. Beskrivelser relatert til barnehagens materielle betingelser ble identifisert ut fra lydfilene fra intervjuene og møtene, og i feltnotatene. Ord/begreper og tema knyttet til materielle betingelser ble identifiserte og markere ut i tekstene og samlet i ett dokument. Deretter ble datamaterialet delt inn i overordnede tema med utgangspunkt i hva som var framtrædende i tekstene om rommene. Det empiriske materialet relatert til barnehagens materielle sider og rom ble delt inn i to hovedtema ut fra personalet perspektiver på rommene: 1) Rom og muligheter, og 2) Rom og begrensninger/ utfordringer.

Fokuset på endringer i rutiner og subjektposisjoner/arbeidsoppgaver hadde også utgangspunkt i studiens målsetting og forskningsspørsmål 3: Hvordan utfordres og brytes praksiser i den store barnehagen, og hvilke vilkår skaper det for interaksjoner og for personalets posisjoner? Studiens teoretiske og metodisk forankring i kritisk diskursanalyse som vektlegger diskursens betydning for konstruksjon av identitet og subjektposisjoner, la rammer for dette fokuset. Oppsummeringer av feltnotatene viste også at endringer av morgenrutiner og av personalets arbeidsoppgaver, var et gjennomgående tema i møtene gjennom feltarbeidsperioden. Den videre utvelgelsen av dette temaet fulgte samme mønster som de to forrige, med lytting til lydfiler og lesing av tekster som deretter ble samlet i et felles dokument. Tekstene ble lest i sammenheng og gruppert etter hovedtema: rutiner, nye arbeidsområder /arbeidsoppgaver og relasjoner personal/barn/foreldre. Deretter leste jeg tekstene med fokus på hvilke ord og begrep som ble brukt i de ulike temaene og grupperte tekstene på nytt i mindre grupper ut fra felles begrep/ordbruk.

Det strukturerte datamaterialet innenfor de tre hovedtemaene dannet utgangspunkt for utvelgelse av tekstutsnitt til diskursanalysen. Struktureringen av datamaterialet under de tre temaene var ikke ukomplisert, innholdet i en del av materialet kunne berøre flere av temaene slik at de gikk på tvers av tema. Etter flere gjennomlesninger og vurderinger ble tekstutsnittene til slutt plassert under ett tema, men de kunne også blitt plassert under ett annet tema ut fra andre vurderinger. De samlede tekstutsnittene ble lest gjennom flere ganger, sett i sammenheng med det overordnede forskningsspørsmålet og koblet til de utviklede underspørsmålene. I denne prosessen ble noen tekstutsnitt valgt bort fordi de ble vurdert som utydelige, eller fordi flere utsnitt overlappet hverandre. Utsnittene som var igjen ble analysert ut fra den tredimensjonale analysemodellen med hjelp av de utvalgte analysebegrepene (kap. 4.5). Etter at diskursanalysen av de utvalgte tekstutsnittene var gjort, ble også tekster valgt bort fordi de ikke tilførte nye perspektiver.

4.4.3 Diskursanalyse i tre dimensjoner

I denne studien rammer jeg inn tradisjonsorienterte barnehagediskurser som utgangspunkt for diskursanalysen (kap. 5). De tradisjonsorienterte diskursene ser jeg som en del av den store barnehagens diskursorden. Det følger Faircloughs forståelse av at diskursorden kan knyttes til bestemte institusjoner

(Fairclough, 1992). Denne innrammingen innebærer at jeg ser diskurser som noe forskeren konstruerer; de finnes ikke avgrenset i barnehagen, og kan hentes inn. Avgrensningen jeg gjør har utgangspunkt i studiens målsettinger og forskningsspørsmål. I en institusjon produseres det flere diskursordener, derfor anbefaler Fairclough (1992) å undersøke forskjellige konkurrerende diskurser innenfor samme område. Slik kan det synliggjøres hvor ulike diskursordener er framtreddende, og hvor det er kamp mellom forskjellige diskurser. En målsetting med diskursanalysen er å synliggjøre diskursive mønstre og brytninger i relasjon til temaene som berørte tid, materielle rammer og endringer i rutiner i den store barnehagen. Analysen søker å synliggjøre diskursive praksiser som personalet skaper, og hvordan de diskursive praksisene kan medvirke til å vedlikeholde eller endre de sosiale praksisene i barnehagen.

Fairclough angir ingen entydig framgangsmåte for hvordan en skal gjennomføre en diskursanalyse med utgangspunkt i den tredimensjonale analysemodellen. Modellen tar utgangspunkt i at en diskursiv praksis består av tre dimensjoner; tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Alle dimensjonene innbefattes i analysen. Fairclough viser til at finnes ulike tilnæringer til analysen, og at tilnærmingen må tilpasses det enkelte prosjektets problemstilling og forskerens forståelser av diskurs (Fairclough, 1992). Det er likevel noen generelle anbefalinger som angir noen hovedelementer og avgjørelser som inngår i analyseprosessen. I studien tar diskursanalysen utgangspunkt i tekstdimensjonen; deretter analyseres den diskursive praksisen, og disse to presenteres i sammenheng i avhandlingsteksten. Til slutt analyseres sosial praksis i en bredere samfunnsammenheng. Fordi det finnes ikke-diskursive aspekter ved sosial praksis, anbefaler Fairclough et tverrfaglig perspektiv som kombinerer tekstanalyse og sosial analyse, slik at analysen tar høyde for at sosiale praksiser formes av maktrelasjoner og sosiale strukturer (Fairclough, 1992, 2003).

Tekst

Tekstbegrepet kan romme tale, skrift og bilder. I denne studien innebærer tekst skrift og tale. Analyse av tekst konsentrerer seg om formelle trekk ved teksten som språkbruk og grammatikk. I denne delen av analysen skal teksten beskrives. Fairclough (2003) anbefaler blant annet å se nærmere på ordforråd

og ordenes betydning, bruk av metaforer og modaliteten i teksten. I denne studien har tekstanalysen fokus på ordbruk og ordenes betydning, og metafor og modalitet er sentrale begreper i analysen. Den lingvistiske verktøykassen som Faircloughs kritiske diskursanalyse tilbyr, legger til rette for at forskeren kan finne mange trekk i teksten som en vanlig gjennomlesning ikke åpner for. En systematisk lingvistisk analyse kan gi grundig belegg for og dokumentere hvordan forskeren har kommet fram til analyseresultatene (Jørgensen & Philips, 1999). I framstillingen av tekstanalysen i avhandlingen har jeg strebet etter å gjøre analysen systematisk og tett opp til Faircloughs teori og begrepsbruk. Målet med dette er å gjøre det mulig for leseren å følge analysen steg for steg fram mot resultatet, slik at leseren også har mulighet til å gjøre sine egne vurderinger. Nedenfor presenteres de sentrale analysebegrepene i tekstanalysen.

Metafor kan knyttes sammen med vår tenkning, begrepsbruk og begrepsforståelser. I metaforen overføres en idé eller et meningsinnhold fra et erfaringsfelt til et annet. Slik gir metaforen en forståelse av en erfaring ut fra en annen type erfaring (Lakoff & Johnson, 1999). Fairclough (1992, 2010) anbefaler å rette fokus mot metaforer i teksten. Han viser til at metaforer produserer ulike representasjoner av verden, slik at ulike diskurser synliggjøres. I tekstanalysen løfter jeg fram og undersøker metaforer for å synliggjøre hvordan taleren oppfatter og strukturerer virkeligheten.

Modalitet: I tekstanalysen har jeg undersøkt modaliteten ved å se nærmere på hvordan teksten uttrykker tilslutning til et budskap og framstiller en bestemt kunnskap som sann, og hvilke konsekvenser det har for dialogen (Fairclough, 1992). For eksempel er modalitet en framtrædende dimensjon i diskursen, og valg av modalitet viser seg i bruken av modale hjelpeverb som *skal må, kan og burde*, og i tidsangivelsene i verb, der presens representerer kategorisk modalitet. Kategorisk modalitet tilsier at sannheten i budskapet tas for gitt. Det kan også ses som en måte å skape fellesskap eller solidaritet mellom aktørene på, og slik kan det fungere som en del av en sosial strategi. Modaliteten i teksten speiler graden av autoritet i utsagnet, og det påvirker fortolkningen og den diskursive praksisen (Jørgensen & Philips, 1999). Utsagnet «... det er aldri ledig for oss» (kap. 6.1.3), er eksempel på et utsagn formulert med kategorisk modalitet, som synliggjør at et budskap har høy tilslutning og formidler en udiskutabel sannhet fra taleren. Kategorisk modalitet kan også leses som

uttrykk for makt eller ønske om å fastsette betydningsmakt, som i utsagnet: «Vi må tenke slik: Vi er ansatte på ett hus» (kap. 8.1.1). Det kan også virke til å skape et fellesskap eller en solidaritet mellom deltakerne ved å understreke enigheten om et felles grunnlag: «dere har vært med å bestemme at vi skal gjøre det slik, da må dere være med på å støtte opp ...» (kap. 8.1.1). Det kan leses som en sosial strategi for å oppnå tilslutning til eget budskap.

Diskursiv praksis

Analyse av diskursiv praksis rommer den sammenhengen der teksten formes, tolkes og konsumeres, og analysen innebærer fortolkning av den diskursive praksisen (Fairclough, 1992). I barnehagen er møter, samtaler mellom personalet eller samtaler med foreldre eksempler på ulike diskursive praksiser der tekster formes, tolkes og konsumeres. Hvordan tekster blir formet og tolket, varierer i de ulike sosiale sammenhengene, og kan føre til at tekster får ulike fortolkninger og forstås ulikt i de forskjellige kontekstene (Jørgensen & Philips, 1999). Det innebærer at personalet kan tale om gjennomføringen av frokosten i andre perspektiver på avdelingsmøter enn de vil gjøre i intervjusamtaler med meg. Analysen av diskursiv praksis konsentrerer seg om hvordan teksten trekker på allerede eksisterende diskurser og sjangere (Jørgensen & Philips, 1999), som i utsagnet: «... det er jo viktig at noen har tid til å sette seg ned å ta på fanget de som har hatt en vanskelig start på dagen». Her trekker taler på barnehagens tradisjonsorienterte diskurser, der barneperspektivet står sterkt (kap. 8.2.2). Analysen kan også synliggjøre hvordan mottaker av teksten tar i bruk diskurser og sjangere i sin fortolkning av teksten. Den diskursive praksisen lenker sammen teksten og den sosiale praksisen, og fungerer som et bindeledd mellom tekst og sosial praksis (Fairclough, 1992). I denne studien innebærer det at det er gjennom analyse av tekster formet og konsumert i ulike diskursive praksiser i den store barnehagen at den dialektiske relasjonen mellom hvordan det tales om barnehagen og hva de gjør i barnehagen, kan synliggjøres. Analysen av diskursive praksiser i denne studien har fokus på intertekstualitet og interdiskursivitet. Nedenfor presenteres de sentrale analysebegrepene i dimensjonen diskursiv praksis.

Intertekstualitet har en framtrødende plass i analysen av diskursiv praksis (Fairclough, 1992). Begrepet intertekstualitet har Fairclough hentet fra Kristeva

(1986), som skapte begrepet på bakgrunn av sitt arbeid med tekster av Bakhtin. Intertekstualitet refererer til tilstedeværelsen av andre tekster, eller andre stemmer enn talerens, i teksten (Fairclough, 1992). Intertekstualitet viser til hvordan tekst kan transformere tidligere tekster og restrukturere eksisterende diskurser til nye diskurser. Det innebærer at en tekst tar opp i seg og bygger på tidligere tekster, samtidig som teksten responderer på og omarbeider tidligere tekster – og slik bidrar til endringsprosesser (Fairclough, 1992). Det underforståtte ses som en form for intertekstualitet ved at det lenker sammen det som er sagt eller skrevet tidligere med det som sies nå. I denne studien kan intertekstualitet vise seg i hvordan personalet gjentar, omskriver og bygger videre på tekster fra rammeplanen for barnehagen når de taler om sitt arbeid. Et eksempel er når personalet beskriver innholdet i barnehagen som «omsorg, lek og læring», en diskursiv praksis som formidler og viderefører talemåter og praksiser som er velkjente og allerede beskrevet som barnehagens innhold i rammeplanen. Slik skriver de seg inn i og viderefører barnehagens diskursorden. I analysen av denne studien kan intertekstualitet også bli synlig i hvordan personalet gjentar, omskriver og bygger videre på hverandres tale i ulike diskursive praksiser.

Interdiskursivitet er en form for intertekstualitet som viser til hvordan teksten trekker på diskurser innenfor og på tvers av forskjellige diskursordener. Teksten kan referere til andre diskurser og diskurstyper, eller endrer på tidligere tekster og rekonstruerer eksisterende konvensjoner, sjangere og diskurser til nye diskurser. Analyse av interdiskursivitet i en tekst innebærer å synliggjøre hvordan teksten blander sjangere, diskurser og stiler, og hvordan disse artikuleres og arbeider i teksten (Fairclough, 1992). Når personalet i barnehagen beskriver innholdet i hverdagen med begreper som «logistikk» og «sikkerhetsrutiner» (kap. 7.2 og kap.7.4.2), refererer teksten til diskurser fra andre virksomheter enn barnehagen – den skriver seg inn i en annen diskursorden som henviser til andre sosiale praksiser og rasjonaler. Slike interdiskursive tekster framstår gjerne som komplekse og motsetningsfylte, og innebærer at ulike praksiser støter sammen i kamp og setter praksiser i spill. Når det artikuleres forskjellige diskurser på tvers av diskursordener, ses det både som et tegn på forandring og en drivkraft til diskursiv og sosial forandring (Fairclough, 1992, 2003).

Sosial praksis

I dimensjonen sosial praksis skal den diskursive praksisen plasseres i forhold til en bredere sosial praksis. Det beskriver Fairclough som en kontekstualisering i to aspekter, der 1) relasjonene mellom den diskursive praksisen og diskursorden som den inngår i skal synliggjøres, og 2) en skal forsøke å kartlegge ikke-diskursive sosiale og kulturelle relasjoner og strukturer som skaper rammer for den sosiale praksisen. Det kan være institusjonelle og økonomiske betingelser, eller samfunnsmessige strukturer. Fairclough oppfordrer her til et tverrfaglig perspektiv, der sosiologisk teori og kulturteori kan supplere diskursteori. I denne studien er det tverrfaglige perspektivet representert med Foucaults teori og analyse av makt, institusjoner og arkitektur (Foucault, 1999, 2008), samt teorier som belyser tid ut fra filosofiske (Wyller, 2011), sosiologiske (Elias, 1992) og antropologiske perspektiver (Johansen, 2001), og teori som ser vårt samfunn ut fra et senmoderne perspektiv der refleksivitet og identitet er sentrale aspekter (Giddens, 1996, 1997). Nedenfor presenteres de sentrale analysebegrepene i dimensjonen sosial praksis.

Hybriditet. Når elementer fra ulike sosiale praksiser artikuleres sammen, skapes det en hybrid diskurs (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Hybriditet settes i sammenheng med uklare eller utvaskede grenser mellom ulike sosiale praksiser, og ses som et framtrekkende trekk ved det sosiale livet i det senmoderne samfunnet (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Chouliaraki og Fairclough viser til at analyse av tekstens interdiskursivitet kan åpne for å undersøke nærmere hvordan ulike diskurser mikses i disse prosessene. I studien brukes betegnelsen hybride diskurser om diskurser som inneholder blandinger fra ulike sosiale praksiser, der disse blandes sammen slik at grensene mellom de ulike sosiale praksisene blir utydelige. Når pedagogiske ledere, assistenter eller de administrative lederne i sin tale blander ulike diskurser, kan det betegnes som hybridisering av en diskurs, eller en tekst. I analysen søker jeg å identifisere og synliggjøre hvilke diskurser som blandes sammen i de hybride tekstene.

Refleksivitet er, ifølge Chouliaraki og Fairclough (1999), alltid en dimensjon ved sosial praksis, fordi mennesker skaper representasjoner for det de gjør som en del av det de gjør. I det senmoderne har refleksivitet blitt et sentralt kjennetegn ved det sosiale livet. Vår kunnskap om ulike praksiser spiller en sentral rolle for vår deltakelse i sosiale praksiser, i det vi reflekterer og er bevisst det som skjer i de sosiale praksisene som vi deltar i. Personalets refleksive

perspektiver kan innebære at de ser praksis med kritisk blikk, eller et overordnet blikk, som i dette eksemplet: [...]– når du blir alene der inne, så er jo, så har du jo mer kontroll, for du ser jo når døren går opp og igjen. [...] så akkurat under frokosten så er jo det litt fornuftig at det er et rom med dører når det er så få personer til å ta seg av de ... (intervju ass2, 130612). I analysen søker jeg å synliggjøre når og hvordan personalet retter refleksive fokus på praksis i barnehagen.

Diskursorden består ifølge Fairclough av en kompleks og motsetningsfylt konfigurasjon av diskurser og sjangere innenfor en sosial institusjon (Fairclough, 1992, s. 219). I barnehagen skapes en empirisk dominerende diskurs som personalet italesetter seg innenfor dersom de ikke vil ekskludere seg fra barnehagens diskursorden. Forholdet mellom institusjoner og diskursorden er komplisert, og ulike institusjoner kan ha felles diskursive praksiser (Fairclough, 1992, 2003). En diskursiv praksis kan også brukes på tvers av ulike institusjoner. Når det artikuleres forskjellige diskurser innenfor og på tvers av diskursordener, er det et uttrykk for at diskursordener i særlig grad er åpne for forandringer (Fairclough, 1992, 2003). Et eksempel på tale der diskurser fra andre diskursordener artikuleres, er: «Hadde det gått an å gjøre påkledningen litt mer effektiv» (kap. 7.3).

Hegemoni / hegemonisk kamp forstås som dominans og kamp om dominans, men rommer også en forhandlingsprosess som er bygd på allianser mellom sosiale grupper, der det skapes en betydningsenighet (Fairclough, 1992). Motstand mot diskursens hegemoniske posisjon skjer ved å bekrefte alternative diskurser eller konstruere nye, eller i form av taushet og manglende bekreftelse (Neumann, 2001). I barnehagen kan en tenke seg at motstand kan komme til uttrykk ved å lansere alternative praksiser, vise til erfaringer fra praksis i andre barnehager eller ved at en retter oppmerksomheten mot andre sider ved praksisen.

4.5 Studiens kvalitet – troverdighet og gyldighet

En studies kvalitet er, ifølge Kvale (1997), relatert til studiens konsistens, som han ser i sammenheng med studiens teoretiske perspektiv og metodiske verktøy. Gjennom beskrivelsene av forskingsprosessen i dette kapitlet søker jeg å være reflekssiv med hensyn til hvordan samspeillet mellom teoretisk ramme og konstruksjon og analyse av materialet har foregått (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Å ta i bruk flere strategier og teorier for å konstruere og støtte opp under tolkninger kan ses som et tegn på validitet (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2005). Ulike kilder gjør det mulig for forskeren å synliggjøre detaljerte og rike beskrivelser av forskningsfeltet (Postholm, 2005; Thagaard, 2010). I min studie er det konstruert tekster til diskursanalysen på bakgrunn av observasjoner og intervjuer. Observasjonene har gitt muligheter for detaljerte og rike beskrivelser fra hverdagen i den store barnehagen. Disse har vært til støtte for og utdypet og nyansert perspektivene fra intervjuene. Dette kan sikre kvaliteten og styrke min studie, men selv om ulike kilder bekrefter og understøtter hverandre, er det også viktig å hele tiden ha fokus på kontekstens betydning i konstruksjonen av data fra de ulike sammenhengene i barnehagen (Larsen, 2005). Mine observasjoner har i stor grad hatt fokus på personalets tale og handlinger i barnehagen. Sentreringen om personals tale medfører at empiri ikke helt og fullt reflekterer mangfoldet av pågående praksiser i rommene der observasjonene foregikk. Slik gir ikke studien et fullstendig bilde av praksisene i den store barnehagen. Det kan få diskursene til å framstå som mer homogene enn de faktisk var, i det jeg kan ha gått glipp av andre praksiser som kan være motstridende.

I kvalitativ forskning trekkes studies empiriske forankring fram som et kriterium for kvaliteten på studien (Larsson, 2005). Etnografiske studier legger stor vekt på at forskeren er tilstede i forskningsfeltet gjennom en lang periode for å bli fortrolig med hverdagen der, og observere, lytte og stille spørsmål (Hammersley & Atkinson, 2004). I denne studien har jeg valgt å gjennomføre feltarbeidet over en lengre periode innenfor én utvalgt barnehage. Tilstedeværelse i barnehagen over lengre tid har lagt til rette for at jeg har fått et godt innblikk i hverdagen, og fått en dypere forståelse for og kunnskap om arbeidet der. Det har ført til at jeg har opparbeidet tillit hos personalet, noe som

har lagt til rette for å stille spørsmål og samtale underveis, og følge opp observasjoner eller samtaler med nye observasjoner. Tilstedeværelsen over lengre tid kan føre til at det utvikler seg vennskapsforhold og fortrolige relasjoner mellom forsker og deltaker (Postholm, 2005). Jeg opplevde at relasjonene til forskningsdeltakerne var preget av tillit, men ikke så fortrolig at det influerte på forskerrollen og muligheten til å ha distanse til feltet. Flere framhever forskerens perspektivbevissthet som et sentralt kvalitetskriterium (Hammersley & Atkinson, 2004; Kvale, 1997; Larsson, 2005): Larsson knytter det til at forskeren reflekterer over sine resultater og hvordan de kan ses i sammenhengen til hennes perspektiv og rolle. Refleksjonen handler om å relatere resultatene til den sosiale sammenhengen som forskningsprosessen har vært en del av. Det har jeg forsøkt å gjøre ved å beskrive de materielle og organisatoriske rammene i den store barnehagen i avhandlingsteksten. Jeg har lagt vekt på å synliggjøre dialoger, vise mønstre i talen og synliggjøre når diskursive praksiser utfordres og brytes, for å vise hvordan analysen er bygd opp og gjøre analyseprosessen transparent. Det har vært viktig å gjøre beskrivelsene så tydelige og detaljerte som mulig, for å kunne gi leseren mulighet til å kritisk vurdere hvorvidt studien kan overføres til en annen situasjon.

4.5.1 Etiske overveielser

For å skaffe meg adgang til å forske i feltet startet jeg med å søke om få godkjent prosjektet hos personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) våren 2011. Studien ble godkjent av NSD 17.8.2011 (se vedlegg 1). Da studien var godkjent, tok jeg kontakt med styrer og startet den formelle adgangsprosessen som er beskrevet under pkt. 4.2. Både ansatte, foreldre og barn fikk informasjon om prosjektet, og det ble orientert om at deltakelsen var frivillig i henhold til retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2006, pkt. 8; 9).

På foreldremøte i barnehagen i september 2011 informerte jeg først alle foreldre og hele personalet muntlig om studien i en felles samling. Senere i møtet deltok jeg på mindre avdelingsinndelte samlinger med foreldrene ved den seksjonen der feltarbeidet skulle foregå. I disse mindre samlingene delte jeg ut informasjonsskriv om målet med studien, samt omfanget av observasjoner og intervjuer, for å sikre at foreldrene kjente formålet med undersøkelsen og

hovedtrekkene i prosjektet (se vedlegg 3). I min informasjon til barnehagen og foreldrene la jeg vekt på at dette ikke var en evalueringsstudie, men at hensikten med studien var å utvikle kunnskap om innhold og aktiviteter i hverdagen i barnehagen: at jeg i minst mulig grad ønsket å påvirke hverdagen og de aktivitetene som foregår i barnehagen, og derfor kom til å være tilstede som deltakende observatør. Jeg formidlet også at mitt anliggende var å observere for å kunne beskrive det som gjøres og sies i aktivitetene i barnehagen. Jeg tok utgangspunkt i prinsippet om «informert og fritt samtykke» (NESH, 2006), som innebærer at deltakerne til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse (Postholm, 2005; Thagaard, 2010). Deltakerne fikk også informasjon om hvordan data vil bli oppbevart, presentert og formidlet videre. Jeg fikk skriftlig tilbakemelding i form av underskrift på svarslippen som fulgte informasjonsskrivet (vedlegg 3). To familier med til sammen to barn reservert seg fra å delta i studien. Det ene av disse barna sluttet i barnehagen like etter at studien startet opp. Når det gjaldt det andre barnet, gjorde jeg det slik at jeg unnlot å observere gruppen dette barnet deltok i når barnet var tilstede.

Studien innbefatter barn under 18 år som formelt sett kun trenger tillatelse fra sine foreldre for å delta. Barna ble gjort kjent med hvorfor jeg skulle være tilstede i barnehagen i en periode. Denne informasjonen fikk de i løpet av de to første dagene jeg var i barnehagen i forbindelse med forstudien. Det foregikk på den måten at jeg deltok på samlingsstunder på hver av de tre avdelingene. Her fikk jeg litt tid til å presentere meg, og fortelle om hvorfor jeg var i barnehagen og hva jeg skulle gjøre i barnehagen. Barna fikk informasjon om at jeg kom til å være tilstede i barnehagen og se på og skrive om det de gjør i løpet av dagen. Jeg informerte også om at de kunne be meg om å gå fra rom eller steder der de lekte, hvis de ikke ønsket at jeg skulle være der. Denne informasjonen ble gjentatt for barna da jeg startet med hovedstudien. Feltarbeid stiller etiske krav til forskeren, og forskningsarbeid som innbefatter barn krever ekstra varsomhet. Barn kan formelt sett ikke si nei til å bli observert. Barn har heller ikke mulighet til å forstå konsekvensene av at de deltar i et forskningsprosjekt. Observasjonene blant barn og ansatte i aktiviteter og samspill i hverdagen innebar at jeg kom tett inn på deres liv. Det la et stort etisk ansvar på meg for å være lydhør og vise respekt for barnas uttrykk. I to tilfeller opplevde jeg at et barn gav uttrykk for at hun ikke ville at jeg skulle være i rommet; da forlot jeg rommet. I observasjonsarbeidet bestrebet jeg meg på å

være bevisst på å behandle barn og ansatte med respekt, lytte og være spørrende og nysgjerrig, og ikke bryte unødvendig inn i hverdagslivet deres.

4.5.2 Anonymisering

Både observasjoner og intervjuer eller samtaler knyttet til temaet i dette prosjektet, vil kunne berøre deltakernes holdninger, verdier og forståelser. Det gjør dem sårbare; derfor må utsagn og informasjon som kommer fram behandles med respekt og varsomhet. For å ivareta feltbarnehagen og aktørenes anonymitet har jeg gitt barn og ansatte nye, fiktive navn, og alle ansatte, uansett kjønn, har fått kvinnenavn. Barnehagebygget, avdelingene og rommene har også fått nye navn. Jeg omtaler i hovedsak de ansatte i barnehagen som «personalet». Den betegnelsen har jeg valgt med utgangspunkt i at det er den betegnelsen som brukes i rammeplanen, og i stor grad i nasjonale/offentlige dokumenter om barnehagen. Der det er av betydning for innholdet, eller et poeng i analysen, bruker jeg betegnelsen styrer, den administrative ledelsen, pedagogisk leder og assistent. Dette er med utgangspunkt i stillingsbeskrivelsene som personalet i denne barnehagen er tilsatt i. Bruken av navn på de ansatte er ikke konsekvent knyttet til en bestemt person, men varierer når de opptrer i framstillingen. Dette er gjort for at leseren ikke skal kunne følge med på om det «Mette» sa eller gjorde i én sammenheng henger sammen med det som blir sagt i en annen sammenheng. Dette er gjort for å styrke anonymiseringen i teksten, fordi det er få informanter i materialet, som kan gå tett inn på følsomme temaer og inneholde kritiske momenter (Kvale, 1997). I denne studien er det ikke sentralt hva som er sagt av hvem, eller å vise mønstre i den enkelte navngitte persons tale, men at tale og handlinger representerer forståelser som gjelder for personalet i barnehagen, og som også kan være uttrykk for individuelle forståelser. Slik er de individuelle utsagnene interessante i det de kan synliggjøre hvordan det enkelte medlemmet av personalet kan være med å opprettholde, reformulere eller endre de diskursive praksisene.

4.6 Sammenfatning

I dette kapitlet er det gjort rede for de overveielsene og valgene som er gjort med hensyn til studiens metodologi og gjennomføring. Studiens metodologiske utgangspunkt i konstruksjonistisk perspektiv og diskursanalytisk teori og metode, er belyst. Etnografisk metode med feltarbeid er utgangspunkt for

Metode

konstruksjonen av det empiriske materialet. Jeg har redegjort for mitt valg av feltbarnehage og overveielsene knyttet til dette, og belyst og diskutert forskerrollen i relasjon til barn og personale i feltbarnehagen.

Det empiriske materialet består av observasjoner og gruppeintervju med personalet. Tekstene fra feltarbeidet er analysert med Faircloughs tredimensjonale analysemodell, og har hatt fokus på tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Jeg har løftet fram og gjort rede for sentrale analytiske begrep som er brukt i studien. Denne analysemetoden er valgt med utgangspunkt i studiens formål, og har som intensjon å synliggjøre sammenhenger mellom diskursive praksiser på individnivå og sosiale praksiser sett i et bredere samfunnsperspektiv. I siste del av kapitlet har jeg diskutert studiens kvalitet og troverdighet. Jeg har også løftet fram etiske overveielser i relasjon til feltarbeidet og studien som helhet.

5 Barnehagens tradisjoner

I det følgende vil jeg søke å sirkle inn forståelser som kan knyttes til barnehagens tradisjoner. I avgrensingen av barnehagens tradisjonsorienterte forståelser, tar jeg utgangspunkt i litteratur og andre forskeres beskrivelser av barnehagens praksiser som har vært stabile og gjeldende over lang tid – gjerne sett som «kjennetegn» ved den norske barnehagen (Seland, 2009).

Barnehagens røtter kan følges tilbake til opplysningstidens og romantikkens idealer, samt Rousseaus tenkning om barndommens egenverdi og syn på barnet som aktivt, med trang til å utforske og utfolde seg (Johansson, 2004). Rousseaus utgangspunkt var at oppdragelsen skulle forankres i menneskets natur; barndommen og leken måtte vernes, slik at barnet kunne få utfolde sine naturlige anlegg (Rousseau, 2010). Rousseaus tenkning har fått feste i barnehagens ideologi (Johansson, 2004; Korsvold, 2005). Barn og barndommens egenverdi har stått sterkt i norsk sammenheng gjennom barnesentrert oppdragelse og pedagogikk (Løvlie, 2013). Fröbel, som beskrives som barnehagens grunnlegger, bygde videre på Rousseaus tanker om barnet. Fröbel mente barnehagens oppgave var å bidra til oppdragelsen i nært samarbeid med familien, men barnehagen skulle skille seg fra skolen og den moderlige kunnskapen i hjemmet (Johansson, 2004). Barnehagens oppdragelse av barna skulle sikre en forbedring av samfunnet og det framtidige mennesket. I Frøbels tenkning er helhetlig pedagogikk og barnets selvstyrte virksomhet sentralt som utgangspunkt for pedagogenes arbeid. Fröbel så leken som en typisk livsform for barnet, og derfor anbefalte han at læring og oppdragelse for de yngste skulle foregå i form av pleie av leken (Fröbel, 1980). Ideene om leken og det pedagogiske arbeidet har hatt sterk forankring innenfor det jeg vil beskrive som den norske barnehagens tradisjonsorienterte diskurser. Barnehagens referanser til hjemmet kan også spores tilbake til Pestalozzi, som la vekt på familien og hjemmet som forbilde for omsorg og oppdragelse, og at det pedagogiske arbeidet skulle ta utgangspunkt i barnets psykologiske utvikling, med naturen som veiviser (Steinsholt, 2004). Arbeidsmåter, tenkning, utstyr og materiell i barnehagen kan slik ses i sammenheng med pedagogiske ideer som har røtter tilbake til Rousseau, Pestalozzi og Fröbel (Grevet et al., 2014).

Den norske og nordiske barnehagemodellen tilskrives en sosialpedagogisk tradisjon (Greve et al., 2014; Neuman, 2002, 2005). Denne tradisjonen vokste fram av Frøbels tenkning, og innenfor en sosialpedagogisk tradisjon står det jeg vil betegne som barnesentrerte diskurser sterkt. De kjennetegnes ved synet på barn som aktive bidragsyttere til egen utvikling, i stand til å påvirke og la seg påvirke av samspill med omgivelsene (Korsvold, 2005; Kjørholt, & Tingstad, 2007). Synet på læring har også forankringer i sosiokulturelle teorier som legger vekt på betydningen av at miljøet rundt barnet støtter opp om og legger til rette for barnets læring. Det pedagogiske arbeidet preges av en tilnærming til læring der barns egeninteresse, spørsmål og undring danner grunnlag for læringsmiljø (Korsvold, 2005, 2013a).

I norsk sammenheng har barnehagens omsorgs- og tilsynsfunksjon stått sterkt (Greve et al., 2014; Korsvold, 2005). Barnehagen som et sted der barn lærer seg selv å kjenne og settes i stand til å håndtere sitt eget liv, har vært sentralt i denne sammenhengen (Korsvold, 2013a; Løkken, 2007; Løkken & Søbstad, 2011), og omsorg og oppdragelse, lek og læring beskrives gjerne som uatskillelige komponenter når tradisjonen settes i tale. I rammeplanen betegnes dette perspektivet som helhetlig læring, og beskrives som et særtrekk ved den norske barnehagetradisjonen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Omsorgsdiskurser har, slik jeg ser det, fungert som innramming for lek- og læringsdiskurser i barnehagen, og har med det en sterk posisjon i tradisjonelt orienterte forståelser av barnehagens arbeid. Omsorgsdiskursen rommer en forståelse av barn som sårbare, med behov for trygghet og nærhet til ivaretakende voksne. Omsorgsdiskursenes sterke posisjon har virket til at samspills- og relasjonsdiskurser som har fokus på nærhet og tette bånd mellom barn og personale har blitt vektlagt. Dette kan også ses i sammenheng med de tradisjonelle barnehagebyggenes størrelse og materielle organisering, som i hovedsak har vært små enheter, med en og to avdelinger, der en førskolelærer og to assistenter kunne ha ansvar for 16 til 18 store barn (4–6 åringer) (Seland, 2009).

Med framveksten av barnepsykologien ble fokuset på barnets indre natur styrket, og Frøbels innflytelse ble etter hvert overtatt av utviklingspsykologien (Korsvold, 2005). I denne forståelsen står respekt for barndommen og dens egenverdi sterkt, men også en bevissthet om barnets sårbarhet og behov for voksnes støtte og tilrettelegging (Kjørholt & Tingstad, 2007).

Utviklingspsykologiens framheving av modningskreftenes betydning brakte med seg en barnehagelærerrolle som hadde fokus på å legge til rette for barnets læring, og ikke gripe inn mer enn nødvendig (Greve et al., 2014).

Hjemmet har hatt et feste i norsk barnehage på den måten at innhold og arbeid har hatt referanser til hjemmet, og har gjenspeilt seg i interiør, arkitektur og innredning av rom og møbler (Balke, 1995; Greve et al., 2014; Johansson, 2007; Korsvold, 2005). Det barnesentrerte utgangspunktet som er beskrevet ovenfor, har lagt føringer for barnehagelærerens posisjon, og barnehagelæreres rolle har blitt beskrevet som indirekte og orientert mot barnets behov og interesser (Johansson, 2007). Barnehagelærerens indirekte styring av barnets oppdragelse og læring førte til at disiplinen fikk en mer skjult form enn i skolen (Johansson, 2007). Den omsorgsfulle mor som forbilde for norske barnehagelærere, kobles både til barnehagens psykologiske forankring og ses i sammenheng med hjemmets betydning (Johansson, 2004). Barnehagelærerens autonomi har fremstått som sterk, og vist seg i det at barnehagelærerne har stått friere enn skolens lærere til å utvikle innhold og metoder. Fram til den første rammeplanen for barnehagen kom i 1996, fungerte barnehagen i stor grad som autonome pedagogiske enheter styrt av barnehagelærerens profesjonskunnskap (Greve et al., 2014; Korsvold, 2005). Samtidig har en del av barnehagelærerens arbeid, som for det øvrige personalet i barnehagen, inneholdt formaliserte rutiner og praktiske arbeidsoppgaver som kan knyttes til omsorg og stell av barn (Børhaug, 2011; Winsvold & Guldbrandsen, 2009). Slik framstår barnehagen gjennom tradisjonelle forståelser som en institusjon som favner om barnet med utgangspunkt i det enkelte barnets behov, men ser det også i relasjon til fellesskapets interesser.

De innsirklede og beskrevne forståelsene som kommer til uttrykk gjennom de innarbeide praksisen, vil jeg betegne som tradisjonsorienterte diskurser. De tradisjonsorienterte diskursene ser jeg som en del av den store barnehagens diskursorden, som er tenkt å fungere som et utgangspunkt og en ramme for det analytiske arbeidet med empirien i denne studien. Gjennom analysen kan det vise seg at det som betegnes som tradisjonsorienterte diskurser inneholder flere aspekter, og synliggjøres som mer komplekse, enn det som er beskrevet her i utgangspunktet.

5.1 Sammenfatning og overgang til analysekapittel 6,7 og 8

I dette kapitlet har jeg søkt å sirkle inn forståelser og praksiser som har vært stabile over tid, i barnehagen. Disse har jeg samlet i det jeg betegner som tradisjonsorienterte diskurser og installert som en del av den store barnehagens diskursorden. Det danner et utgangspunkt og en ramme for diskursanalysen som følger i de kommende kapitlene.

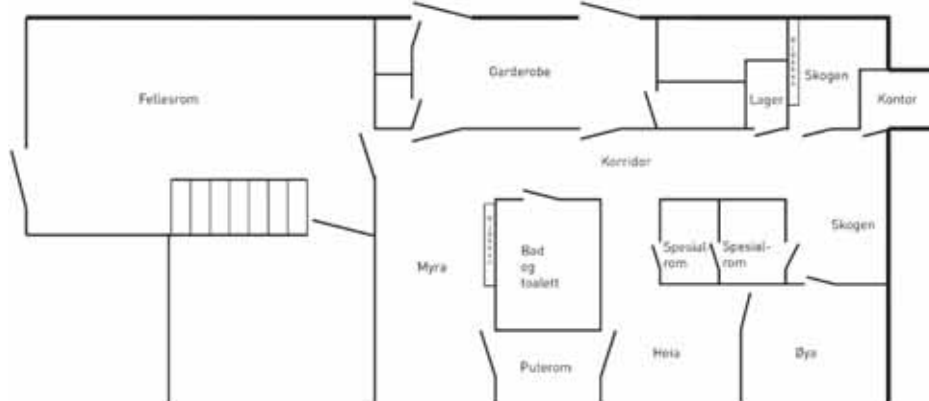
Studiens empiri blir presentert i de kommende tre kapitlene, der tekster fra feltarbeid i den store barnehagen er analysert. I kapittel 6: Den store barnehagen – rom og materielle rammer, er relasjoner mellom barnehagens materielle utforming, diskursive og sosiale praksiser i fokus. I kapittel 7: Tid og strukturering, rettes søkelyset mot ulike perspektiver på tid og strukturering som kommer til uttrykk gjennom diskursive og sosiale praksiser i barnehagen. I kapittel 8: Rutiner i endring, er det endringsprosesser som utfordrer og bryter mot etablerte praksiser og rutiner som er i fokus. I hvert kapittel presenteres diskursanalysen i tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Analyse av tekst og diskursiv praksis presenteres sammenhengende i første del av hvert analysekapittel. I siste del av hvert analysekapittel presenteres analyse av sosiale praksiser som settes i sammenheng med et bredere samfunnsperspektiv.

6 Den store barnehagen – rom og materielle rammer

I kapittel 5 presenterer jeg analyser av tekster fra intervjuer, møter og uformelle samtaler med personalet, der barnehagens arkitektur, rom og innredning er tema. Tekstene synliggjør relasjoner mellom materielle rammer, barn og personalet, og viser hvordan disse påvirker de sosiale praksisene som konstitueres i den store barnehagen. I kritisk diskursanalyse er det framhevet at diskurser viser seg gjennom sosiale praksiser som er forankret i en materiell virkelighet og i sosiale strukturer (Fairclough, 2010). I det perspektivet kan analyse av diskurser knyttet til barnehagens arkitektur, rom og innredning kaste lys over hvordan materielle og sosiale strukturer har betydning for barn og voksnes subjektposisjoner, og barnehagens sosiale praksiser og identitet.

Kapitlet starter med en tegning av den seksjonen i barnehagen der observasjonene har foregått, og en beskrivelse av barnehagebyggets inndeling og organisering. Deretter presenteres analysen der det synliggjøres hvordan innarbeidede og innforståtte praksiser påvirker forvaltningen av rommene. Analysen viser hvordan rommenes utforming forstås som invitasjoner til aktiviteter, og hvordan samspill mellom personalet, barna og rommene kan medvirke til å utvikle sosiale praksiser. Analysen synliggjør også hvordan samværspraksiser materialiserer seg gjennom bestemte møbler. Til slutt ses diskursive praksiser knyttet til rom og materielle rammer i sammenheng med diskursorden og de sosiale praksisene som er synliggjort i analysen, og videre i sammenheng med sosiale praksiser og endringer i et bredere samfunnsperspektiv.

6.1 Barnehagebygget – inndeling og organisering



Figur 1: Skisse over byggets inndeling og rom i den aktuelle seksjonen i feltbarnehagen.

Dette barnehagebygget kan beskrives som et bygg designet i tråd med nye ideer og kunnskap om utforming av barnehagebygg som vokste fram utover 2000-tallet (Buvik, 2003; Seland, 2009). I dokumentene som følger prosjekteringen av barnehagen, er bygget beskrevet som å være designet med tanke på stor fleksibilitet med hensyn til driftsformer, pedagogisk opplegg og logistikk. Barnehagen er delt inn i fire store seksjoner, og har organisert barn og voksne i avdelinger. Seksjonen som denne studien tar utgangspunkt i, er adskilt mot barnehagens fellesrom med en glassdør som kan lukkes. Det er lokalisert tre grupper barn som er organisert i avdelinger, i seksjonen. Avdelingene Myra og Skogen består av barn i alderen 3-4 år. Avdelingen Heia består av de eldste barna i barnehagen. Til sammen er det 64 barn i denne seksjonen.

En relativt bred korridor strekker seg gjennom hele seksjonen, og den har god kontakt med rommene som ligger i gangsonen. Avdelingen Myra har sitt hovedrom like innenfor døren ut mot fellesrommet. Myras oppholdsrom er innredet med et kjøkken langs den ene vegg, og en lang sinkvask med speil over på samme vegg. Det er to store bord med benker på to sider, ett mindre bord som kan klappes opp mot vegg, og en dukke/lekekrok med dukkehus, små møbler og kasser med klosser og leker. Det er dør inn til Puterommet fra Myras oppholdsrom. Går en litt lenger ned i korridoren, åpner den seg til høyre mot en ny sone for aktivitet, der avdelingen Heia har sitt hovedrom. Her er det to lave, runde bord med stoler rundt. En del av rommet var i en periode

tilrettelagt som snekkerverksted, men etter dette ble snekkerbenken erstattet med et bord som det ofte foregår ulike byggeaktiviteter på. Det er en høy benk og høye krakker inntil den ene veggen, og her foregår det ofte finmotoriske aktiviteter med perler, eller bygging med Lego. På høyre side i inngangen fra korridoren inn i rommet står fire store skap som er lukket og låst. De fungerer som lager for diverse pedagogisk materiell. Det er også en lav og lang sinkvask med speil over på samme side. På venstre side står det et par hyller med tegne- og formingsmateriell tilgjengelig for barna. Heia har dør inn til Puterommet, Tavlerommet og til Øya, som er et stort rom møblert med store kasser fylt med ulike leker, duplo og klosser. Dette rommet fungerer som leke- og klosserom for alle tre avdelingene i seksjonen. Rommet har store vinduer vendt ut på to vegger, glassdør inn mot Heia og glassvegger og glassdør inn mot Skogens oppholdsrom. Øya disponeres av alle avdelingene, men etter planen skal det bli oppholdsrom for nok en avdeling i seksjonene i det kommende barnehageåret.

Det tredje oppholds- og aktivitetsrommet ligger på høyre side i enden av korridoren, og er avdelingen Skogens oppholdsrom. Skogen har også et rom med kjøkken og en lang sinkvask med speil over langs den ene veggen. Rommet er innredet med ett langbord og to mindre bord. Det er glassvegger og glassdør ut mot korridoren. Dette rommet benyttes av Skogen som lunsjrom og til aktiviteter rundt bordet, og av og til for samlinger. Korridoren er en sentral kommunikasjons-åre som strekker seg gjennom hele seksjonen. Den åpner seg mot de tre oppholds/aktivitetsrommene på høyre side i frontende, på midten og i enden av bygget. Det er inngang til bad og toalett på høyre side av korridoren. På venstre side av korridoren ligger garderoben, som er adskilt fra gangen med doble glassdører. Seksjonen har felles inngang, garderobe og tørkerom for alle tre avdelingene. Personalets garderober ligger inntil barnas garderobe. I tilknytning til Skogens oppholdsrom ligger et lite spesialrom som betegnes som Leserommet. Rommet har dør med glass som gir god sikt inn i rommet. Leserommet er utstyrt med bord, sofa, noen små krakker og ei bokhylle. I tilknytning til avdelingen Heia sitt oppholdsrom ligger et lite spesialrom som betegnes som Tavlerommet. Det er utstyrt med tavle på den ene veggen, to småbord med små stoler rundt, en benk med to PC-er og en liten hylle. Dette rommet har dør med glass ut mot Heia, og dør inn til Leserommet. Puterommet har dører med runde vinduer i voksenhøyde inn mot både Heia og Myra sine oppholdsrom. Åpningene mellom rommene i seksjonen gir muligheter for å

bevege seg gjennom seksjonen på flere måter: fra Heia gjennom Øya, inn på Skogen og ut i korridoren, fra Myra gjennom Puterommet, inn på Heia og ut i korridoren. Det er også en gjennomgang fra Tavlerommet til Leserommet, og videre ut gjennom Skogen til korridoren. Dette medfører at de tre avdelingenes oppholdsrom også fungerer som gjennomgangsareal for barn og voksne som skal inn på de små spesialrommene. Den brede langsgående korridoren ser ut til å tiltrekke seg barna for bevegelse og lek. Jeg observerte ofte de minste barna i bevegelse her og i overgangssonen inn til Heia, der de største barna oppholdt seg mest. Det kunne også sitte mindre grupper av barn og leke på gulvet i korridoren. Korridoren fungerte som en møteplass for barn og voksne mellom avdelingene. Personalet stengte ofte av korridoren med løse sitteputer og puteslanger, for å hindre at barna beveget seg nedover korridoren og inn på en av de andre avdelingenes områder eller inn i stelle- og toalettsonen.

6.1.1 Designet for basedrift – organisert med avdelinger

Arkitekturen til og innredningen av rommene i barnehagen bygger opp om en gitt sosial orden gjennom innebygde forventninger til hva som skal foregå der. Den romlige tilretteleggelsen av bygget skaper på den måten betingelser for utfoldelsen, og kan fungere som med- eller motspiller for aktiviteter og arbeid i barnehagen. De senere årene har norske barnehagebygg blitt vesentlig større enn tidligere, og design og organisering av barnehagen har endret seg bort fra de tradisjonelle barnehagebyggene som var tilpasset små avdelingsorganiserte enheter (Vassenden et al., 2011). I teksten nedenfor synliggjøres det hvordan utforming og innredning av rommene i dette barnehagebygget bryter mot organiseringen av barn og voksne i avdelinger, noe som har ført til at de tar bygget i bruk på andre måter enn det som er intensjonene innfelt i rommenes struktur. Dette beskrives som utfordrende for det daglige arbeidet i seksjonen.

Anita: Men er det noen ulemper i organiseringen med avdelinger her inne, når det i utgangspunktet er tenkt at det skal være base?

Ida: Det er jo det at de er jo innredet etter funksjon, – de rommene – sånn at det er jo sånn som Heia, avdelingen er jo egentlig et formingsrom, og Myra er jo på en måte et kjøkken. Og – sånn som Puterommet er jo et puterom, altså de rommene er jo innredet til at de

skal ha en funksjon. Så det er jo sånn at alle må liksom ta inn sine ting på sine avdelinger. Hadde det vært base så hadde vi hatt alle formingstingene på én plass, men nå har vi alt på lager, så må folk hente ut det de skal ha. Det blir jo litt mer, det blir jo litt annerledes. Men - det er jo det at vi har måttet rokkere på tingene og. For alt var jo plassert der det skulle være, og så plutselig så skulle det være avdelingsvis, så måtte vi liksom fordele ting og leker, og formingstingene måtte liksom være litt på hver avdeling og ja – så det var jo liksom det. Og verkstedet måtte jo ut sånn, for det fungerte jo ikke, slik vi skulle ha det.

Ragnhild: Det var veldig masse lyd.

Ida: Ja, og skulle det være en avdeling på Heia så kunne vi ikke ha verksted der, for det er alltid unger der. Klart, hadde det vært en base, så hadde det ikke gjort noe med bare litt der, en litt mindre gruppe, kanskje, som hadde vært i den kroken. Men nå er det liksom hele avdelingen, sånn så det er, alt blir jo organisert på en helt annen måte.

Ragnhild og Astrid: mhm-mhm (nikker begge bekreftende)

Ida: så vi måtte jo omrokere på en del ting. (intervju ass2, 130612)

På bakgrunn av spørsmålet fra meg, retter Ida et refleksivt perspektiv mot sammenhengen mellom denne barnehagens design og innredning, og deres organisering av barn og voksne i avdelinger. I teksten synliggjøres det at avdelingsorganiseringen har medført at de benytter bygget på en annen måte enn det er planlagt og designet for. Det har blant annet ført til at materiell som var plassert i respektive spesialrom og på baserom, nå er fordelt på avdelingene eller plassert på et felles lagerrom.

Modaliteten i teksten er kategorisk når rommenes innhold og organisering beskrives, som i Idas beskrivelse: «Puterommet er jo et puterom». Det bygger opp under deres forståelse av at rommene kommuniserer et klart budskap om hvilke funksjoner de skal ha. Teksten er mindre kategorisk når organiseringen av barna og omorganiseringen av rommene beskrives. Det kan forstås i sammenheng med beskrivelsen av at avgjørelsen om avdelingsvis organisering var noe som «plutselig» ble bestemt. Her framtrer endringen som noe som har

skjedd uten deres medbestemmelse. Den svake modaliteten kan også leses som at denne organiseringsformen er noe Ida ikke helt støtter opp om, kanskje fordi hun erfarer at rommenes innredning og avdelingsorganiseringen står i motspill til hverandre.

Teksten synliggjør at organiseringen i avdelinger har medført at de store rommene som var innredet for spesielle aktiviteter, har blitt omorganisert og fått nye betegnelser etter avdelingene som benytter rommene. Beskrivelsen av at Heia «egentlig» er formingsrom, uttrykker at rommet etter sin rette betydning er et sted som skal brukes til formingsaktiviteter. De nye betegnelse viser at avdelingen Heia har gjort formingsrommet til sitt sted, og avdelingen Myra har tatt plass i et rom som i utgangspunktet er betegnet og innredet som kjøkken. Navneskiftet framhever også at det ikke er rommenes funksjon som har forrang, men avdelingene som disponerer rommene som er i fokus. Disse rommene knyttes mer til brukerne enn til bruken, og har gjennom denne benevnelsen blitt posisjonert som et sted som tilhører avdelingene. Beskrivelsen «Puterommet er jo et puterom» kan leses som at de små spesialrommene har beholdt sin betegnelse – og dermed også sin opprinnelige funksjon. Det kan også forstås som at disse rommene ikke åpner for annen bruk.

Når det tales om organiseringen av barnehagen, viser teksten til begrepene avdeling og base. Slik settes organiseringen i barnehagen intertekstuellet i relasjon til det som kan betegnes som en tradisjonell organiseringsform og det som kan ses som en nyere organiseringsform i barnehagen. Avdelingsstruktur har vært den dominerende organiseringsstrukturen i norske barnehager (Vassenden et al., 2011; Winsvold & Gulbrandsen, 2009), den knyttes til en tradisjonell måte å organisere barnehagen på. En inndeling i avdelinger har innebåret at hver avdeling har hatt sitt hovedrom, og i tillegg disponert noen små rom i nærheten (Seland, 2009). Dette kunne bestå av et stort lekerom, et lite lekerom og et rom for matlaging. Til hver avdeling var det knyttet en fast personalgruppe med en førskolelærer og to assistenter. Denne organiseringen har utgangspunkt i pedagogiske diskurser som vektlegger småbarns behov for omsorg gjennom stabile og nære relasjoner i små grupper (Kjørholt & Tingstad, 2007). Etter 2005 har den tradisjonelle avdelingsstrukturen mange steder blitt skiftet ut med en baseorganisert struktur, og nye barnehager har blitt vesentlig større enn de som ble bygget tidligere (Vassenden et al., 2011). I en baseorganisert struktur er tanken at barn og voksne kan benytte seg av et større

fellesareal med spesialiserte rom, og organiseringen blir gjerne betegnet som fleksibel (Øie et al., 2012). Barna får tilhørighet i en base som kan bestå av flere barn enn det som er vanlig i tradisjonelle avdelinger, og store deler av barnehagens areal defineres som fellesarealer for alle barna i barnehagen. Fellesarealet deles gjerne inn i spesialrom hvor mindre grupper barn får tilbud om aktiviteter som er i tråd med rommets funksjon, og de ansatte fordeler seg og er tilgjengelige for alle barna på tvers av basetilhørighet (Øie et al., 2012). Endringene i barnehagebyggenes utforming har sitt utspring i forståelser av at de tradisjonelle barnehagebyggene ikke møtte utviklingen i barnehagefeltet med flere barn i barnehagen, fleksible oppholdstider, nyere barndomsforskning og implementering av FNs konvensjon om barns rettigheter (Seland, 2009). Den nye organiseringen tar utgangspunkt i perspektiver på barn som kompetente og aktivt utforskende og lærende deltakere, med rett til medvirkning og innflytelse på innhold og fysisk organisering i barnehagen. Tanken er at barnehagen skal tilby fysiske omgivelser med mange og varierte steder som legger til rette for foranderlighet og fleksibel bruk, barnas utforskning på egenhånd og overblikk og tilgjengelighet til ulike funksjoner og materiell, slik at barna kan prege og ha innflytelse på forvaltningen av rommene (Seland, 2009). I disse perspektivene er fokuset på barns behov for omsorg i stabile og nære relasjoner endret til et fokus på barn som kompetente deltakere med rett til frihet og individuelle valg (Kjørholt & Tingstad, 2007).

I teksten settes baseorganisering i kontrast til organisering i avdelinger, og det blir tydelig at rommenes opprinnelige innredning og funksjon står i motsetning til den organiseringen som de har valgt; «det fungerte jo ikke» slik de skulle ha det. På denne måten synliggjør teksten at rommene skaper betingelser for praksis ved at de er utformet og innredet til bestemte oppgaver og aktiviteter. Samtidig blir det tydelig at organiseringen av barn og voksne i avdelinger støter opp mot design og innredning av rommene i barnehagen slik det beskrives her. Det skaper problemer for det daglige arbeidet og aktivitetene, og har ført til at de store rommene i denne seksjonen har blitt omorganisert og omdefinert for at de skal fungere mer i pakt med avdelingsorganiseringen. Teksten synliggjør en avdelingsdiskurs der fokus på stabilitet viser seg gjennom fastlagte barnegrupper, og som er innvevd i bestemte forståelser av hvordan rommene skal fordeles og disponeres. Ved å endre de store rommenes funksjon, organisering og innredning ser det ut til at barnehagen har valgt å trumfe

intensjonene om foranderlighet og fleksibilitet i forhold til organisering og bruk som er innskrevet i den arkitektoniske struktureringen av rommene, i den store barnehagen. Slik bryter barnehagens organisering av barnegruppene og bruken av bygget med arkitekturen og rommenes innskrivninger og anbefalinger.

I denne diskursive praksisen støter en tradisjonsorientert avdelingsdiskurs som vektlegger stabilitet med fikserte grupper i faste rom, sammen med samtidsaktuelle barnehagediskurser knyttet til organiseringsformer der fleksibilitet i organiseringen av barn og voksne, foranderlighet i bruk av rom og barns aktive medvirkning står sentralt. Denne diskursive kampen ser ut til å føre med seg utfordrende og komplekse praksiser i den store barnehagen.

6.1.2 Innforståtte praksiser og forvaltning av rommene

I teksten nedenfor synliggjøres det at avdelingsorganiseringen der hver avdeling har sitt faste oppholds- og aktivitetsrom, ser ut til å bære med seg innforståtte føringer for hvordan de små spesialrommene som er lokalisert i tilknytning til avdelingsrommene, skal disponeres.

Vigdis (sukker): Det er nok tenkt som en basebarnehage, altså når jeg tenkte små rom, så tenkte jeg det var sikkert lurt, da kan du gjerne gå vekk, men det eneste lille rommet vi har er jo Puterommet, og det deler vi med Heia, så det er aldri ledig for oss, sant, gjerne før ... så du kan liksom ikke trekke deg vekk. Når vi skal ha samling, så er det bare ett stort rom, og så når vi begynner med samling så kommer det mange inn utenfra og forstyrrer inni - [...] Det har blitt litt slik at Puterommet, akkurat som det hører til Heia.

Anita: Fordi det er nærmest?

Vigdis og Inger i kor: Ja, fordi det er nærmest.

Vigdis: Leserommet er liksom Skogen sitt. Så det er aldri ledig, for egentlig har vi det om onsdagen. Det er satt opp dager vi har det på, for vi har jo [...]– innped der, da går vi vekk. Da går vi på Leserommet. Da tar vi oss tid til det. (Intervju ass1, 110612)

Teksten retter et refleksivt perspektiv mot praksis knyttet til avdelingenes disponering av de små spesialrommene. De små rommene framstår som lettere tilgjengelig for noen avdelinger, og ser også ut til å oppfattes å tilhøre bestemte avdelinger framfor andre. Bruksretten til de små spesialrommene relateres til bestemte tidspunkt som er avsatt på romplanen, og utover de avsatte tidene oppleves disse rommene som ikke tilgjengelige, slik det formidles av personalet på avdelingen Myra. Den kategoriske modaliteten i utsagnet: «det er aldri ledig» understreker at det er slik tilgangen til disse rommene erfarer og forstås av personalet på denne avdelingen. Bruksretten til rommene framstår som absolutt og uforanderlig, også gjennom romplanen som beskrives som «satt opp» uten at det ser ut som at dette personalet har innflytelse på den.

I denne diskursive praksisen synliggjøres det at avdelingene i seksjonen erfarer ulike muligheter for å trekke seg tilbake til små og avskjermede rom om de spontant har behov for det. Avdelingen Myra, som foruten det store og åpne avdelingsrommet bare har direkte tilgang til ett lite spesialrom, konstrueres som sårbar og låst i denne praksisen. I teksten framstilles denne praksisen som at det: «har blitt slik». Det kan leses som at praksis har utviklet seg uten at noen bevisst har hatt intensjon om det, eller bestemt at det skal være slik. Slik kan se ut som avdelingsorganiseringen er vevd inn i sosiale praksiser som styrer og legger begrensninger for hvilke muligheter som finnes når det gjelder bruksretten til rommene. Denne praksisen setter til side føringene for fleksibel og skiftende bruk av rommene som utformingen av den store barnehagen legger til rette for, og fører til en lite fleksibel disponering av rommene på seksjonen. I denne diskursive praksisen støter sosiale praksiser som er innskrevet i byggets design sammen med tatt-for-gitte sosiale praksiser som er vevd inn i avdelingsorganiseringen. Det synliggjør at det pågår en kamp der tradisjonsorienterte barnehagediskurser er under press fra samtidsaktuelle barnehagediskurser som er innskrevet i det store byggets utforming.

6.1.3 Stort areal - transparens og u-oversiktlig

Institusjoners arkitektur, inndeling og organisering av rom kan forstås som en del av det disiplinære som virker til å strukturere og kontrollere de som oppholder seg der (Foucault, 2008). På den måten kan rommene erfarer som innskrevet i oppfatninger om hva slags aktiviteter det er mulig og umulig å utfolde der. Teksten viser hvordan personalet og barna samspiller med

rommene ved å la seg påvirke av rommenes innskrivninger, men også ved å være medskapende i bruken av rom. Det store arealet og de åpne rommene beskrives i kontrast til et sted med flere små rom som kan lukkes med dører, og slik synliggjør teksten at arkitekturen kan legge til rette for eller hindre personalets arbeid.

Ida: [...] Her er det så stort at det blir så mye springing, og det å holde de liksom på en plass og ha kontroll på hvor alle er på en så stor plass, det er jo jammen ikke lett, altså. Det blir jo veldig stressende for personalet å hele tiden passe på hvor alle er henne, og det å stole på at den som er på det rommet har kontrollen. Det er ikke alltid at jeg, det må jeg bare ærlig si, at det er ikke alltid - jeg har følt på det at hvis det er liksom en [voksen] på Øya og det er unger som går ut og inn, så er det jo – så er jeg ikke sikker på at den følger med. [...]. Det blir veldig stressende med den lange gangen, og hvis det er noen som er vekke så har du ikke sett det, ... de går inn på do og –

Astrid: – inn på tørkerommet og sitter og spiser matpakken sin opp.

Ida; Ja ikke sant, [...].

Ragnhild: Låser seg inne på do, river ut toalett-papir, [...]. Det har vært vanvittig med utfordringer, må jeg si [...]

Ida: Tenk deg hvor mye lettere hvis det hadde vært mer rom og vi ikke hatt den der lange gangen.

Ragnhild: Ja!

Astrid: Ja!

Ida: ... hadde det vært dører imellom, hadde du i alle fall hatt ungene der. Da kunne det fungert som en base, for da hadde ungene vært på en måte i ett rom, så hadde du kontrollen. Men her er det så åpent at her kan de jo bare forsvinne uten at du ser det.

Astrid: Nå har jeg blitt brukt mye om morgene som mellomvakt, jeg har tatt meg av de som ikke spiser. Jeg ser at det har vært litt

forskjellige måter som en gjør det på. Men jeg foretrekker at vi går inn på Øya, for der er det to dører.

Ragnhild: Mm, enig.

Astrid: [...] jeg har sett når andre har de, så har de latt dem springe på hele området, det er jo da de [barna] stikker av og inn alle veier.

Ragnhild: Mm, mm (nikker og bekrefter).

Astrid: [...] Når du blir alene der inne, har du jo mer kontroll, for du ser jo når døren går opp og igjen. (De to andre nikker med til dette). [...] under frokosten er det litt fornuftig at det er et rom med dører når det er så få personer til å ta seg av de [barna].

Ragnhild: Jeg er enig med deg i det.

Astrid: [...] da blir det litt mer ro og, det er som regel de faste [barna] som stikker av.

Ida: Ja!

[...] (Nå snakker alle i munnen på hverandre)

Ida: Vi må hele veien passe på. Vi må hele tiden ha et øye liksom ut i gangen, det er alltid noe som - du må liksom hele veien være på vakt. (intervju ass2, 130612)

I teksten retter Ida, Astrid og Ragnhild et refleksivt perspektiv på samspillet mellom barnehagebyggets utforming og deres ansvar for å ivareta barna gjennom dagen. Teksten er formulert med kategorisk modalitet, og rommenes strukturerende føringer for personalet arbeid beskrives som: «vi må». Den sterke modaliteten understreker deres budskap om sammenhengen mellom rommenes utforming og de sosiale praksiser som formes der. Barnehagebyggets innredning settes i tale som stort og åpent, men det blir også synliggjort at det finnes rom som er klart avgrenset og legger til rette for at personalet kan ha oversikt over barna og hverandre. Den lange korridoren konstrueres som et sted som inviterer barna til å bevege seg til områder av bygget hvor de er utenfor personalets blick og kontroll. Personalet beskriver at

det medfører at de bruker mye av sin oppmerksomhet til det som metaforisk beskrives som å «ha et øye liksom ut i gangen». Dette er et bilde som synliggjør at de hele tiden må passe på områder som inviterer barna bort fra avdelingen, og det er underforstått at barna ikke kan slippes ut av syne. Personalet beskriver også sitt arbeid som at de må «være på vakt» hele tiden. En metafor som framhever at de må være oppmerksomme, tilstede og ha tilsyn med barna som de har ansvar for. I denne talen framstår den store barnehagens rom og innredning som motspillere til personalets arbeid og ansvar for å ha oversikt over alle barna.

I kontrast til dette setter teksten i tale personalets ønsketenkning om en barnehage innredet uten korridor, men med mange rom som er klart avgrenset med dører. Den ønskede innredningen som personalet setter i tale, synliggjør rommene som avgrensede og ordnede, noe som gjør det lett å ha oversikt. Foucault beskriver hvordan disiplinen ordner et analytisk rom. Det analytiske rommet sørger for fast orden og oversikt, samtidig som det er mulig å la individene sirkulere (Foucault, 2008). Gjennom beskrivelsen «tenk deg hvor mye lettere» synliggjøres den ønskede arkitekturen som noe som tilrettelegger og spiller med for at personalet kan ha oversikt og kontroll på barna. Beskrivelsen av de avgrensede rommene kan også ses i sammenheng med innredningen i tradisjonelle barnehagebygg, der hver avdeling disponerte sine klart avgrensede rom. Slik har personalets tale om de ønskede rommene også en refleksiv funksjon i det den synliggjør barnehagens tradisjonsorienterte praksiser.

Teksten viser at transparensen i de åpne rommene fører til at personalet er tilgjengelige for hverandres blikk, slik at deres praksiser blir synlige for hverandre. Når Ida setter i tale en uro for at kolleger ikke har oversikt over alle barna i rommet, synliggjøres det at arkitekturen også virker inn på personalet og påvirker deres atferd. I denne praksisen posisjoneres personalet som voktere av hverandres praksis. Det kan se ut til å sette deres tillit til hverandre på prøve.

I teksten betegnes barna som «de» og konstrueres som en gruppe som: «forsvinner», og «stikker av». Når barna forsvinner fra de voksnes blikk og kontroll, kan de spise på tørkerommet og leke på toalettet. Slik viser teksten at barna ikke tar rommenes foreskrivninger til følge. Det ser ut til å skape uro og utfordringer for personalet. Personalets uro for at barna kommer bort fra deres

kontroll kan leses i sammenheng med de store barnegruppene som fører til at de ikke har like god kjennskap til og kontakt med det enkelte barn. De åpne rommene innebærer at personalet mister oversikt. Denne kombinasjon legger til rette for at sikkerhetsrutinene får sentral plass i den store barnehagen (kap. 6.4.2). I denne diskursive praksisen konstrueres barna uten den nødvendige selvkontroll som de åpne rommene forutsetter, noe som gjør dem sårbare og avhengige av voksnes ivaretagelse og kontroll.

Personalets arbeid settes i tale som å «passe på», «ha kontroll» og «være på vakt». I denne talen posisjonerer de seg som ansvarlige for å ivareta og ha oversikt over barna og unngå uorden og kaos. Personalets posisjonering kan leses i relasjon til de uavgrensede og store rommene som ikke ivaretar den nødvendige oversikt og kontroll med barnegruppen. Dermed kreves det andre posisjoner av personalet her enn i en liten barnehage. Bygget beskrives som en strukturerende faktor for de sosiale praksisene i barnehagen, og barn og voksne framstår på ulikt vis som prisgitt arkitekturen og rommenes innskrevninger. I denne diskursive praksisen blandes tradisjonsorienterte barnehagediskurser med sikkerhetsdiskurser, og støter sammen med diskurser som er innskrevet i arkitekturen. Disse innskrevne diskursene ser brukerne av bygget som rasjonelle, med evne til å ha overblikk og selvkontroll og kunne velge mellom ulike muligheter og være fleksible.

6.2 Rommenes invitasjoner og påvirkning

Barnehagerommenes funksjon, muligheter og utfordringer er gjenstand for samtaler og diskusjoner i ulike møter og er tema i intervjuene. Personalet er opptatt av at rommene påvirker deres arbeid i hverdagen, og bygningens påvirkning på barna hørte jeg flere ganger kommentert slik Else gjør i dette eksemplet:

Tre av de yngste guttene på seksjonen løper forbi kjøkkenbenken og inn på Puterommet. De løper rundt og rundt, sier Else. Men det er jo noe med bygget som innbyr til det òg. Det er jo en sirkel som er fin å løpe i. De løper stadig der, ikke lett å stoppe det. Forstår ikke arkitekter hvordan rom virker på barn? Denne bygningen innbyr til å løpe i. (feltnotat 150212)

I eksempelet over beskriver Else byggets design som en invitasjon til barna om å bevege seg, og det kan se ut som at det er vanskelig for personalet å imøtegå rommenes invitasjoner. I dette konkrete tilfellet kan stenging av dørene mellom Puterommet og avdelingene Heia og Myra være en løsning for å stoppe løpingen. Denne løsningen vil imidlertid bety at Puterommet ikke vil være tilgjengelig for barna. Barnehagens rom skapes gjennom aktivitetene som utfolder seg der, samtidig som stedet påvirker aktivitetene der (Cresswell, 2004). Rommenes utforming og innredning er ikke likegyldig, de skaper noen vilkår for våre handlinger og legger betingelser for hvordan vi er sammen der. Slik virker rommene på kroppen gjennom de makt- og kunnskapsformene som de er innskrevet i (Foucault, 2008). I denne diskursive praksisen beskrives barnas aktivitet som en dialog mellom dem og rommene, der rommenes åpninger fungerer som invitasjoner til barna om kroppslig bevegelse. Det framgår av teksten at personalet strever med å finne posisjoner som gjør at de kan imøtegå barnas løping gjennom rommene. Slik underlegges personalet rommenes påvirkning, og synliggjøres som maktesløse i møte med bygningens innskrivninger.

6.2.1 Åpne rom – utfoldelse og kaos

I et møte med assistenter og pedagogisk leder på avdelingen Skogen diskuterer personalet hvordan rommene fungerer med hensyn til deres arbeid i avdelingen. I teksten settes rommet i sammenheng med barnas kroppslige utfoldelse og personalets ansvar og arbeid i barnegruppen. Rommet beskrives som innskrevet i budskap som påvirker både barna og personalet kroppslig og mentalt.

Ida: [...], men jeg kan ikke tenke meg å være på fellesrommet, det kaoset som det blir der, det klarer jeg ikke. Jeg håper vi snart får skillevegger, så vi kan stenge av for en del springing. Det rommet gjør meg stressa, det er alt for stort, og ungene springer rundt. Det er vanskelig å samle de der inne. Det blir så mye springing. De skal på do, så må de ut av rommet. Eller de skal hente tøfler osv. Sånne ting influerer på hele gruppen, jeg må ha kontroll på ungene og oversikt hele tiden, det er lettere på et lukket rom [...].

Mette: Men Heia òg er vanskelig å være på, der er det så åpent ut på gangen.

*Ragnhild: veldig vanskelig, veldig vanskelig. Lettvegger vil hjelpe.
(feltnotat 160412)*

I teksten retter Ida et refleksivt perspektiv mot den sosiale praksisen hun erfarer i det store åpne fellesrommet. Hun setter rommets organisering i sammenheng med barnas kroppslige aktiviteter der og hennes egne kroppslige opplevelser. Teksten formidler at det store, åpne og lite avgrensede rommet påvirker barna til stor aktivitet, kroppslig utfoldelse og mye bevegelse, og det påvirker Ida slik at hun blir stresset.

Beskrivelsene av rommet er formulert med kategorisk modalitet; «det er alt for stort», det bygger opp under budskapet om hvordan rommets størrelse påvirker aktiviteter og arbeidet på avdelingen. Behovet for å ha kontroll og oversikt over barna trer fram som et udiskutabelt krav i utsagnet: «jeg må ha kontroll». Den sterke modaliteten synliggjør frustrasjonen i budskapet. I teksten beskrives rommet som uavgrenset og lite innrettet mot en bestemt bruk, noe som hindrer personalet i å samle og strukturere barna og å ha oversikt over barnegruppen. Barnas kroppslige aktivitet i fellesrommet synliggjøres som u håndterlig for personalet, og barnas aktiviteter og bevegelser i rommet betegnes som kaos: en tilstand av uorden som hindrer oversikt og kontroll, og utløser stressreaksjoner hos personalet. Det er underforstått at avgrensede og lukkede rom legger til rette for at personalet kan samle barna og skaffe seg den oversikten som de forventer å ha i sitt arbeid. I denne forståelsen er teksten intertekstuell i dialog med rammeplanens forventning til personalet om å ta vare på barnas sikkerhet og legge til rette for trygg og utfordrende kroppslig lek og aktiviteter i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 42). Barna konstrueres som aktive kropper som lar seg invitere til bevegelse og mye kroppslig utfoldelse av det store, åpne og lite møblerte rommet. Det er underforstått at barna også påvirker hverandre til bevegelse og ustrukturert aktivitet i dette rommet.

I denne diskursive praksisen beskrives fellesrommet som innskrevet i praksiser som legger til rette for å bevege seg uavgrenset rundt, og inviterer barna til kroppslig aktivitet. Fellesrommet imøtekommer ikke personalets forståelser av sitt ansvar for å samle barna, strukturere aktiviteter og ha kontroll og oversikt over sine barnegrupper i avgrensede rom. I talen om fellesrommet synliggjør

personalet at de kommer i posisjoner av avmakt fordi rommet ikke legger til rette for deres innarbeidede praksiser. De møter invitasjonene som er innskrevet i rommene med praksiser som legger vekt på å avgrense og ordne rommet for å skaffe seg kontroll og overblikk. Det kan ses som at de søker å oppnå orden og oversikt gjennom det Foucault beskriver som et analytisk rom (Foucault, 2008). Slik kan det se ut som at det pågår en kamp som kan knyttes til det å definere områder, konstituere posisjoner og legitimere aktiviteter i det store fellesrommet i barnehagen (Gulløv & Højlund, 2005). I denne kampen settes tradisjonsorienterte barnehagediskurser med vekt på nære og oversiktlige relasjoner mellom personalet og en fastlagt barnegruppe i spill med diskurser som er orientert mot fleksibilitet og foranderlighet i rom og organisering.

6.2.2 Invitasjoner til lek og læring

I et av intervjuene dreier samtalen seg inn på barnehagen som læringsarena, og barnehagens materielle omgivelser trekkes inn i relasjon til barnehagen som et sted for læring. I teksten nedenfor settes barnehagen i tale som et sted der barna tilbys læring gjennom rommenes innredning og tilgjengelig utstyr. Teksten synliggjør at barnehagens pedagogiske tenkning om sammenhengen mellom lek og læring også kan leses inn i barnehagens arkitektur og rommenes innredning.

Mette: Jeg føler de ulike rommene byr på mange muligheter. Eh, tenker på sånn som dukkekroken som vi har inne på Skogen. Den byr jo på en – jeg tenker litt på sånn som det er i virkeligheten, det med å lage middag på kjøkkenet og det med å gå til butikken og så å komme tilbake igjen og sette varene på plass og sånn, det byr til læring. Det gjør jo det – forberedelse til voksenlivet.

Tone: Ja, bare det når dine unger leker i dukkekroken og ikke finner alle kakestykker, og så kommer de inn og spør oss på Myra om vi har kakestykker, bare det er jo en læring. For små unger og på en måte å gå det stykket det trengs for komme til oss og spørre om vi har de. Bare det er jo læring i seg selv. Det er ikke alle unger som takler det, altså. (Intervju pedl, 150612)

I teksten settes rommene i tale som tilbydere av tilrettelagte muligheter for lek og læring. Gjennom metaforen «rommene byr på» viser Mette at hun oppfatter at rommene kommuniserer invitasjoner til barna om aktiviteter og lek som åpner for læring i et framtidsperspektiv. I beskrivelsen posisjoneres barna som mottakere av innbydelsen, og det er underforstått at de kan ta imot eller avslå mulighetene. I denne forståelsen av sammenhengen mellom lek og læring er teksten intertekstuell i dialog med rammeplanen, som framhever at tilgjengelige leker og materiell i et oversiktlig miljø skaper grunnlag for barns lek og aktiviteter og for organisering av ulike lærings situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mette konstruerer slik barnehagens rom som steder som er tilrettelagt for lek og læring og åpne for barns egen utforskning. Tone retter et refleksivt perspektiv på leken som foregår i barnehagen, og følger intertekstuell opp perspektivet på lek fra Mettes utsagn. I Tones tale inkluderer læringen muligheter for sosial samhandling og kommunikasjon gjennom leken. På den måten synliggjør teksten at den indre utformingen og innredningen legger til rette for kommunikasjon, sosial samhandling og læring mellom avdelingene og de ulike barnegruppene. De åpne rommene og kommunikasjonskanalen som korridoren skaper, gjør det mulig for barna å oppsøke ulike sosiale relasjoner. Slik settes barnehagens bygg, rom og innredning i relasjon til lek, sosial kompetanse og mestring i et fellesskap i tråd med forutsetningene for barnets dannelse, noe som er beskrevet i rammeplanen som gjensidige samhandlingsprosesser med barn og voksne i lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). I teksten posisjoneres barna som leke- og lærelystne, og kompetente til å ta imot og utnytte mulighetene og utfordringene som rommene legger til rette for. De voksnes posisjon i læringsprosessen er lite framtrædende i denne teksten.

I denne diskursive praksisen blandes tradisjonsorienterte barnehagediskurser der barnas lek, læring og utvikling av sosial kompetanse står sentralt, med diskurser som er innskrevet i byggets indre utforming, der barnas aktive utprøving og medvirkning vektlegges. I denne hybride teksten viskes skillet mellom tradisjonsorienterte diskurser og nye barnehagediskurser ut. Med utgangspunkt i Fairclough (1992, 2003) kan dette ses som en speiling av barnehagens tradisjoner og en drivkraft til endring i barnehagens diskursorden.

6.3 Å finne seg til rette i rommene

Samspill og identifisering med rommene kan ses i relasjon til personalets erfaringer, vaner og oppfatninger, som er utviklet gjennom praksiser i barnehagen. Disse faktorene kan være med å guide personalets forståelser av rommene, og ha innflytelse på valgene og verdisettingene som blir foretatt mer eller mindre bevisst i rommene. I teksten nedenfor setter Vigdis i tale barnas søking etter et sted i barnehagen som de kan gjøre til sitt, og bruke til lek. Mangelen på steder å være for seg selv knyttes i teksten sammen med at barna har hatt vanskelig for å falle til ro i dette bygget.

Vigdis: Jeg tror også at det har tatt lang tid for ungene og å finne seg en plass i dette bygget. De har også flyttet seg rundt og – gjerne det ikke er noen annen plass. Så her en dag så satt de i gangen rett der liksom med skapene våre. – Så rigget de seg til med masse leker, men det har tatt lang tid før de har gjort det.

Anita: ... Du tror kanskje at det er derfor at de har vært litt mer sånn, at de har sprunget rundt?

Vigdis: Ja, de har sprunget, de har ikke funnet ro selv heller til å sette seg ned, for det er ikke noe – dette bygget har ikke vært... Men nå har de funnet ut selv at nå bare setter vi oss her, og så lager vi en sånn en, helt til noen kommer forbi og ødelegger da, men det har tatt dem lang tid.

Anita: Dere tenker at bygget legger litt lite til rette for det med kroker og sånn?

Vigdis: Ja.

Inger: I den gamle barnehagen, der hadde vi puterom som ikke var puterom.

Anita: Å ja?

Inger: Der satte vi inn bord og dukker og duplo og alt mulig, og så en dør som de kunne lukke igjen, og den døren den var gullgjev. Da fikk

de være i fred. Der hadde vi ikke lov til å gå inn uten at vi banket på. Det var veldig viktig for dem.

Anita: Er det ikke sånne rom her?

Inger: Nei, nei, her er de alltid opptatte.

Vigdis: Nei, det er liksom ikke noen plass å gå alene. På Puterommet får de ikke ta med seg leker inn.

Anita: Nei?

Vigdis: De må jo finne seg en plass. I gangen har vi prøvd at de skal leke, men det går ikke så bra, for der springer de. (intervju ass1, 110612)

I denne teksten beskrives den store barnehagen som et sted som ikke imøtekommer barnas behov for å skape seg avgrensede rom og markere sine egne områder for lek i rommet. Å finne et sted som legger til rette for lek settes i sammenheng med: «å finne ro», og slik konstruerer teksten en relasjon mellom rommenes organisering og innredning og barnas liv og lek i barnehagen. Tekstens framstilling av barnas relasjon til rommene i barnehagen er formulert kategorisk som at barna «har ikke funnet roen», og «det har tatt lang tid» for dem å finne seg en plass. Denne kategoriske formen formidler full tilslutning til budskapet om at det er krevende å identifisere steder som egner seg for avskjermet lek alene i denne barnehagen. Tilgangen til de små og avgrensede rommene beskrives som begrenset gjennom på forhånd avsatte tidsrom på romplanen, og aktivitetene i de små spesialrommene framstår som regulert av regler om hva som kan tas med inn i rommet. Det ser ut til å sette begrensninger på barnas mulighet for å identifisere og konstituere sine egne steder for lek, og det påvirker de voksnes forvaltning av barnas tilgang til rommet. Resultatet av dette beskrives som at barna ender opp med å skape seg sin plass for lek i korridoren, som er en sentral kommunikasjonsåre gjennom seksjonen. Det er underforstått i Vigdis sin beskrivelse: «helt til noen kommer forbi og ødelegger», at stedet barna forsøker å konstituere som sitt rom for lek, ikke legger til rette for at de vil få være alene, beskyttet og i fred fra de andre.

I teksten setter Inger denne nye barnehagen i kontrast til det hun beskriver som «den gamle barnehagen», som representerer en liten, tradisjonell avdelingsbarnehage. «Den gamle barnehagen» kan leses som en metafor for det som er kjent, et sted personalet er vant med og indentifiserer seg med, eller som det ideelle stedet for barnehagen. Dette stedet beskrives med rom som kunne gjøres om til andre formål og aktiviteter enn de var innredet for, der barna fikk råde over sitt eget territorium, som de voksne måtte be om adgang til. Slik framstilles rommene i «den gamle barnehagen» som tilrettelagte for at personalet kunne omorganisere etter barnas ønsker og behov, og med muligheter for at barna kunne være skjermet fra personalets blikk og direkte kontroll. I denne diskursive praksisen posisjoneres personalet som myndige og bevisste tilretteleggere av rommet i pakt med barnas interesser og behov.

I teksten om barnas leting etter en plass å leke, posisjoneres barna som aktive og at de er bevisst på jakt etter et sted å kunne avgrense som sitt. Personalet posisjoneres som å være underlagt romplanen og reglene knyttet til bruken av spesialrom. I denne diskursive praksisen konstrueres den store barnehagen som et sted der barna strever med å finne steder som støtter opp om deres behov for å skape avskjermede områder for lek. Slik setter teksten barna, leken og rommene i relasjon til hverandre, og formidler at rommene står i motspill til barnas behov, og skaper utfordringer når de vil finne et sted å slå seg til ro og utvikle leken sammen. Den store barnehagen synliggjøres som lite tilrettelagt for disse barnas aktive tilrettelegging og forandring av rommene.

6.3.1 Å skape et sted for samlingsstunder

I teksten nedenfor rettes det fokus mot hvilke steder barnehagebygget kan tilby for samlinger. Teksten setter i tale at det eksisterer bestemte oppfatninger hos personalet om hvilke kvaliteter stedet der samlingen foregår skal inneha. Det synliggjøres at rommenes foreskrivninger må samspille med behovene til barnegruppen som er der og aktiviteten som skal foregå der, slik at rommet og det pedagogiske innholdet samarbeider.

Tone: Vi har prøvd inne på fellesrommet, å ha samling der [...], men det er jo ladet med sånn springing sant, sånn at det går ikke det heller, og på Puterommet går det ikke.

Kari: Der synes jeg at vi har hatt de beste – Der kan man liksom lukke begge dørene.

Tone: Ja, de jo er litt eldre hos dere.

Kari: Men jeg er helt enig, det er liksom ikke lagt til rette for å ha den der koselige kroken å sitte i. (intervju pedl. 150612)

Tone og Kari retter et refleksivt perspektiv mot sine erfaringer med å holde samlinger med barna i ulike rom i denne barnehagen. Tone beskriver det store og åpne fellesrommet som «ladet med sånn springing». I denne metaforen konstrueres rommet som fylt opp med oppfatninger om at det skal brukes til fysisk aktivitet og bevegelse, noe som gjør det uegnet for samlinger med formidling, felles samtaler og høytlesing. Puterommet, som er et lite spesialrom innredet for fysisk aktivitet og utfoldelse, lar seg heller ikke bruke til samlinger med Tones avdeling, der barna er 3-4 år. I kontrast til dette viser Kari til at Puterommets klare avgrensning gjør det egnet for samlinger med hennes barnegruppe med 4-6 åringer. Her er teksten intertekstuell i dialog med et alders- og utviklingsperspektiv på barn som vektlegger kroppslig bevegelse som en sentral kommunikasjonsform blant de yngste barna, noe som endres med barnas alder og utvikling. I denne forklaringen blir det synlig at barnas alder også er en faktor som personalet opplever at spiller sammen med mulighetene rommene tilbyr.

Kari beskriver stedet for samlinger som den «koselige kroken å sitte i». I beskrivelsen av samlingsstedet er det kvalitative sider som kan relateres til at stedet er avgrenset, behagelig, hyggelig og intimt, som trer fram. I denne beskrivelsen er teksten intertekstuell i dialog med en tradisjonell framstilling av samlingsstunden, der samvær mellom barn og voksen med nærhet og tid til samtale og høytlesning har vært vektlagt (Balke, 1995). Samlingen framstod gjerne ritualisert på den måten at den foregikk på samme sted, godt forberedt og tilrettelagt av de voksne, og med alt som distraherer ryddet bort (Balke, 1995). Gjennom Karis tale synliggjøres det at den store barnehagen ikke tilbyr slike steder som personalet forventer for samlingsstunden. De store, åpne rommene i denne barnehagen viser seg som innskrevet i praksiser som ikke går sammen med tradisjonelle forventninger til samlingen, og dermed opplever personalet disse rommene som uegnet til samlingsstunder. Slik blir rommene

og personalet motspillere når steder for samlinger skal etableres i den store barnehagen. I denne kampen ser det ikke ut til at personalet finner forventede posisjoner tilgjengelige i samspill med rommet, og det blir utfordrende for dem å etablere steder for samlingsstunder i den store barnehagen.

6.3.2 Lesestunder uten sofa og kroker

Teksten nedenfor viser til hvordan møtet mellom rommenes innskrivninger og personalets erfaringer og oppfatninger har ført til at de har utviklet nye praksiser rundt høytlesning med barna. Teksten synliggjør at de innarbeidede sosiale praksisene rundt lesestunder er knyttet til materiell som innredning og møbler i barnehagen. Disse innforståtte forventningene støter opp mot arkitekturen og innredningen i denne barnehagen, og leder til at det utvikles nye praksiser som tar sitt utgangspunkt i de foreskrivningene som disse rommene formidler.

[...] Ja, sier Vigdis, du vet, jeg har vært vant med at vi leser mens vi sitter i sofaen eller nede i en liten krok, men her er alt så åpent, det har tatt lang tid å få til hvordan vi skulle sitte. Vi måtte prøve det ut. Nå synes vi at vi har fått det til, og ungene sitter fint på benkene, men det har tatt lang tid [...]. (feltnotat 070212)

Teksten setter i tale det innarbeidede stedet for høytlesning i barnehagen som «i en liten krok» eller «i sofaen». Slik knyttes den velkjente og vante samlingen til kroppsliggjorte erfaringer og relasjoner til møbler og innredning på stedet. Å sitte i sofaen legger til rette for at barn og voksne er tett sammen side ved side, omsluttet og avgrenset av sofaens puter i et intimt fellesskap, med ansiktene samme vei og blikket rettet mot boken som et felles samlingspunkt. Kroken representerer også et avgrenset og skjermet sted. Beskrivelsene posisjonerer barn og voksne som et fellesskap sammen i lesestunden. Slik kan kroken og sofaen ses som en materialisering av et intimt og avslappet samvær mellom barn og voksne i barnehagen.

I kontrast til dette beskrives den nye barnehagen som et sted der alt er «så åpent», og det er underforstått at det ikke er så lett å finne en liten krok, og det finnes heller ikke en sofa å sitte ned i. Dermed finner de ikke noe sted, eller møbel, å praktisere lesestunden i, slik de har vært vant til det. De åpne rommene inviterer til andre sosiale praksiser rundt samlingene. Den nyutviklede

praksisen rundt samlingen beskrives som at barna «sitter fint på benkene». I denne beskrivelsen har både barn og voksne fått nye plasseringer i rommet. Nå sitter barna i ordnet rad på benker som er stilt opp i rekke foran de voksne som sitter på krakker. Den nye plasseringen ser også ut til å åpne for at barn og voksne får andre posisjoner i lesestunden. Barnas posisjon beskrives som: «sitter fint» i denne beskrivelsen konstrueres barna som disiplinerte tilhørere. Å sitte «fint på benkene» konstituerer en norm for den ønskede atferden under lesestunden. Fra sin plassering kan personalet se hvert barn og ha overblikk over rommet, samtidig som de kan lese og formidle et budskap til barna. Slik blir deres posisjon som voktere eksplisitt og framtreddende, og supplerer posisjonen som formidlere i lesestunden.

Teksten synliggjør hvordan arkitekturen gjennom de åpne rommene virker til å konstituere samlingspraksiser som ordner barn og voksne i rommet slik at det blir oversiktlig og funksjonelt, og slik forsterker mer eksplisitt disiplinerende fokus rundt samlingen. I denne diskursive praksisen synliggjøres samlingsstunden i den store barnehagen i et strukturert og ordnet perspektiv. I dette perspektivet kan det se ut som at samværspraksiser med fokus på det tette fellesskapet mellom barn og voksne har veket plass for praksiser med fokus på barnas ferdigheter i å sitte stille. Slik får diskurser som kan relateres til eksplisitte normer for samlingen en synlig posisjon i barnehagens samlingspraksiser.

6.4 Sofaen - et savnet møbel

Rom og innredning får betydning gjennom våre praksiser, samtidig som de materielle rammene uttrykker verdier og forståelser som påvirker våre praksiser. En gjenstand kan materialisere grunnleggende verdier i det vi gjør med den og det den gjør med oss (Hanghøj, 2005). I teksten nedenfor konstruerer personalet sammenhenger mellom barnehagens materielle omgivelser og de sosiale praksisene som de ser som mulige i relasjon til materiellet som finnes der. I denne teksten rettes det et refleksivt perspektiv mot barnehagens innredning og praksis. Kroppslige plager, stress og uro blant voksne og barn ses i sammenheng med materialitet, og det synliggjøres at de materielle omgivelsene har betydning for den praksisen som utøves i barnehagen.

Ane: Ja, jeg har en sånn sak som går på noe annet.

Turid: Ja?

Ane: Jeg har nevnt det før, og jeg føler, jeg maser, maser og maser, jeg savner en plass på avdelingen som innbyr til: kom og sett deg og ro deg ned [...] for vi går så mye, vi går og går og går ...

[...]

Turid: Hva tenker du vi kan gjør med det?

Ane: For når du komme inn på Heia, for eksempel, så ser du bare harde flater og små stoler. Vi har jo de krakkene som vi kan skyve oss rundt på.

Turid: Du ville hatt noe med ryggstøtte på?

Ane: Ja det og, og så – så har jeg så veldig lyst på en sofa der. For jeg har lyst til å sette meg ned og lese for de [barna]. Det er ikke det at jeg skal legge meg ned der og ta meg en hvil i ny og ne, det er ikke det. Det er bare jeg savner det sånn, for alle andre barnehager har det, og det passer seg ikke alltid sånn at jeg kan gå inn på det leserommet og sette meg ned der med mine unger, det passer ikke alltid.

[...]

Ane: Det er så mye hardt så mye sånn – jeg savner det myke... Trenger ikke være noe dyrt og fancy, trenger ikke se flott ut. Jeg vil ha ungene her, jeg (hun slår begge armene ut til siden og viser at hun vil ha dem i armkroken), og så vil jeg lese for dem, og så vil jeg ha litt sånn kosestund, for jeg merker at de og er litt sånn (hun rister litt opp og ned på kroppen og ler litt)

Tone: Ja, du favner de [barna] mye mer når du sitter ned i en sofa.

Ane: Jaa, og når vi er litt sånn stressa og vonde, så smitter det over på ungene og da blir alle – så – så jeg tror en sofa kunne hjulpet for mye. (plm, 060312)

I teksten settes avdelingens interiør i tale som «bare sånne harde flater» og innredningen med små stoler tilpasset barna, og krakker med hjul for de voksne. Denne talen indikerer et stort rom med åpne flater innrettet for målrettede aktiviteter rundt bordene, der de voksne beveger seg rundt og bistår barnas arbeid og aktiviteter. I denne praksisen er det ikke noe skjermet sted som inviterer til kroppslig og mental pause, noe som gjør det vanskelig å samle seg og roe seg ned, slik teksten framstiller det.

I kontrast til de harde flatene setter Ane i tale et savn etter et sted som inviterer til å sette seg ned, samle barna og roe seg ned. Det er underforstått at avdelingen ikke har noe sted som inviterer til slike sosiale praksiser. I denne talen om et sted å sette seg ned i ro med barna, er teksten intertekstuelt i dialog med rammeplanens forskrivninger til personalet om å sørge for å skape et miljø der det er anledning og ro til samtaler og fortellinger (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 45). Ane beskriver det savnede stedet som «det myke» og et sted for kos, og sofaen introduseres som materialiseringen av dette stedet. En sofa passer til små og store kropper, og åpner for å krype oppi, slå armene omkring barna og favne dem. Sofaen avgrensner fra omverdenen, og kan være myk, varm og behagelig å synke ned i. Den innbyr kroppen til hvile og nærhet, og kan slik representere det behagelige, intime, koselige og hyggelige. Ved å trekke inn sofaen som en hjelp til å roe ned stress og vonde kropper, skaper teksten en forbindelse mellom vår indre mentale verden og det ytre objektet. Sofaen kan ses som at den materialiserer verdier som kan knyttes til kroppslig og sosial orientering (Hanghøj, 2005). I dette perspektivet får de voksne posisjoner som omsorgspersoner som har ansvar for å ivareta barnas velvære kroppslig og mentalt, og være sammen med barna for felles gode opplevelser. Det er intertekstuelt i relasjon til rammeplanen som vektlegger omsorgsfulle relasjoner preget av nærhet, lydhørhet og innlevelse i hverdagslivet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31).

Med formuleringen: «alle andre barnehager har det» setter Ane den store barnehagens innredning og interiør i kontrast til alle andre barnehager, og teksten synliggjør at denne barnehagen mangler noe vesentlig. Ved å beskrive sofa som noe «alle» har, konstruerer teksten det Foucault beskriver som et sannhetsregime (Foucault, 2002) der sofaen gis posisjon som en akseptert og sentral del av barnehagens dominerende diskurs. Slik får sofaen en sentral

posisjon i barnehagens sosiale praksis, og materialiserer verdier som kan knyttes til barnehagens identitet og tradisjon.

Relasjonen mellom rom, kropper og praksis og savnet etter «det myke» er formulert med kategorisk modalitet, noe som formidler styrken i savnet og bygger opp under innholdet i budskapet. I personalets tale blir det synlig at når det myke møbelet ikke finnes i avdelingens oppholdsrom, fører det med seg endringer i samværet mellom barn og personalet. I denne diskursive praksisen settes barnehagens rom, innredning og møblering i relasjon til innhold, aktiviteter og kroppsliggjorte sosiale praksiser mellom barn og personalet som kan relateres til personalets erfaringer og innarbeidede vaner. Teksten synliggjør at barnehagens materialitet skaper forutsetninger for hvilke praksiser som oppleves som mulige. I denne diskursive praksisen støter barnehagens tradisjonsorienterte og kroppsliggjorte omsorgs- og læringsdiskurser med tette relasjoner mellom voksne og barn sammen med diskurser som vektlegger løsere relasjoner, varierende og målrettede læringsaktiviteter i store uavgrensede rom. Denne kampen ser ut til å sette personalets etablerte posisjoner og yrkesidentitet under press, og barnehagens innarbeidede praksiser kommer i spill.

6.5 Rom og materielle rammer i sammenheng med en bredere sosial praksis

I personalets tale om rom og innredning blir det synlig at det pågår en kamp i den store barnehagen. Tradisjonsorienterte barnehagediskurser der fokus på omsorg, stabilitet og forutsigbarhet kommer til uttrykk i en avdelingsdiskurs som legger føringer for organisering av barna og aktivitetene og disponering av rommene. Beskrivelsene av de sosiale praksisene i den store barnehagen viser at diskurser som er innskrevet i arkitekturen bryter mot avdelingsdiskursens tatt-for-gitte forståelser. De innskrevne diskursene åpner for skiftende praksiser og fleksibel organisering. Avdelingsdiskursen trumfer praksisene som det store bygget legger til rette for, og slik synliggjøres avdelingsdiskursen som tatt-for-gitt og i tråd med Faircloughs beskrivelser som en ideologisk diskurs, i det den bidrar til å opprettholde en sosial orden (Fairclough, 1992).

Når personalet setter i tale tradisjonsorienterte barnehagediskurser, beskrives rommene i sammenheng med barnesentrert diskurs, i det de lar seg tilpasse til

sosiale praksiser i tråd med barnas behov. Det synliggjør at tradisjonelle barnehagebygg støtter opp om en sosial orden og forståelser av barn og barnehage som opprettholder innarbeidede og bestående sosiale praksiser. Disse utgjør en del av barnehagens diskursorden. I de diskursive praksisene om rommene i en tradisjonell barnehage tildeles personalet posisjoner hvor de kan utforme rommene i tråd med intensjonene de har for det pedagogiske arbeidet. Slik blir det synlig at tradisjonsorienterte barnehagediskurser bærer med seg sosiale praksiser som tar utgangspunkt i at rommene kan skapes og omskapes, i takt med barnas behov og personalets pedagogiske vurderinger.

De diskursive praksisene fra den store barnehagen synliggjør at omsorgsdiskursen er dypt innvevd i barnehagens innredning, som materialiserer seg i sosiale praksiser for samlingene der bestemte møbler inngår. I disse tekstene materialiserer sofaen innvevde omsorgsrelasjoner mellom personalet og barna i barnehagen som har blitt naturaliserte og tas for gitt. Slik kan denne sosiale praksisen rundt samlingen ses som en del av barnehagens ideologiserte diskurs (Fairclough, 1992).

I diskursive praksiser der mulighetene som rommene skaper for barnas utvikling av sosial kompetanse settes i tale, beskrives rommene i den store barnehagen i tråd med barnehagens læringsdiskurs som legger vekt på utvikling av sosial kompetanse. Slik blandes tradisjonsorienterte barnehagediskurser med diskurser som kan ses i sammenheng med samfunnsendringer der den enkeltes fleksibilitet overfor skiftende arbeidsforhold og posisjoner vektlegges (Sennet, 2001). Det kan også ses i sammenheng med endringer i syn på barn, som viser seg ved at barn framheves som kompetente og robuste (Brembeck, et.al. 2004; Kjørholt, 2001). Denne diskursive praksisen danner en hybrid diskurs der motsetninger mellom innarbeidede praksiser og nye praksiser som det store bygget legger til rette for, viskes ut. Den hybride diskursen åpner for at personalet kan ta i bruk sin kompetanse, vurdere nye muligheter og skape nye sammenhenger mellom praksiser som har utspring i ulike diskursordener. I tråd med Faircloughs teori er det en indikasjon på at barnehagens diskursorden er i endring (Fairclough, 1992).

Det kan se ut som at det pågår en kamp om å definere områder, konstituere posisjoner og legitimere aktiviteter i rommene i den store barnehagen. I denne kampen støter en omsorgsdiskurs som legger vekt på nære og stabile relasjoner

mellom personalet og fastlagte barnegruppe, sammen med fleksibilitetsdiskurs som er orientert mot løsere relasjoner mellom barn og personale, og barnegrupper som skifter i tråd med barnas valg av aktiviteter. Omsorgsdiskurs blandes sammen med sikkerhetsdiskurs som har fokus på kontroll og oversikt over barna. Denne hybride diskursen utfordrer personalets forståelser av relasjonene mellom rommens og barnas aktiviteter og deres egne posisjoner og yrkesidentiteter i barnehagen. I denne diskursive praksisen møter personalet forventningene til fleksibilitet og skiftende organiseringer som er innskrevet i rommene, med sosiale praksiser som retter fokus mot å samle og strukturere aktivitetene og ha kontroll og oversikt over barna i avgrensede rom.

Den diskursive praksisen om de oversiktlige og åpne rommene synliggjør en dialektikk. De åpne rommene gir oversikt og kontroll, men innebærer også at personalet mister kontroll, fordi rommene inviterer barna til å forflytte seg til soner utenfor personalets blikk. Det fører til at personalet konstitueres i posisjoner som åpner for å utøve mer kontroll, ordne, strukturere og ha overblikk. Slik ser det ut til at det store bygget og de uavgrensede rommene skaper et sterkere fokus på disiplinerende praksiser, samtidig som et sterkere fokus på disiplinerende praksisene fører til en oversikt som legger til rette for kontroll i rommene. Slik blir disiplinen synligere i den store barnehagen.

Personalet gjør bruk av refleksive perspektiver i talen om den store barnehagens rom og materialitet, som setter deres erfaringer fra små barnehager i relasjon til den store barnehagen. Slik blir tradisjonsorienterte diskurser tydelige i kontrast til utfordringene de møter i det store bygget. En slik tydeliggjøring kan forstås som en bevisstgjøring av det tatt-for-gitte (Ellingsæter, 2001). Det kan også fungere som forsvar for det innarbeidede og motstand mot utfordringene i det store bygget, eller som del av et reformuleringsarbeid der tradisjoner er under endring. I talen om den store barnehagen rommer personalets refleksive tale alle disse perspektivene.

I en bredere sosial praksis kan den store barnehagens arkitektur, rom og innredning ses i sammenheng med økonomiske og institusjonelle betingelser som har utgangspunkt i nyliberalistisk innflytelse og markedsøkonomiske fokus i kommunal og offentlig virksomhet (Vetlesen, 2011). I disse perspektivene begrunnes stordrift med økonomiske argumenter, og motiveres ut fra samfunnsendringer som rett til barnehageplass og barnehageløftet (2003), som

førte med seg en økt offentlig satsing på barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2003). Slik blir det synlig at samfunnsendringer og strømninger skaper rammer og betingelser for de sosiale praksisene i barnehagen.

Den store barnehagen kan forstås som en representasjon for senmodernitetens idealer, tilrettelagt for omskiftelige praksiser i tak med stadig endrede kunnskapshorisonter (Giddens, 1997). Små spesialinnredede rom legger til rette for det enkelte barns individuelle ønsker og valg av aktiviteter, og de store rommene åpner for møter på tvers av barnegrupper og avdelingsinndelinger. I dette bygget posisjoneres barna som kompetente og autonome, og personalet tilbys posisjoner som åpner for fleksibilitet og refleksivitet. Slik representerer bygget og rommene nye sosiale praksiser som øver press mot innarbeidede strukturer og setter barnehagens diskursorden i spill. I kontrast til dette kan de diskursive praksisene knyttet til rommene i små tradisjonelle barnehager ses som representasjoner for modernitetens ideer der det legges til rette for stabilitet, tilhørighet og kollektive identiteter (Harvey, 1989; Giddens, 1997).

I en bredere sosial sammenheng kan tekstene om forholdet mellom rom, materielle rammer og sosiale praksiser i den store barnehagen ses som en synliggjøring av komplekse og motsetningsfylte diskursive og sosiale praksiser. Disse konstrueres i møte mellom strukturer forankret i moderniteten, forventinger med utgangspunkt i senmodernitetens idealer og dypt innvevde tradisjonsorienterte praksiser som inngår i barnehagens diskursorden.

7 Tid og strukturering

I dette kapitlet analyseres tekster fra observasjoner og intervju med personalet i barnehagen der tid, tidsbruk og strukturering av dagen er i fokus. I feltarbeidet ble tid identifisert som sentralt perspektiv i barnehagen. Det var synlig gjennom tempo i personalets arbeid, i frekvensen på skifter i aktiviteter og i talen om mangel på tid. Det var et tilbakevendende tema i intervjuene med assistenter, pedagoger og den administrative ledelsen. Analysen synliggjør diskursive praksiser der den store barnehagen settes i kontrast til en liten barnehage som forstås som representasjon for tradisjonelle barnehager. De sosiale praksisene i den store barnehagen har fokuset rettet mot klokketiden og krav til innordning, organisering og koordinering slik at disiplinen blir framtrødende. Analysen viser hvordan de stramme strukturene legger føringer for mer strukturering og støter opp mot uforutsigbare og ikke planlagte sider ved arbeidet. Det synliggjøres hvordan effektivisering fører til et fokus på kvantitative dimensjoner ved innholdet i barnehagen og får konsekvenser for personalets relasjoner til barna. Gjennom personalets refleksive perspektiv på arbeidet synliggjøres dilemma og motsetninger i og mellom ulike sosiale praksiser. I siste del av kapitlet kobles diskursive praksiser rundt tid og strukturering til diskursorden, og de sosiale praksisene som er vist i analysen settes i sammenheng med sosial praksiser og endringer i et bredere samfunnsperspektiv.

7.1 Et kompleksst felleskapet og en regulert rytme

I den store barnehagen består en seksjon av tre barnegrupper med til sammen 64 barn fra 3-5 år som deler mange felles rom. Selv om barn og voksne er organisert i grupper som benevnes som avdelinger, går det fram av personalets beskrivelser at de i perioder kan ha ansvar for alle barna, og barna kan også ha aktiviteter i grupper på tvers av avdelingene. I personalets beskrivelser blir det synlig at de har valgt å ordne dagene og uken i en fastlagt rytme, der hver dag har blitt inndelt i tidssekvenser slik at alle skifter rom og aktiviteter til samme

tid. Det innebærer at aktiviteter og rutiner for hver avdeling på forhånd har blitt lagt til en bestemt ukedag, fastsatt til en avgrenset tidssekvens og knyttet til angitte rom og medlemmer av personalet. I tekstene formidles det at å overholde tidsrammene er av stor betydning, fordi overskridelser fører til at arbeidet forskyves for alle på seksjonen, og kan få den konsekvens at de ikke får gjennomført det som står på planen for dagen. Den stramme struktureringen etter klokketiden beskrives å føre til at personalet har fokus på hvor lang tid hver aktivitet tar, og hvordan de kan gjennomføre aktiviteter effektivt for å holde seg innenfor tidsskjema. Dermed kommer innholdet og kvalitative aspekter ved aktiviteter og rutiner i bakgrunnen. I denne organiseringen ser det ut til at personalet utfordres av endrede posisjoner, fra å oppleve seg som selvstyrte fagpersoner med fokus på barnas behov og utvikling, til å ha fokus på å passe på et system som de ikke selv har kontroll over. I teksten om struktureringen av aktivitetene både tildeles og tar barna posisjoner i relasjon til de voksnes forventninger og handlinger, men også som et resultat av aktivitetene og innholdet i barnehagehverdagen.

7.1.1 Fra selvstyrte løp til synkroniserte aktiviteter

I teksten nedenfor beskriver Ida den store barnehagen ved å sammenligne den med en liten tre-avdelings barnehage. Slik settes arbeidet i den store barnehagen intertekstuelt i dialog med hennes erfaringer fra en liten barnehage, og kontrastene mellom barnehagenes praksiser blir synlig. I denne diskursive praksisen settes den store barnehagen i tale i et teknisk rasjonelt perspektiv, der tid framstår som en faktor for å strukturere og synkronisere det komplekse fellesskapet. Dette ser ut til å innebære at personalet ikke lenger selv kan bestemme over tiden, men må passe på at de holder tiden slik at strukturene kan fungere.

Ida: ... her må du jo forholde deg til alle, her har vi på en måte en base med tre [...]. På en liten plass, der er du på en avdeling, og du er skjernet og for deg selv, kan styre ditt eget løp, kan gå ut når du vil, kan gjøre akkurat sånn som du vil, mens her, her er det mye mer logistikk som skal opp å gå. Det er mye mer sammenslåing på tvers, [...]. I og med at vi har sånne rom som vi har, så må vi liksom hele tiden være sikre på at vi har de rommene. Alt må liksom gå etter klokka på en helt annen måte, enn på en liten. Når du har en tre-avdelings

barnehage så [...], styrer hver avdeling seg selv litt mer [...]. Men her er det mye mer i forhold til frokost, sånn felles frokost [...], og ting som skal gå opp der, og ute [...] i garderoben når det skal tre avdelinger inn der, så må en passe på at ikke alle er sammen og, så det er mye mer sånn at du må, må passe på litt. (intervju ass2, 130612)

I denne beskrivelsen framstår arbeid i en liten barnehage i tråd med det som kan betegnes som tradisjonsorienterte barnehagediskurser. Arbeidet beskrives med stor grad av frihet til å bestemme innhold og organisering av dagen selv, uten særlige krav om å tilpasse seg andre enn sin egen avdelings behov. Personalet har tilhørighet i en avdeling med en fast barnegruppe, og hverdagen på avdelingen er «skjermet» og «for deg selv». Teksten formidler at avdelingen er fysisk adskilt fra de andre avdelingene på huset med sine egne rom, og at aktivitetene der kan foregå uten innblanding fra de andre avdelingene på huset. Den metaforiske beskrivelsen av dagen som «ditt eget løp» som du kan styre selv, bygger opp under et bilde av at aktiviteter kan gjennomføres i et tempo som er tilpasset individuelle forutsetninger, behov og målsettinger i avdelingen. I denne diskursive praksisen framstår arbeidet i en liten barnehage som selvorganisert og fleksibelt på den måten at det er rom for at personalet kan endre dagsrytmen spontant om de ønsker det.

At dagsrytmen er fleksibel og rommer valgfrihet og selvstyring framheves i teksten når Ida beskriver at de «kan gå ut når du vil», og «kan gjøre akkurat sånn som du vil». Modaliteten: «du kan» støtter opp om valgfriheten og fleksibiliteten som den enkelte avdeling i en liten barnehage har til å bestemme innhold, aktiviteter og tidsbruk. I denne talen posisjoneres personalet som autonome med myndighet til å styre innhold og organisering selv. Det individuelle perspektivet på arbeidet understrekes i teksten når avgjørelsene relateres til «du» og «deg».

I kontrast til hverdagen i en liten barnehage beskrives den store barnehagen som et sted der du må «forholde deg til alle», og det er «mer sammenslåing på tvers» av avdelingene, noe som innebærer at personalet har arbeidsoppgaver på tvers av avdelingene. Talen synliggjør at de er mange som skal gjennomføre ulike aktiviteter parallelt i samme seksjon der de deler på felles rom. Det fører til at «alle» må ta hensyn til hverandre i organiseringen av aktivitetene, og at mange

faktorer trenger å avklares og samordnes før arbeid og aktiviteter kan settes i gang. Teksten beskriver dette som «logistikk som skal opp å gå». Denne beskrivelsen trekker interdiskursivt på praksiser fra andre virksomheter enn barnehagen. Logistikk har sin opprinnelse fra militæret, og er i dag et sentralt fagområde for transportindustrien, der logistikk beskrives som en industriell prosess (Lumsden, 2006). Logistikk betegner materialadministrasjon, organisering, beregning og regulering av vareflyten gjennom en bedrift – effektiv styring av enheter som skal flyttes mellom ulike steder, der koordinering med andre enheter er en sentral faktor i denne prosessen (Lumsden, 2006). I Idas beskrivelse av den store barnehagen representerer *logistikk* organiseringen av barn, personalet og aktiviteter for å sikre at disse er synkronisert som en sammenhengende kjede i rom og tid. Struktureringen av barn og personalet medfører at de trenger en felles standard, og tiden settes i tale som en sentral faktor i organiseringen. Det fører til at «alt må», slik Ida formulerer det, «gå etter klokka» i den store barnehagen. Den stramme struktureringen påvirker også personalets arbeid, og i teksten beskrives det som at de må «passe på» i større grad i denne barnehagen enn i en liten. Talen posisjonerer personalet som passere av tiden, og tiden får en styrende posisjon gjennom strukturer som de innpasser innholdet i. Teksten er formulert med kategorisk modalitet; de «må» forholde seg til alle, de «må» gå etter klokka. Det gir den et sterkt normativt preg, som understreker at dette er en praksis som tas for gitt og ikke kan velges bort. Talemåten forsterker slik tekstens budskap. I beskrivelsen av den store barnehagen relateres arbeidet til «vi», det bygger opp under bildet av et stort fellesskap der fokuset er rettet mot at alle aktiviteter skal fungere i relasjon til de andre, slik at de til sammen kan danne en stor sammenhengende enhet. I talen konstrueres det sosiale livet med aktiviteter og arbeid som en kjede av ulike faktorer som må samordnes og synkroniseres slik at hverdagen i den store barnehagen kan fungere best mulig.

Denne diskursive praksisen konstruerer den store barnehagen i en teknisk rasjonell diskurs der tiden synliggjøres som en styrende faktor for å strukturere og synkronisere et fellesskap som framstår som komplekst. Arbeidet struktureres etter klokketiden og innholdet, og barn og voksnes individuelle ønsker og behov innordnes denne strukturen. Tidsstruktureringen ser ut til å føre til at personalet hele tiden må passe på at strukturene overholdes, og slik posisjoneres de som tidskontrollører. Den store barnehagen konstrueres som et

stort produksjonsfellesskap der hver enhet må tilpasses de andre, og den framstår i tråd med Foucaults (2008) beskrivelse av maktens mikrofysikk som et maskineri der kroppene settes i sammenheng med hverandre for å oppnå best mulig utnyttelse av tiden.

7.1.2 Stramme strukturer og krav til innordning

Å tilpasse seg systemet og innordne seg etter strukturene er et tema som settes i tale gjentakende ganger i ulike møter med personalet, og slik framstår det som sentralt for arbeidsfellesskapet. I teksten nedenfor poengterer Else og Turid at det å passe tiden, være punktlig og gå etter klokka er viktig i denne barnehagen. Teksten synliggjør at den stramme struktureringen og organiseringen av arbeidsoppgavene setter klare krav til hver enkelt av personalet om å innordne seg etter tidsnormen.

Else ... dessuten er det viktig at alle passer tidene sine når de er på møter, ellers forskyver det hele programmet om noen kommer 5-10 minutter senere tilbake. Vi klarer ikke to stykker å dekke bord, skifte fire bleier og se til ungene. Hadde vi hatt tre stykker i bare ett kvarter hadde vi greid å fikse det.

Turid: Ja, de som skal passe må komme tidsnok. Det er bare slik det er. I en så stor organisasjon som dette så blir det å passe tiden viktig. Vi er så avhengig av de som er her. Jeg ser at i en så stor barnehage som dette, så blir systemene veldig viktige. Vi blir nødt til å gå etter klokka, det er både godt og vondt, men jeg ser at det er nødvendig, skal vi få det til å gå rundt. Vi har så lite å gå på. (flm, 140212)

Turid bekrefter og utdyper Elses beskrivelse, og understreker hvor viktig det er at hver enkelt ansatt tar ansvar for å passe tiden for at hele systemet skal «gå rundt». Denne intertekstuelle dialogen konstruerer den store barnehagen som et fellesskap av mange små enheter som henger sammen og må følge en felles rytme for at det skal «gå rundt», slik Turid metaforisk uttrykker det. Det krever nøyaktighet og presisjon, derfor pålegges alle å holde samme rytme og følge klokken slik at ikke «hele programmet forskyves».

Driften i barnehagen beskrives metaforisk som å ha «lite å gå på». Beskrivelsen indikerer at de må klare seg med den tiden og det personalet de har til rådighet.

Det finnes ikke ekstra tid å hente, eller ekstra personale å få hjelp fra når alle praktiske gjøremål skal gjennomføres. Turid setter i tale et krav til hele personalet om at de: «må komme tidsnok», «passe tiden» og «gå etter klokken», og det normative budskapet understrekes av den kategoriske modaliteten i teksten. Teksten kan leses som en fastsettelse av en felles norm for hvordan personalet i denne barnehagen skal forholde seg til tidsfrister. Dette understrekes av at den strukturerte praksisen framstilles som både positiv og negativ, og nødvendig: «det er bare slik det er». Korreksjon av uønsket atferd og standardisering beskriver Foucault (2008) som normaliserende sanksjoner som skal sørge for at den enkelte innordner seg disiplinen. Personalet posisjoneres som ansvarlige og punktlige passere av tiden, og de blir formant til å underkaste seg strukturen og systemet – et system som beskrives som nødvendig, fordi de er en stor organisasjon der alle er avhengige av alle.

Når Turid retter perspektivet i samtalen inn mot deres egen praksis, og setter i tale de positive og negative sidene ved den sterke tidsstruktureringen i barnehagen, får teksten en refleksiv karakter. En samtale som preges av et refleksivt perspektiv kan forstås som en del av et praktisk forandringsarbeid og en bevisstgjøringsprosess (Chouliaraki & Fairclough, 1999). I denne sammenhengen kan Turids tale ha en bevisstgjørende funksjon overfor personalet – ved å tale om organisasjonen som stor, og synliggjøre hva systemene krever, gjør hun dem oppmerksomme på utfordringene som den store barnehagen fører med seg for deres arbeid.

7.2 Organiseringens styring og rutinenes føringer i hverdagen

I intervjuene med de administrative lederne synliggjøres det at den store barnehagen krever at systemene fungerer sammen i en helhet, noe som innebærer at alle aktiviteter må koordineres og samordnes. Disse arbeidsoppgavene beskrives som framtrepende i barnehageadministrasjonens arbeid.

I teksten nedenfor beskriver de administrative lederne sitt arbeid med å organisere møtene, bruken av rommene og oppbevaring av vognene som *logistikk*. I denne beskrivelsen formidles hverdagen i barnehagen i et teknisk rasjonelt perspektiv.

Anita: Hva er utfordringene for denne barnehagen?

Turid: Logistikken, (hun ler litt og de andre nikker og sier mmm.) Logistikken vil jeg si er den største, egentlig er den det. Det tar mye tid med logistikken.

Anita: Hva slags logistikk da?

Turid: Det er møter. Det er inn og ut. Det er vognene: hvor skal de stå...

Rita: Det å ha oversikt.

Turid: Ja, og hvem som skal være på hvilket rom til enhver tid. Å få brukt alle rommene på en god måte, bruke fagområdene på de ulike rommene, vi har ikke kommet helt dit enda ... (intervju adm, 140612)

Her beskriver de administrative lederne de organisatoriske arbeidsprosessene med strukturering og koordinering av mange ulike aktiviteter som det mest utfordrende og tidkrevende i barnehagen. Logistikken «tar» mye tid, og det framgår at tiden det tas fra er arbeidsprosesser rettet mot innholdsmessige og kvalitative sider av aktivitetene. Den kategoriske modaliteten i teksten bygger opp under dette budskapet, og indikerer at det tas for gitt at det må være slik i denne barnehagen. Arbeidet med å få oversikt og organisere relasjoner mellom personer, rom og tid beskrives også her interdiskursivt som logistikk. Det retter fokus mot effektiv styring og forflytting av enheter. Det er en begrepsbruk som har sitt utgangspunkt i andre sosiale praksiser enn omsorg, lek, danning og læring, som er hvordan rammeplanen beskriver barnehagens praksiser. I talen om det administrative arbeidet som logistikk blir barna, personalet, omsorgen og læringen skjøvet i bakgrunnen. De administrative lederne posisjonerer seg som praktiske tilretteleggere og organisatorer med ansvar for å ha oversikt og sørge for at alle delene fungerer sammen i en helhet. Denne diskursive praksisen konstruerer barnehagen som et sted der organisering, koordinering, effektivitet og flyt har forrang i arbeidet.

Turid retter et refleksivt perspektiv mot deres praksiser når hun beskriver relasjonen mellom bruken av rommene og fagområdene, og synliggjør at disse er satt i andre rekke. I denne talen er hun intertekstuel i dialog med kommunens

kvalitetsplan for barnehagene, som hun har vist til tidligere i intervjuet. Planen legger vekt på at barnehagene kontinuerlig skal utvikle kvaliteten på innholdet knyttet til de ulike fagområdene. Videre skal de ha klare målsettinger for arbeidet med innholdet og videreutvikling, og vurdere det pedagogiske tilbudet. Turid synliggjør i sin beskrivelse at de kvalitative sidene ved arbeidet ikke er forlatt, men at de ikke har rukket å gjøre det planene foreskriver for innholdet i barnehagen. Det er underforstått at logistikken og den praktiske organiseringen har presset seg fram og fått forrang for de kvalitative sidene ved arbeidet.

7.2.1 Den planlagte dagsrytmens føringer

For å overkomme oppgaver som skal løses gjennom dagen skaper institusjoner som barnehagen rutiner. Rutiner fungerer gjerne som grunnstrukturer for tilværelse og en forutsetning for at vi skaper sammenheng og mening i livet (Bäck-Wiklund, 2001). I den store barnehagen beskrives de faste rutinene, aktivitetene og arbeidsoppgavene på seksjonen som planlagt og organisert gjennom avsatt tid på dags- og ukerytmen. I samtalen nedenfor er det den foreskrevne dags- og ukerytmens strukturerte funksjon som er tema. De pedagogiske lederne Kari og Tone bekrefter og utfyller hverandres beskrivelser og forklaringer, samtidig som de bringer inn nye perspektiver på arbeidet og tiden i barnehagen.

Tone: Men jeg synes nå at dagrytmen har blitt så hektisk, og ukerytmen òg, at det er liksom ikke så god tid til samlinger, så vi har egentlig droppet det godt ganske mange ganger, utenom når vi har hatt disse her eventyrsamlingene og bursdagssamlingene [...]

[...]

Tone: Men òg ukerytmen. Du har møtedag på mandagen, og så har du møter òg på tirsdagen.

Kari: Så passer vi hverandres unger på mandagen, for da er det disse avdelingsmøtene.

Tone: Ja, og så har vi en dag bundet opp til Astrid, og så har vi en dag bundet opp til tur, så har vi fredagen, da, som er litt sånn frigjort.

Kari: Og så er det ekstra møter oppi det hele, komiteer og veiledninger og foreldresamtaler. Så det er travelt, altså, å få til. (intervju pedl, 150612)

I teksten synliggjøres det at den fastlagte dag- og ukerytmen oppleves som så stram at den legger føringer for hvilke samlinger personalet gjennomfører på avdelingen. Det fører til at det er samlingene som er beskrevet med spesielle tema i barnehagens planer, som gebursdagssamling og eventyrsamling, som blir gjennomført. Selv om det er satt av 15 minutter til samling i avdelingens dagsrytme, kan det se ut som at den avsatte tiden til samling underordnes tidsrammene når samlingene ikke er knyttet til spesifikke tema som er fastsatt på ukeplanen, eller andre av barnehagens planer. Feiring av bursdag og fortelling av eventyr representerer barnehagens tradisjon, der oppmerksomhet om det individuelle barnet, formidling av kulturarven og fellesskapet står sentralt (Balke, 1995). Disse samlingene tar utgangspunkt i synlige, konkrete tema som er lette å identifisere og koble til barnas verden. Det kan se ut som at disse samlingene oppfattes som mer forpliktende enn samlinger som er lagt inn i dagsrytmen uten å ha et spesifikt beskrevet innhold i planene.

Beskrivelsen av ukerytmen viser at det er fastsatt for hver avdeling hvilke aktiviteter som er tildelt hvilke dager, tider og steder. Ukerytmen kan også være knyttet til noen angitte voksnes ansvar. Dagene som har fastlagte aktiviteter på dag- og ukerytmen beskrives metaforisk som «bundet opp til». Å være bundet opp til synliggjør at noe er låst fast i en posisjon, til en bestemt oppgave, eller et bestemt innhold. Den ene dagen i uken som ikke har forhåndsbestemte aktiviteter inne eller ute, beskrives som litt «frigjort». Metaforen «litt frigjort» åpner for at det finnes muligheter for å bruke dagen litt mer spontant, etter egne ønsker eller behov. Men heller ikke denne dagen er helt fri, den generelle dagsrytmen med sine faste rutiner gjelder fortsatt, og rommene som de har fått tildelt denne dagen legger også noen rammer for aktivitetene. Tekstens kategoriske modalitet bygger opp under en forståelse av at denne dags- og ukerytmen må være slik i barnehagen.

I Karis tale rettes perspektivet mot arbeidsoppgavene som ukerytmen representerer for personalet. Når personalet på en avdeling har møte, kommer personal fra en av de andre avdelingene inn og ser til barna mens møtene holdes. Det betegnes som «å passe» de andres barn. Denne ordbruken går igjen når

personalet taler om det å ta ansvar for barn på andre avdelinger i kortere perioder. På denne måten konstruerer personalet dette arbeidet som et tilsyn av de andres barn, og markerer slik at det ikke foregår noe planlagt pedagogisk opplegg i denne tiden. Den praktiske konsekvensen av denne «passe»-praksisen er at både avdelingen der personalet er på møte og avdelingen som har ansvar for «å passe» de andres barn, har mindre bemanning til sin barnegruppe den timen møtet varer. Det fører til at de ikke kan legge opp til samlinger og aktiviteter som er planlagt og ledet av de voksne. På den måten får den strukturerte rytmen følger for innholdet i barnehagen. I denne diskursive praksisen posisjoneres personalet som iverksettere av foreskrevne planer og passere av hverandres barn. Dermed kommer barnehagelærernes pedagogiske kompetanse i bakgrunnen, og det ser ut som at barnehagens faglige innhold underlegges tidsstrukturenes styring.

Den stramme struktureringen av dagene i en felles rytme har konsekvenser for innholdet i hverdagen. Dette synliggjøres i samtalen nedenfor, der de pedagogiske lederne diskuterer hva som skal være med i planene for neste barnehageår. I denne samtalen framstilles den fastlagte ukerytmen, der rutiner og aktiviteter er tildelt tidssekvenser, som en sikkerhet for at det planlagte innholdet blir gjennomført.

Tone: ... jeg tenker at det er greit å – altså, de tingene som du kan få inn i ukerytmen kan være greit å legge seg på, for hvis du ikke får det på en måte innarbeidet i den rytmen.

Kari: Nei da, det er vanskelig.

Tone: Så, blir det ikke gjort.

Kari: Nei .

Tone: Så når...

Gerd (bryter inn): Det ser jeg hos oss også. Det som er lagt inn i rutinene er det som vi får gjort. Så er det forskjellige ting som kommer inn utenom, da er det det som ryker ut først, men rutinene, de har vi alltid. (plm, 220512)

Tone og Kari bekrefter hverandres erfaringer. De viser til at det er nødvendig å gjøre aktivitetene de ønsker å få gjennomført, til en del av de faste rutinene som har avsatt tid på barnehagens ukerytme. Det framheves av alle tre at aktivitetene som ikke er lagt inn med fast tid på barnehagens rytme, vanskelig blir gjort, eller har lett for å bli satt til side. Samtalen synliggjør at den stramme tidsstruktureringen leder til at personalet blir avhengige av at aktiviteter de ønsker å gjennomføre blir «lagt inn i rutinene», slik Gerd beskriver det. Dermed kan stadig mer av innholdet i barnehagen bli gjort til aktiviteter med fastlagte tidssekvenser på dags- og ukerytmen. Konsekvensen av dette er at dags- og ukerytmen blir strammere, og aktivitetene blir oppdelt i mindre sekvenser for at de skal få plass. Det kan se ut som at struktureringen fører til mer strukturering, og personalet fanges i strukturene. I denne diskursive praksisen trer ukerytmen og aktivitetene i barnehagen fram i et dialektisk perspektiv. Ukerytmen legger rammer for aktivitetene, og aktivitetene må rammes inn i ukerytmen for at de skal kunne gjennomføres. Både ukerytmen og aktivitetene fører slik gjensidig til at innholdet i aktivitetene får stadig mindre fokus, og personalet kommer i posisjoner der de underordner seg ukerytmen og rutinenes styring.

7.2.2 Uforutsigbart omsorgsarbeid og praktiske rutiner

Mange av omsorgsoppgavene i barnehagen gjentar seg daglig, men de lar seg ikke planlegges og tidfestes på forhånd. I teksten nedenfor konstrueres hverdagen i barnehagen som orientert om praktiske rutiner og omsorgsoppgaver knyttet til barna. Rutiner kan betraktes som «en symbolsk orden av selvfølgeligheter» som vi forstår vår tilværelse gjennom, det tatt-for-gitte i hverdagen som vi til vanlig ikke tenker så mye over (Bäck-Wiklund, 2001). I barnehagen utgjør også rutinene en del av den institusjonelle orden (Gulløv, 2004). Den diskursive praksisen i teksten formidler barnehagen som et sted for rutiner relatert til omsorgsoppgaver, praktisk arbeid og lek. Dette kan ses som å representere sentrale perspektiver i barnehagens tradisjoner, slik Korsvold (2005) og Balke (1995) beskriver det, med forankring i leken som barns viktigste uttrykksform og et ideal om å være så lik hjemmet som mulig.

Anita: Men, hvor blir tiden av?

Astrid: Den forsvinner liksom bare i – fordi det er så mye sånn faste rutiner som skjer sant, og unger er unger. De må på do, noen må ha bleier, de må ha mat og må kles på, og noen må skiftes på, de blir blaute og så går masse tid i kjøkkenstell, rutiner ja, til å kle de – ut og inn, – og så må de få leke òg.

Ragnhild: Ja, frilek, ikke minst! (intervju ass2, 130612)

Tiden beskrives som å forsvinne i aktiviteter og hendelser som kan knyttes til at «unger er unger», det er underforstått at det kan relateres til barns væremåter og behov. De «må» på do, «må» ha mat og «må» kles på seg. Den kategoriske beskrivelsen understreker at disse hendelsene ikke kan velges bort, fordi barna er avhengig av voksnes omsorg. Spørsmålet om hvor tiden blir av, besvares metaforisk med at: «den forsvinner». Det kan leses som at den blir borte uten at noen helt vet når, hvor, hvordan eller hvorfor. Denne talemåten kan ses som et uttrykk for at tiden forsvinner mens personalet er opptatt med omsorgsarbeid. Når barn må på do, trenger bleier eller klesskifte, utløser det arbeidsoppgaver som må gjennomføres her og nå, før de kan gå videre med andre aktiviteter. På den måten konstrueres barnas «her og nå» -behov som omsorgsoppgavene som stjeler tiden fra andre planlagte rutiner og aktiviteter.

Ved å knytte tidsbruken til barnas behov for stell, mat og påkledning beskrives barnehagen gjennom omsorgsdiskurser, og teksten skriver seg intertekstuell inn i rammeplanens målsetting for barnehagens arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er underforstått i siste del av teksten at tiden også forsvinner til barnas lek. Med leken bringes nok et perspektiv inn i denne diskursive praksisen. Lek er en aktivitet som tradisjonelt har en sentral plass i barnehagen. Når lek trekkes fram, viser teksten intertekstuell til rammeplanen som framhever lekens betydning og plass i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Leken knyttes til barns væremåte, forstås som å springe ut fra barnets indre behov og har som kjennetegn at den går ut over tid og rom, den lar seg ikke så lett strukturere inn i tidssekvenser. Denne forståelsen kan leses som underforstått i Astrids betoning av at barna også «må» få leke, og det formidler at dette tas for gitt, det er noe de er enige om i denne barnehagen. På denne måten lenker teksten seg til barnehageloven og rammeplanen, og formidler tradisjonsorientert barnehagediskurs.

I denne diskursive praksisen konstrueres assistentenes arbeid som en veksling mellom rutiner og praktisk arbeid, og de posisjoneres som omsorgsarbeidere. Barna posisjoneres som mottakere av omsorg, hjelp og støtte; avhengige av personalet i barnehagen, men også aktive og selvdrevne gjennom leken. Diskurser knyttet til omsorgsoppgaver, praktiske rutiner og lek kan ses som å representere tradisjonsorienterte barnehagediskurser. Slik trekker Astrid og Ragnhild intertekstuelte på velkjente og innarbeidede forståelser i talen om arbeidet i barnehagen, og det fungerer ifølge Fairclough (1992) som en drivkraft til å opprettholde den bestående diskursorden.

7.3 Effektivisering og tidskvantifisering – garderobesituasjonen som eksempel

I et personalmøte blir aktivitetene som skal forgå på formiddagen diskutert med utgangspunkt i hvor mye tid hver aktivitet trenger. I denne samtalen søker personalet å finne løsninger på hvordan de på best mulig måte kan fordele tiden de har til rådighet på ulike aktiviteter. I samtalen konstitueres effektiv bruk av tiden som et framtrædende perspektiv i planleggingen av hvordan aktiviteter og oppgaver skal fordeles gjennom formiddagen i barnehagen. Tekstene synliggjør hvordan klokketiden legger føringer for personalets fokus på aktivitetene som telle-enheter, i stedet for på kvaliteter i innholdet (Wyller, 2011). Selv om tidssekvensene benevnes etter deres innhold som «utetid», «turtid» og «leketid», er det aktivitetenes tellbare og kvantitative dimensjoner som har fokus i teksten. Innholdet og de kvalitative dimensjonene ved aktivitetene blir utydelige i denne talen. Tiden som går med til en aktivitet, settes opp mot tiden de bruker på en annen aktivitet.

Else: Vi ønsker å starte å rydde kl. 9. Da er vi ferdige 09.15, med ryddingen, og kan begynne med påkledningen. Vi trenger en time til påkledning. Hvis vi starter senere, kommer vi ikke lenger på tur enn rett opp i bakken her før det blir lunsj. Så er det jo slik at Mette har tidligvakt på onsdager, og da må vi være tilbake kl. 13.30.

Turid: Ja det er jo et dilemma, dere får bedre turtid med den timeplanen, men 20 minutt mindre til leking. Det blir ikke mye leketid, de skal jo også sette i gang og avslutte leken, det betyr dårligere leketid den dagen.

Mette: Tenker også på at det blir liten tid til valgte aktiviteter, når de bruker så lang tid til påkledning.

Turid: Kan Astrid starte 15 minutter senere? Eller er det andre måter vi kan løse dette på?

Mette: Når vi har utetid med Astrid har vi jo fått hjelp av henne, eller hun har sendt Iris til å være med.

Else: Når vi skal ut med Astrid er det en ting, det største problemet er når vi skal ut alene, da tar vi 1-2 grupper ut i garderoben om gangen.

Turid: Hadde det gått an å gjøre påkledningen litt mer effektiv?

Else: Vi gjør det jo slik at senvakten går ut med en gjeng og begynner å kle på, så går senvakten ut med de som er ferdige, og mellomvakten forsetter å kle på og sender ut til de som er ute. Vi prøver jo å gjøre det effektivt, men det tar jo tid. Den garderoben er ikke så enkel å være i heller, de springer jo lett rundt og rundt der ute. (flm, 140212)

Når tiden og oppgavene kvantifiseres slik det gjøres i samtalen ovenfor, åpner det opp for å skille tiden fra innholdet. Det fører til at personalet kan snakke om hvor mye de kan gjøre per tidsenhet, og tiden kan oppfattes som en størrelse som det er mulig å ha for lite av (Wyller, 2011). Dette perspektivet åpner for at en kan rette oppmerksomheten mot å økonomisere med tiden ved å effektivisere aktivitetene, slik Turid gjør når hun spør om det er mulig «å gjøre påkledningen litt mer effektiv». Denne talen fører med seg et fokus på hvor lenge aktiviteten kan vare, det framtidige tidspunktet der aktiviteten må være avsluttet og hvor mye tid hver aktivitet kan tildeles. I samtalen trekkes det fram dilemmaer som er relatert til kvalitet og kvantitet: «det blir ikke mye leketid», og det blir «liten tid til valgte aktiviteter». Det framtrede fokuset på effektivitet fører likevel til at kvantiteten får forrang for de kvalitative perspektivene i personalets tale, og barnehagen konstrueres i et effektivitetsperspektiv. I denne diskursive praksisen posisjoneres personalet som ansvarlige for at tiden utnyttes effektivt slik at tidsplanen overholdes, og tidsstruktureringen ser ut til å tas for gitt. Personalets omtaler barna som gruppe, de blir kledd på, sendt ut og får leketid, og slik posisjoneres de som passive mottakere av hjelp og omsorg og tildeles sin tid til lek. Hverdagen i barnehagen beskrives som: rydding, påkledning, tur

og lek. Det er aktiviteter som relaterer barnehagens virksomhet til hverdagslige aktiviteter som også foregår i hjemmet. I denne talen skyves barnehagen som et sted for danning og læring i hverdagsaktiviteter og her- og- nå situasjoner, til siden. Personalets tale om barnehagen framstår som en sammensatt tekst der barnehagens tradisjonsorienterte diskurs blandes interdiskursivt med effektivitetsdiskurs. Det indikerer at det pågår en endringsprosess der tradisjonsorienterte praksiser kommer under press av praksiser som har fokus på økonomisering med tiden og effektivitet.

7.3.1 Fragmentert tid og mangel på mellomrom

Når dagene struktureres i små deler med fastsatte rutiner og aktiviteter, kan både aktiviteter og innhold framstå som fragmentert, og den sammenhengende helheten kan bli vanskelig å få øye på. De korte tidssekvensene kan være vanskelige å holde, og det fører gjerne til at noen aktiviteter vokser ut over den avsatte tiden – noe som innebærer at de tar tid fra noe annet. Slik forsvinner mellomrommene eller de tomme tidsrommene som kunne være innimellom ulike aktiviteter.

I teksten nedenfor rettes det et refleksivt perspektiv på hvordan de voksne hektiske og fragmenterte arbeidssituasjon virker inn på barnas lek. I intervjuet samtaler to assistenter om betydningen av deres deltakelse i barnas lek og læring, og gjennom deres tale synliggjøres det hvordan de voksne med sin praksis legger premisser for barnas hverdag og for deres posisjoner og aktiviteter i barnehagen.

Vigdis: ... og hvis vi har tid, det er kjekt, men det er ikke så lenge vi får tid til det, å være med de liksom i rolleleken...

[...]

Vigdis: ... det synes jeg er trist. Sitter gjerne fem minutt, så må vi reise oss igjen, og så er det, så kommer de [barna] etter oss. Da går gjerne de og ut av leken, for da går de etter oss. (intervju ass1, 110612)

Det er underforstått i Vigdis' beskrivelse at deltakelse i leken krever tid, og at det er mange andre arbeidsoppgaver som tar personalets tid, slik at de har korte tidssekvenser å bruke til lek sammen med barna. I beskrivelsene av leken er

teksten intertekstuel i dialog med barnehagens tradisjon. Å ivareta barns behov for lek har en sentral plass i barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rollelekens betydning for den sosiale utviklingen, og de voksnes ansvar for å legge til rette for tid til uforstyrret lek, har tradisjonelt hatt en sentral plass i barnehagen (Korsvold, 2005). Det står i kontrast til praksisen som Vigdis beskriver; teksten uttrykker et vemod over at det er slik, og det framstår som en praksis som de ikke har innflytelse på. I denne diskursive praksisen synliggjøres de voksne som premissleverandører for barnas hverdag. Kontinuiteten i barnas lek settes i sammenheng med de voksnes deltakelse; når personalet må gå ut av leken, bryter den sammen. I denne beskrivelsen blir personalet viktige støttespillere for å opprettholde barnas lek. Slik konstruerer teksten en relasjon mellom barn og voksnes aktiviteter i barnehagen som synliggjør personalets betydning for innholdet i barnas hverdag. Det er underforstått at de voksnes arbeid og rytme i barnehagen påvirker barnas hverdag. Fragmenteringen som preger personalets arbeid fører også til at barnas aktiviteter brytes opp – slik Vigdis beskriver at det skjer når hun må gå til andre oppgaver: «... for da går de etter oss». Slik blir også barnas hverdag fragmentert.

Den oppstykkede dagen og mangelen på tid til å sitte ned sammen med barna er et tema som kommer igjen flere ganger i intervjuene. Inger formulerer sin erfaring kategorisk på denne måten: «... det er aldri tid til å sette seg ned med de [barna] sånn som det er i en liten barnehage» (I1ass1). I denne formuleringen konstrueres det å sitte ned sammen med barna som tid til å være sammen. Eriksen (2001) beskriver det at mange ting skal skje på en gang eller i tett rekkefølge uten pusterom som en konflikt mellom en langsom tid og en hurtig tid. I teksten konstrueres en hverdag der det ikke finnes langsom tid til å sitte ned sammen, og det settes i kontrast til hverdagen i en liten (tradisjonell) barnehage. I denne diskursive praksisen konstrueres den store barnehagen som et sted der de planlagte aktivitetene fyller all tid, slik at det ikke blir ledige mellomrom som åpner for spontane og ikke-planlagte samvær mellom barn og voksne.

De fullsatte planene og den stramme struktureringen er også utgangspunktet når Vigdis setter i tale at de mangler «tid utenom» i hverdagen. Den stramt strukturerte dags- og ukerytmen framstår her som en utfordring for personalet

med tanke på å finne ledig tid til å samles med barna utenfor de fastlagte aktivitetene.

Det er derfor det er ikke så mye tid utenom, altså alt er satt opp. Mandagen, ja da er det jo møtedag, tirsdag – da har vi samling, da har vi lagt opp til noe [...] da prøver vi å få til en skikkelig samling. (intervju ass1, 110612)

Den «skikkelige» samlingen som teksten viser til, kan forstås som samlingsstunden slik den er kjent fra barnehagens tradisjonsorienterte diskurser. I den sammenhengen representerte samlingen et tidsrom der barn og voksne hadde mulighet til å snakke sammen, fortelle og dele erfaringer, synge sammen og lese eller bli introdusert til nye tema eller aktiviteter (Balke, 1995). Teksten konstruerer den stramt strukturerte dags- og ukerytmen i konflikt med gjennomføring av «skikkelige samlinger». Den formidler at den tradisjonelle daglige samlingsstunden fortreges i den strukturerte dagen der rutiner, møter og andre aktiviteter tar tiden. I denne diskursive praksisen posisjoneres personalet som underlagt tidsdisiplinens strukturerende styring.

Nedenfor utdyper Vigdis hvordan praksis i barnehagen påvirkes når «alt» fastsettes i planene. Hun beskriver hvordan hun tidligere arbeidet med barnas læringsprosesser gjennom ulike arbeidsmåter og tilnærminger til et tema i barnehagen. Disse arbeidsmåtene har de ikke tid til i denne barnehagen, noe som forklares med at dagene stykkes opp i mange mindre innholdssekvenser som fører til at tema og aktiviteter som strekker seg over tid, blir vanskelige å gjennomføre.

... jeg er jo vant med at vi har litt mer tid, at når de går ut av barnehagen så har de gjerne hatt de, – hatt om edderkopp, altså – så hadde vi en samling så de fikk lage edderkopper, vi gjorde litt sånn ... her gjør vi ikke sånn, for det er ikke tid, for etter at frokosten er ferdig så er det ikke så lang tid igjen. (intervju ass1, 110612)

I teksten setter Vigdis erfaringer fra tidligere arbeid med læringsprosesser i barnehagen i kontrast til praksis i den store barnehagen, og framhever slik det som er nytt og ulikt i denne praksisen. I talen: «så er det ikke lang tid igjen» er det underforstått at tidsrommet mellom frokost og neste aktivitet oppleves for kort til at det lar seg gjøre å få til et innhold som kan ha kontinuitet i seg over

tid. Dette kan også ses i sammenheng med den tidligere talen om at dagsplanene er strukturert i så mange små sekvenser at overgangen til neste sekvens må skje til rett tid. Slik synliggjør hun at når tiden stykkes opp i mindre sekvenser, blir det vanskelig å ha fokus på sammenhengen i innhold og aktiviteter for barna. I denne diskursive praksisen er det strukturene som trumfer innholdet i barnehagen og fører til at barna ikke får erfare læringsprosesser og erverve seg kunnskap, slik Vigdis hevder at de fikk i tidligere tider i barnehagen.

7.3.2 Ryddetid

I den daglige rytmen på avdelingen representerer ryddetiden en overgangssituasjon der aktiviteter avsluttes og rommene i avdelingen bringes tilbake i orden igjen før neste aktivitet kan starte opp. På dagsrytmen er det satt av 15 minutter til rydding i overgangen fra fellesaktivitetene til aktiviteter i grupper om morgenen, og det samme før lunsj (se eksempel på dagsrytme i vedlegg 5). I teksten nedenfor beskrives det hvordan dette kan foregå på avdelingen Heia. I teksten framstår beskjeden: «Ryddetid!» som et signal til barna om å avslutte den pågående aktiviteten, rydde leker og materiell inn i hyller og skap og gjøre seg klar til neste aktivitet. Signalet sendes intertekstuelt videre av andre voksne som en kjede av rop gjennom alle rommene. Budskapet rekonstrueres og formidles også videre som en taktfast repeterende sangregle, via et av barna.

«Ryddetid!» hører jeg Inger si idet hun kommer gående inn på Heia. Astrid som sitter ved bordet inne på Heia, gjentar: «Det er ryddetid!». Inger som nå er kommet helt inn på avdelingen sier høyt: «Det er tid for å rydde nå!». Hun åpner døren inn mot Øya og sier høyt: «Nå skal dere rydde!». Snur seg igjen mot barna som er inne på Heia og gjentar: «Ryddetid!». Svein (3,6) står i døren inn til inn til Puterommet med et refleksbånd i den ene hånden. Han roper med syngende tone inn til barna som leker på Puterommet, mens han slår refleksbåndet taktfast mot den andre hånden: «Ryddetid for lenge si', ellers kommer politi. Ryddetid for lenge si', ellers kommer politi. Ryddetid for lenge si', ellers kommer politi». (feltnotat, 060212)

Ingers utrop, «ryddetid», signaliserer en overgangssituasjon der det er tid for å avslutte de pågående aktivitetene og legge alt materiell tilbake i hyller og skap

før de skal i gang med neste aktivitet på dagsrytmen. Teksten som formidles i ryddesignalene er formulert med kategorisk modalitet, noe som underbygger at den er å forstå som en oppfordring, en normativ anmodning, og budskapet er enkelt og lett å oppfatte. I følge Foucault (2008) er signalkommunikasjonen å forstå som en kode som er mer eller mindre fastsatt på forhånd, og har som sin viktigste funksjon å få alle til å følge oppmerksomt med, oppfatte signalet og reagere på det straks (Foucault, 2008). I denne teksten framstår «ryddetid» som et etablert signal som fungerer som en kode for barn og voksen om det som skal skje i overgangen mellom to aktivitetssekvenser. Ved hjelp av dette signalet styrer de voksne barna til å sette i gang med å rydde. Den synkroniserte igangsettingen av ryddetiden i alle rom gjør bruken av tiden effektiv, og ivaretar slik den planlagte tidsrammen.

Signalet som lyder gjennom avdelingen utgjør en manifest intertekstuell kjede der budskapet utvides: «Det er ryddetid!», forsterkes: «Det er tid for å rydde nå!» og repeteres. I ryddesignalet får barna posisjon som ansvarlige for å utføre ryddearbeidet; ordren: «Nå skal dere rydde» er rettet til dem. Personalet er igangsettere og voktere som ved hjelp av signalet «ryddetid» søker å få barna til å underkaste seg disiplinen og starte ryddingen. Svein (3,6), som er posisjonert som mottaker av de voksnes ryddeordre, inntar posisjon som disiplinens medhjelper når han rekonstruerer ryddesignalet og formidler det videre til de andre barna. Han sender ordren videre i form av en taktfast repeterende sangregle med monoton melodi. Denne spontansangen (Bjørkvold, 1996) gir rytme til arbeidet, og virker som en omforming og vitalisering av ryddearbeidet til en lekorientert praksis med elementer av spenning, som kan sette fart i arbeidet. Sangen har også likheter med en arbeidssang – en sangform som hadde til hensikt å synkronisere og effektivisere kroppsarbeidet gjennom toner, rim og rytme (Blom, 1977). Sveins sang ser ut til å ha til hensikt å få barna på Puterommet til å forene sine krefter til en felles arbeidsinnsats. I hans utrop er ryddesignalet intertekstuelle blitt til en et budskap som inneholder trussel om sanksjoner: «ryddetid for lenge si», ellers kommer politi». I denne teksten er det underforstått at ryddingen må foregå raskt om en vil unngå sanksjoner. Gjennom sin sang posisjoneres Svein seg som de voksnes medhjelper, samtidig som sangen også kan ses som en instruksjon han retter til seg selv som et av barna som pålegges ryddearbeidet. Slik synliggjør teksten hvordan den disiplinære teknikken sprer seg gjennom relasjonene mellom barn

og voksne, men også hvordan barna kan inkorporere og omforme disiplinen gjennom leken. Ved å relatere ryddeordren til politiets arbeid er kanskje barnets budskap også et uttrykk for litt motstand mot disiplinen som rydding og orden rommer.

7.4 Tidskonflikter

Personalets beskrivelser og observasjoner fra hverdagen synliggjør arbeidet i den store barnehagen som komplekst i det mange personer, ulike aktiviteter og innhold skal koordineres i tid og rom. Det pedagogiske personalet setter i tale at de erfarer en forventning om å ta seg av en økende mengde administrativt arbeid, samtidig som de skal ivareta barnas utvikling og læring. Tekstene synliggjør underliggende konflikter, der pålagte arbeidsoppgaver tar av tiden som de ønsker å tilbringe sammen med barna. I de pedagogiske ledernes tale om denne tidskonflikten belyses prioriteringer og bruk av tiden i refleksive perspektiver. En samtale som preges av refleksivt granskende perspektiver, kan ses som en del av en sosial kamp og en bevisstgjøringsprosess (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

7.4.1 Barna eller papirarbeidet

I teksten nedenfor setter barnehagelærerne i tale den pedagogiske lederens arbeidsoppgaver i barnehagen. I denne teksten formidles det at de administrative arbeidsoppgavene blir stadig flere og tar mer tid, noe som fører til at barnehagelærerne ikke får så mye tid som de ønsker til arbeid sammen med barna. I barnehagelærernes tale konstrueres denne praksisen som en tidskonflikt som øver press mot kvalitative sider ved arbeidet deres.

Tone: ... fordi du har den der bunken med ting som du skal gjøre, sånn administrativt og sånt, og i tillegg så har du ungene som du skal ivareta ... Du skal se alle og du skal på en måte ...

[...]

Tone: Hvis du har, på en måte, en stadig bunke som vokser og vokser som vi skal gjøre, da får vi ikke tid til å være så mye med ungene som vi ønsker, og da går det på kvaliteten løs. (intervju pedl. 12)

Teksten retter et refleksivt perspektiv på den pedagogiske lederens arbeidsoppgaver, som framstilles som todelte og består av administrative arbeidsoppgaver og arbeid med barna. I teksten kan: «bunken med ting» og «en stadig bunke som vokser og vokser» leses som metafor for den administrative delen av arbeidet til de pedagogiske lederne i barnehagen. Det framstilles som et arbeid som vokser utover sine tidsrammer. Dette forholdet synliggjøres som et dilemma, fordi det fører til at det administrative arbeidet tar av tiden som pedagogene ønsker å ha sammen med barna. Tone beskriver at jobben består av: «ting du skal gjøre». Modaliteten i utsagnene bygger opp under at jobben som pedagogisk leder inneholder administrative oppgaver som hun ikke har valgt selv, men må gjøre. I «tillegg» er hun pålagt å «se alle». Her trekker teksten intertekstuelte på rammeplanen som kategorisk krever at: «Foreldre må kunne være trygge på at barna deres blir sett og respektert og får delta i et fellesskap som gjør dem godt.» (Kunnskapdepartementet, 2011, s. 20). Å «se alle» leses i denne sammenhengen metaforisk, og betegner en praksis som innebærer at det enkelte barn blir ivaretatt med utgangspunkt i sine individuelle behov.

Teksten framstiller det administrative arbeidet som noe pålagt som det ikke er mulig å slippe unna, selv om det er arbeidet sammen med barna personalet ønsker å bruke tiden til. I denne diskursive praksisen ser de administrative arbeidsoppgavene ut til å ta kontroll over de pedagogiske ledernes tid, og de byråkratiske sidene ved arbeidet i barnehagen fortrenger relasjonelle og sosiale aspekter ved det pedagogiske arbeidet. De pedagogiske lederne posisjoneres som byråkrater og administratorer av et system, mens de selv uttrykker et ønske om å være tilstede sammen med barna. Teksten setter denne praksisen i et refleksivt perspektiv når kvaliteten i barnehagen knyttes til barnehagelærerens samvær med barna. Denne forståelsen er intertekstuelte i dialog med kommunens kvalitetsplan, som vektlegger at personalet har ansvar for relasjonene som utvikles i barnehagen, og skal være engasjert og oppmerksomt tilstede med barna. Rammeplanen (Kunnskapdepartementet, 2011) vektlegger også kvalitet i samspillet mellom barn og voksen, og betydningen det har for barns utvikling og læring. I denne diskursive praksisen kan det se ut som at de administrative og byråkratiske praksisene som beskrives, kommer i konflikt med de pedagogiske ledernes forståelse av sitt mandat og sin yrkesidentitet som barnehagelærere i barnehagen.

7.4.2 Sikkerhetsrutiner – telling og avkryssing

I teksten nedenfor beskriver to av assistentene sikkerhetsrutiner i barnehagen som krever at de teller barna hvert kvarter når de er ute. I beskrivelsene synliggjøres det at rutinene fører til at personalet bruker tiden ute til å gå rundt og sjekke hvor alle barna befinner seg. Teksten setter et refleksivt perspektiv på barnehagens sikkerhetsrutiner, og problematiserer hva det innebærer for barna at mye av fokuset i personalets arbeid er rettet mot å gjennomføre sikkerhetsrutiner og kontrollere og passe på barna.

Astrid: For, mye av tiden blir rett og slett oppbevaring for ungene. At du går og krysser av ...

Ragnhild: Ja! Og passer på dem.

Astrid: Spesielt ute føler jeg det, området her er så stort, så vi har liksom blitt pålagt at vi skal krysse hvert kvarter, og når du har talt alle så er det kvarteret som du har på begynt på, så er jo det over, sant, så da begynner du på nytt. Så det at den tiden du egentlig kunne sitted ned med ungene, den forsvinner.

Anita: Men betyr det at noen blir gående å krysse hele tiden, da?

Astrid: Ja.

(intervju ass2, 130612)

I teksten formidler assistentene at sikkerhetsrutinene sprenger tidssekvensen som er avsatt til hver telle- og krysserunde, slik at telle-arbeidet flyter ut over den tidsrammen det har fått. Resultatet de beskriver er at tiden mellom tellingene, som i utgangpunktet kunne brukes til «å sitte ned med ungene», forsvinner i tellingen. Dermed blir det ikke noe mellomrom i tellerunden, og de blir gående og telle hele ettermiddagen. Den sterke modaliteten i utsagnene understreker at dette er slik de opplever at sikkerhetsrutinene fungerer. I assistentenes beskrivelse av praksis i barnehagen posisjoneres personalet som inspektører som kontrollerer, teller og passer på barna. I denne praksisen posisjoneres barna som enheter som telles og krysses av. I Astrids refleksive perspektiv beskrives «mye av tiden» barna har i barnehagen som oppbevaring,

en betegnelse av barnehagens praksis som står i kontrast til å «kunne sittet ned med barna».

Tiden som forsvinner i tellerutinene representerer det at «å sitte ned med ungene» er en tidsbruk som ikke har konkret målbare resultater å vise til, slik tellerunder med avkryssede skjema har. Å sitte ned med barna posisjonerer personalet som tilstedeværende hos barna; det kan innebære muligheter til å skape relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen. I denne forståelsen trekker teksten intertekstuelte på rammeplanens beskrivelser av personalets omsorgsforpliktelse som knyttes til samspill, nærhet og lydhørhet, noe som blant annet skal komme til uttrykk i hverdagsaktivitetene når barn leker og lærer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan åpne for samhandling og legge til rette for at barnas perspektiv kan løftes fram. Teksten kan leses som at telle- og krysse-praksisen går på tvers av omsorgsforpliktelsen som ligger i barnehagens samfunnsmandat og personalets egne krav og forventninger til hva arbeidet i barnehagen skal innebære.

Tellerutinene beskrives av personalet som pålagte, og i en slik beskrivelse forsvinner autonomien og muligheten for å ha innflytelse på sine arbeidsoppgaver. Det framstår som at telle- og krysse-regimet har tatt kontroll over deres arbeidsinnhold, slik at de blir gående og krysse når de «egentlig» kunne vært i samspill med barna. Det kan se ut som at de oppfatter dette som meningsløs tidsbruk. I denne diskursive praksisen konstrueres den store barnehagen som et sted der barn forvares og er objekter for kontroll og avkryssing. I dette perspektivet kommer innholdet som skal virke til danning, utvikling og læring i barnehagen i bakgrunnen.

7.4.3 Tilstedeværelse eller øyeblikksorienterte praksiser

I teksten nedenfor setter Kari et refleksivt perspektiv på deres praksis, og ser tilstedeværelser i kontrast til kravet om å være tilgjengelig for telefoner og stadig på farten til nye oppgaver i barnehagen. Teksten beskriver at arbeidet i barnehagen krever tid til uforstyrret oppmerksomhet om barna. I dette perspektivet framstår kravet til personalet om å yte service og være tilgjengelig som uforenelig med å være tilstede med barna, slik rammeplanen foreskriver at personalet i barnehagen skal være (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Kari: ... Men det er liksom noe med å komme på ungenes premisser, altså, å være der ungene er, fordi da må du, da kan du ikke ta telefonen, da kan du ikke løpe, for da er du ikke tilstede, rett og slett. For det er jo det vi skal være – tilstedeværende. (intervju pedl, 150612)

Teksten utfordrer den beskrevne praksisen i barnehagen – at personalet skal være serviceorientert, tilgjengelig og holde et høyt tempo – ved å sette denne i dialog med personalets forståelser av sine omsorgsforpliktelser i barnehagen. Tilstedeværelsen settes i kontrast til forventningene om å være tilgjengelig for telefoner, samtidig som de skal være sammen med barna. Disse forventningene kan knyttes an til det Fairclough betegner som «marketisation of discourse» (Fairclough, 2010, s. 100-101). Denne «markedsgjøringen» betegner hvordan markedsorienterte diskurser trenger seg inn på nye samfunnsområder som for eksempel barnehagen, ved å se barnehagen som et tilbud. I det perspektivet blir foreldrene til kunder eller brukere som har krav på service, og barnehagelæreren får posisjon som ansvarlig for å yte den forventede servicen til foreldrene/brukerne. Teksten retter et refleksivt perspektiv mot denne praksisen, og setter den i kontrast til rammeplanens krav til personalets omsorgsforpliktelser (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29) når «å komme på ungenes premisser» og «å være der ungene er» beskrives som et utgangspunkt for arbeidet. I teksten slås tilstedeværelse fast som en norm: «det er jo det vi skal være», og spiller slik intertekstuel sammen med rammeplanenes foreskrivninger om at barna skal møtes av et personale som er ansvarsbevisst nærværende og engasjerte i det enkelte barns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31). Tekstens kategoriske modalitet bygger også opp under dette budskapet.

Når Kari setter fokus på forventninger om å ta telefonen, er hun intertekstuel i dialog med resultatene fra kommunens brukerundersøkelse, som ble diskutert på et pedagogledermøte tidligere denne våren (plm, 130312). I denne undersøkelsen får barnehagen sin laveste skår på området: tilgjengelighet. Undersøkelsen viser at foreldre opplever at det er vanskelig å komme i kontakt med personalet på telefonen i løpet av dagen. Dette resultatet har ført til et økt fokus på at de skal bære med seg avdelingens mobiltelefon gjennom hele dagen. Kari's refleksive perspektiv på kravet om tilgjengelighet kan leses som en videreføring av diskusjonen rundt dette kravet.

Det er underforstått at tilstedeværelsen med barna ikke lar seg forene med en praksis der personalet skal imøtekomme forventninger om tilgjengelighet og styres etter klokken, stadig på vei til nye aktiviteter og oppgaver. Karis utsagn synliggjør at tilgjengelighet bygger opp under en øyeblikksorientering i arbeidet. Det fører med seg en fragmentering av arbeidet og innholdet, og er til hinder for at de kan samle seg om en aktivitet eller et tema over tid (kap. 7.3). Tilstedeværelse krever nærvær og oppmerksomhet fysisk, mentalt og emosjonelt i det barna foretar seg her og nå (Johansson, 2013). Tilstedeværelse, slik Kari beskriver det, innebærer en «langsom tid» som rommer mulighet til å fordype seg i en oppgave, en opplevelse eller en relasjon. Det innebærer å kunne gi seg hen til samværet med barna, noe som krever tid som ikke så lett lar seg kvantifisere og avgrense i planlagte tidssekvenser.

I denne diskursive praksisen konstruerer Kari personalets posisjon som tilgjengelige i kontrast til posisjonen som tilstedeværende, og teksten synliggjør at det pågår en kamp mellom barnesentrerte diskurser som vektlegger barnas behov, og markedsorienterte diskurser som legger vekt på serviceytelser og tilgjengelighet for brukerne av barnehagens tjenester. Denne diskursive kampen indikerer at det pågår en forandringsprosess i den store barnehagen (Fairclough, 1992, 2003).

7.5 Tid og strukturering i sammenheng med en bredere sosial praksis

I denne dimensjonen av analysen settes den diskursive praksisen i sammenheng med en bredere sosial praksis i et samfunnsperspektiv. De diskursive praksisene som er vist i tekstene om tid og strukturering, synliggjør tradisjonsorienterte diskurser som en del av barnehagens diskursorden. Tradisjonsorienterte diskurser virker, ifølge Fairclough, til å opprettholde og konstituere tradisjonelle posisjoner og relasjoner innenfor en diskursorden (Fairclough, 2003). Omsorgsdiskurser med vekt på barns behov for omsorg og samspill i nære relasjoner og ivaretagelse i form av mat og stell, er sentrale i tekstene. Omsorgsdiskursene posisjonerer barna som sårbare og avhengige av ivaretagende og tilstedeværende voksne. Det er også synliggjort barnesentrerte diskurser som ser samvær og tilstedeværelse med barna som sentralt i personalets arbeid. I de tradisjonsorienterte diskursene posisjoneres personalet som selvstendige og autonome pedagogiske ledere, med muligheter for å gjøre

individuelle valg og endre organisering av innhold, aktiviteter og tidsbruk i hverdagen. Her er fokus på barnas behov, egne vurderinger og ønsker utgangspunkt for organiseringen av dagen.

Når personalet trekker på diskurser og sjangere fra andre virksomheter i sin tale om organisering av hverdagen i barnehagen, er de ifølge kritisk diskursanalyse med og skaper endringer i barnehagens diskursorden (Fairclough, 2003). I tekstene om tid og strukturering blandes diskurser fra ulike sosiale praksiser, og danner sammensatte og motsetningsfylte diskurser. I tråd med Faircloughs teori (2003) kan dette ses som en indikasjon på at det pågår endringsprosesser i tidsorganisering og strukturering av barn og aktiviteter i den store barnehagen.

I tekstene som belyser tid og strukturering i den store barnehagen, identifiseres diskurser fra andre sosiale praksiser enn barnehagen. De diskursive praksisene som beskrives her, kan samles i det jeg betegner som en teknisk-rasjonell diskursorden. Personalets arbeid beskrives gjennom diskursive praksiser som legger vekt på logistikk, koordinering og strukturering av barn, personal og aktiviteter. Sikkerhetsdiskurser der kontroll og standardiserte rutiner er sentralt, og en rasjonell gjennomføring av rutiner og arbeidsoppgaver, blir framhevet. Disse diskursive praksisene fører med seg sosiale praksiser som er orientert mot kvantitativt perspektiv på arbeidet. I det kvantitative perspektivet får klokketiden fokus, og aktiviteter deles inn i fastlagte tidssekvenser. Det legger til rette for at effektivitetsdiskurser kommer i fokus. Effektivitetsdiskurser stiller krav til personalet og barna om nøyaktighet og tilpasning til tidsstrukturene. Personalet posisjoneres som voktere, inspektører og kontrollører, og bidrar på den måten til å konstituere og opprettholde strukturene. Effektivitetsdiskursen posisjonere barna til medansvar og effektivitet gjennom normene for ryddearbeidet, og utfordrer ved å posisjonere barna som medansvarlige voktere av orden i garderoben. Diskurser som kan knyttes til en markedsøkonomisk diskursorden, kommer også i fokus i tekstene om tid og strukturering. Her legges det vekt på at personalet er tilgjengelige og yter service til foreldrene.

Teknisk rasjonelle diskurser og markedsorienterte diskurser møter motstand fra personalet. Personalet søker å opprettholde etablerte posisjoner ved å sette i tale tradisjonsorienterte diskurser og innarbeidede sosiale praksiser. I denne refleksive talen synliggjøres en hegemonisk kamp. Her kjemper

sikkerhetsdiskurser som fører med seg sosiale praksiser med fokus på kontroll og oversikt, sammen med markedsdiskurser. Den hegemoniske kampen står mellom omsorgsdiskurser som setter tilstedeværelse med barna i fokus, og barnesentrerte diskurser som ser barnas behov som utgangspunkt for organisering og strukturering av barnehagehverdagen.

Personalets refleksive tale kan ses som en tydeliggjøring av barnehagens tradisjonsorienterte diskurser, og som en bevisstgjøring og et forsvar for innarbeidede sosiale praksiser. Det kan forstås i lys av senmodernitetens samfunnsmessige betingelser der tradisjoner kontinuerlig er gjenstand for reformulering og endring (Giddens, 1997). I denne tenkningen representerer den refleksive talen beskrivelser, reformuleringer og forsvar for praksiser som ikke lenger tas for gitt og derfor utfordres (Ellingsæter, 2001). I møte med hverdagen i den store barnehagen kan den refleksive talen om praksis i små barnehager virke til å reprodusere etablerte forståelser om barnehagen. Talen som synliggjør tradisjonsorienterte diskurser kan også innebære at de etablerte forståelsene er under press.

Det sterke fokuset på tid og strukturering i denne barnehagen kan også ses i sammenheng med den store barnehagens institusjonelle betingelser. Store barnegrupper og personale inndelt i tre avdelinger med felles areal og rom, fører til at aktivitetene må samordnes og koordineres slik at strukturen i dagen kan gå opp. Det innebærer en omfattende strukturering av barn og personalet i tid og rom. Slik synliggjøres det sosiale livet i den store barnehagen som en stor og sammenflettet avhengighetskjede. Avhengighetskjeden fører med seg det Johansen (2001, s. 334) beskriver som et finmasket nett av tidsfrister og forhåndsstrukturerte varigheter som danner grunnlag for en tidsdisiplin.

Den markedsøkonomiske rasjonales spredning til barnehagen kan også ses i sammenheng med utviklingen i samfunnet for øvrig. Ifølge Fairclough (1992, 2003, 2008) har markedsøkonomisk tenkning spredd seg til samfunnsområder som tradisjonelt ikke har vært underlagt markedskrefter og konkurranse. Denne tendensen knyttes til endringer i vår samtid, der økonomisk tenkning preget av nyliberalistiske ideal og forbrukermakten har hegemoni (Chouliaraki & Fairclough, 1999). I teksten om den store barnehagen synliggjøres det at denne tenkningen også influerer på barnehagens sosiale praksiser og øver press på innarbeidede posisjoner for personalet og barna.

Den stramme dagsrytmen med lite mellomrom mellom aktivitetene, fører til at tidsrammene får mye oppmerksomhet i den store barnehagen. Dette kan ses i sammenheng med Giddens' (1997) beskrivelser av tidsintensivering som preger vårt senmoderne samfunn. Tidsintensivering i den store barnehagen står i kontrast til personalets tale om hverdagen og de sosiale praksisene i små barnehager. I talen om de små barnehagene posisjoneres personalet som styrere av tid, aktiviteter og innhold i barnehagen. Slik kan det se ut som at intensivering og oppstykkningen som kjennetegner samtiden (Giddens, 1997; Sennett, 2001), har trengt seg inn i den store barnehagen og fått et framtreddende fokus som innebærer endrede praksiser.

Personalets beskrivelser av hverdagen og arbeidet i den store barnehagen leder tanken hen mot en industriell virksomhet, der barnehagen kan ses som et produksjonsfelleskap. Her må hver enhet tilpasses og koordineres med de andre for at maskineriet skal fungere slik Foucault (2008) beskriver. I en slik virksomhet er målsettingen en effektiv produksjon, og klokketiden har en styrende funksjon. I tekstene om tid og strukturering i den store barnehagen synliggjøres det hvordan tidsnormen stiller krav til voksne og barn om nøyaktighet og tilpasning til systemet. Slik får disiplinen en førende funksjon.

Strukturering og organisering av hverdagen og arbeidet representerer samfunnsstrukturer som vokste fram gjennom industrialisering og utvikling av det moderne samfunnet. Foucault viser hvordan sentrale samfunnsinstitusjoner som skolen medvirket til å utvikle disse strukturene, gjennom organiseringen og struktureringen av arbeidet og makten (Foucault, 2008). I skolen kan modernitetens tidsstrukturer ses som innbakt i timeplanen (Aasen, 1992). I barnehagen ordner dagsrytmen innholdet i tid og rom, og den har tradisjonelt tatt utgangspunkt i barnas behov for mat, hvile og aktiviteter. Tekstene som her er analysert, viser at tidsnormen har fått en framtreddende posisjon i barnehagens dagsrytme, og intensivering av tiden ser ut til å føre med seg at disiplinen trenger seg fram i de sosiale praksisene. Det kan det se ut som at modernitetens strukturer forsterkes i den store barnehagen, samtidig som utfordringer i vår samtid øver press på barnehagens innarbeidede sosiale praksiser. Det indikerer, slik jeg ser det, at det foregår en kamp om hvordan barnehagen skal fungere og hva den skal være i vår samtid.

8 Rutiner i endring

Dette kapitlet har fokus på endringer i morgenrutiner og aktiviteter i den store barnehagen. Det empiriske materialet som danner utgangspunktet for analysene er hentet fra observasjoner i møter der de pedagogiske lederne og den administrative ledelsen diskuterer og legger planer for endringene. Det synliggjøres hvordan endringer i rutiner og praksiser skaper endrede vilkår for personalets arbeid og åpner for nye posisjoner i interaksjoner med barna. Analysen viser at en økonomisk rasjonale fører med seg fokus på effektivitet. Det ser ut til å sette pedagogiske og profesjonsfaglige perspektiver under press. Formalisering og standardisering av arbeidsoppgaver stykker arbeidet opp i avgrensede ansvarsområder, som fører med seg nye posisjoner for personalet der profesjonsfaglige perspektiver skyves til side. Det synliggjøres hvordan nye rutiner legger til rette for individuelle perspektiver på barns aktiviteter og personalets posisjoner. Det åpner for nye diskursive praksiser i den store barnehagen. I siste del kobles diskursive praksiser som er relatert til endringer i rutiner og konstruksjoner av nye posisjoner, til diskursorden. Til slutt ses de sosiale praksisene som er synliggjort i analysen, i sammenheng med sosiale praksiser og endringer i et bredere samfunnsperspektiv.

8.1 Etablerte praksiser under effektivitetspress

På et pedagogledermøte i november (plm. 011111) er sykefravær, organisering og bruk av vikarer et tema som tar stor plass. Den administrative ledelsen viser til at de prøver å organisere ordninger i forbindelse med korttidssykefravær med utgangspunkt i barnas og personalets perspektiver. Styrer peker også på at det ikke er til å komme fra at det økonomiske perspektivet er styrende for hvordan de kan løse vikarbehovene. Stramme økonomiske rammer fører til at de må spare inn på vikarer ved korttidssykemelding. Styrer beskriver vilkårene det skaper for deres arbeid slik: «Situasjonen er slik at vi blir tvungne til å tenke litt nytt.» I denne diskursive praksisen representerer de økonomiske rammene makten som beskrives som at den tvinger fram endringer i deres tenkning om praksis. Dette perspektivet gjentar styrer flere ganger i møtet. I hennes tale beskrives det å «tenke nytt» som noe de «må» eller «tvinges til». Den sterke modaliteten i talen med et budskap som repeteres, og at tvangen ikke tillegges en aktør, men knyttes til «situasjonen», bygger opp under en forståelse av at

situasjonen framstår som å være uten andre valgmuligheter for personalet. Vikarordningen som de praktiserer, innebærer at personalet blir omroket for å dekke opp personalbehov når det er sykdom ved en avdeling på seksjonen. Det betyr at sykefravær ved en avdeling får konsekvenser for arbeidet på de andre avdelingene. Personalet som er på jobb må fordele ansvaret for flere barn i slike perioder. Denne praksisen kan se ut til å bryte mot en barnesentrert praksis som har hatt en sentral plass i norsk og nordisk barnehagepedagogikk (Korsvold, 2005). Her har nære relasjoner bygd på personalets kunnskap om og kjennskap til det enkelte barnet, lagt føringer for organiseringen av personalet (Kjørholt, 2004; Korsvold, 2005). Vikarordningen fører til at personalets arbeid får et annet fokus enn de har planlagt for og ønsker. I denne situasjonen oppfordrer styrer de pedagogiske lederne til å rette blikket ut over sin egen avdeling og være villige til å hjelpe hverandre. Det berører de pedagogiske ledernes posisjoner. I dialogen nedenfor utfordres de pedagogiske ledernes perspektiver på arbeidet av de trange rammene som ser ut til å tvinge fram effektiviseringsdiskurser der utnyttelse av ressurser settes i fokus.

Turid: Økonomien vår er så stram at vi må tenke nytt. [...] Vi har vært vant med det gamle systemet med 9,5 barn på tre voksne, vi sliter oss ut om vi skal gjøre alt slik som vi er vant med, ut fra de ressursene og rammene som vi har nå. Jeg ser det slik at vår rolle som pedagogiske ledere kommer til å bli endret.

Kari: Det skjæres og skjæres ned samtidig som nye ting blir prakket på oss. Hva vil de? Vi får stadig nye oppgaver å gjøre, jeg tenker på rammeplanen og planene fra kommunen, samtidig som ressursene blir knappere.

Tone: Når vi er for lite folk må planene legges vekk, da handler det om å være på gulvet og skape trygghet for ungene. Det blir passiv omsorg. Det kan være jo være pedagogisk, men de får jo ikke læringshopp med det.

[...]

Turid: Men situasjonen og rammene vi er gitt tvinger oss nok til å tenke nytt.

[...]

Gerd: [...] samtidig har vi rammeplanen som sier noe om hva kvaliteten skal være, og vi har planer fra kommunen som sier noe om hva kvalitet i barnehagene her i kommunen skal være, så vi kan jo ikke definere det helt selv. Vi har jo noen mål vi skal nå, og vi vil jo nå våre mål. Foreldre har forventninger, de forventer mye. Vi må svare for hva mange andre har definert.

Ellen: [...]. Vi må ut av de gamle båsene, der vi tenker avdelingsvis. Vi har definert oss ut fra seksjoner. Hvordan kan vi få utnyttet våre ressurser bedre med det utgangspunktet? Vi må spille på lag og unytte hverandres kompetanser. Er det en avdeling som strever, må den kunne spørre om å få hjelp.

Mette: Hva er vitsen med seksjoner hvis vi bare skal slukke branner? Det blir bare pass av barn vi driver da.

Turid: Når dere passer må dere utnytte den situasjonen pedagogisk, og det gjør dere jo. Jeg ser sjelden husmoren når jeg går rundt. (plm. 011111)

I denne dialogen retter både styrer og de pedagogiske lederne et refleksivt perspektiv mot praksis i den store barnehagen. Turid setter i tale forholdstallet mellom barn og voksne i den tradisjonelle avdelingsbarnehagen som «det gamle systemet». Det står i kontrast til rammene de arbeider under i denne barnehagen. Hennes kategoriske tale: «vi er tvunget», bygger opp under alvoret i budskapet, gjentar hennes utsagn fra tidligere i møtet og synliggjør at dette ikke er en situasjon de har valgt. Styrer slår i sin tale fast at ressursene som barnehagen har fått tildelt, ikke gjør det mulig for dem å opprettholde de innarbeidede praksisene i barnehagen. Hun gjør det også klart at dette skaper vilkår for hvilke subjektposisjoner som vil være tilgjengelige for de pedagogiske lederne i barnehagen. Kari retter et refleksivt perspektiv på deres arbeidssituasjon, og med det retoriske spørsmålet: «hva vil de?», synliggjør hun et paradoks i vilkårene de er gitt for sitt arbeid i barnehagen: De tildeles stadig nye oppgaver samtidig som tilgangen på ressurser strammes inn. Kari tilskriver de pålagte oppgavene til «de», og slik viser hun at personalet ikke innehar kontroll over det pedagogiske arbeidet.

Tone lenker seg til samtalen med å problematisere subjektposisjonene hun erfarer at de har tilgang til når de blir for få i personalet, og beskriver arbeidet som en praksis der «planene legges bort». Det planlagte og gjennomtenkte arbeidet må vike og praksisen som er tilbake beskrives med metaforen: «å være på gulvet». Å være på gulvet kan også leses som å stå i bedriftens basisoppgaver; den praktiske produksjonen. I Tones tale virker metaforen til å synliggjøre at arbeidet blir preget av å ivareta barnas psykologiske basisbehov; å «skape trygghet». Trygghet knyttes gjerne tett til omsorg, og beskrives i rammeplanen som en viktig forutsetning for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31). Tone setter dette arbeidet i tale som «passiv omsorg»; det er underforstått at arbeidet hennes også skal romme andre former for omsorg. I denne talen er Tone intertekstuell i dialog med rammeplanen foreskrivning for hva omsorg i barnehagen kan være. Rammeplanen knytter omsorg blant annet til «... å gi barn varierte utfordringer og rom for meningsfulle aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31). Slik synliggjør Tone at vikarordningen skaper vilkår som presser til side hennes posisjon som barnehagelærer som skal tilrettelegge for det hun betegner som «læringshopp». I rammeplanen beskrives det som utfordringer som kan stimulere barna til utvikling og læring.

Gerd problematiserer også situasjonen ved å sette i tale at de er underlagt et lovverk og forpliktet innenfor bestemte rammer og planer som legger normer for kvaliteten på arbeidet som skal foregå i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). «Vi kan jo ikke definere det helt selv». I denne talen setter Gerd arbeidet som barnehagelærer i en samfunnssammenheng, og knytter det til foreskrevne faglige normer for deres arbeid som går utover deres individuelle meninger eller behov. Dette kan også leses i formuleringen: «Vi må svare for hva mange andre har definert». I Gerd's tale er hun intertekstuell i dialog med barnehagens samfunnsmandat, som pålegger personalet å arbeide i samarbeid med hjemmet og i tråd med et verdigrunnlag som er nedfelt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8 og s. 20). Den kategoriske modaliteten i talen: «vi vil jo nå våre mål», understreker at hun slutter seg til mandatet de er gitt og kvalitetskravene som blir stilt. I denne diskursive praksisen formidles de pedagogiske ledernes arbeid i et perspektiv der faglige forpliktelser og yrkesetiske retningslinjer danner føringer for deres subjektposisjoner i barnehagen.

Ellen lenker seg til Turids tale, og foreskriver en ny tenkning der seksjonen er utgangspunktet og der alle «må spille på lag». Det er underforstått at hele barnehagen må stå sammen i en felles kamp om å få ressursene til å strekke til. Ellens tale er preget av kategorisk modalitet – de «må» ut av de gamle båsene, noe som understreker tvangen i endringene. Endringene knyttes også til et «vi», noe som bygger opp under et fellesskap der alle må stå sammen. I denne talen kommer den enkeltes betydning for organisasjonens produktivitet i fokus. Beskrivelsen: «utnytte hverandres kompetanse» konstruerer den enkelte ansattes kunnskaper, holdninger og ferdigheter som en del av de økonomiske ressursene de skal forvalte. Det kan forstås slik kan den enkelte ansatte ses som en ressurs som kan maksimeres til nytte for hele barnehagen, på linje med andre ressurser som de har til rådighet.

I Mettes refleksive spørsmål settes praksisen som følger vikarordningen metaforisk i tale som å «slukke branner». Denne metaforen konstruerer personalet i posisjoner som brannmenn som har som oppgave å hindre eller stanse ødeleggelser, og redde situasjonen. Det er underforstått at denne posisjonen ikke åpner for å utføre det hun anser som sine arbeidsoppgaver, men blir: «bare pass av barn». I dette perspektivet ser det ut til at det finnes subjektposisjoner som ikke er tilgjengelige for henne når hun pålegges å være vikar. Turid lenker seg til Mettes beskrivelse av praksisen som «pass», og viderefører Ellens perspektiv når hun utfordrer de pedagogiske lederne til å: «utnytte situasjonene pedagogisk». I denne talen oppfordres de til å finne rom for pedagogiske posisjoner, samtidig som de skal ivareta en gruppe med flere barn enn de har på sin avdeling. Oppfordringen settes i tale med kategorisk modalitet, «dere må», slik understrekes det at denne endringen av det pedagogiske arbeidet er uunngåelig. Det kan også leses slik at styrer søker å innordne en effektiviseringsdiskurs til tradisjonsorienterte diskurser der det pedagogiske arbeidet i barnehagen skulle være basert på barnas lek, eget initiativ og interesse og barnehagelærerens oppgave var å legge til rette uten å gripe inn eller styre mer enn nødvendig (Balke, 1995). I talen «jeg ser sjelden husmoren» er det underforstått at hun mener de ivaretar sine posisjoner som barnehagelærere i arbeidet de gjør. Det kan forstås som en oppmuntring til de pedagogiske lederne om at de kommer til å mestre de påtvungne endringene uten å miste pedagogiske posisjoner.

I denne diskursive praksisen italesetter barnehagens administrative ledelse en økonomisk rasjonale som fører med seg et fokus på effektivitet og på personalets arbeid og kompetanser som human kapital. Disse perspektivene støtter interdiskursivt sammen med perspektiv i de pedagogiske lederes tale der barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens ansvar som fagperson med tilgang til posisjoner som åpner for pedagogisk tilrettelegging for lek, læring og utvikling vektlegges. I denne diskursive praksisen kan det se ut som at det pågår en diskursiv kamp der de pedagogiske lederne yter motstand mot at deres yrkesidentitet settes under press.

8.1.1 Å løsrive seg fra avdelingen for å tilhøre hele huset

Diskusjoner om hvordan barnehagen skal få det daglige arbeidet til å gå sammen med sykefraværet og vikarordningen, er et tilbakevendende tema på pedagogledermøtene. Forholdet mellom avdelingene og seksjonen, sammen med personalets opplevelse av tilhørighet i denne organiseringen, ser ut til å være en utfordring i dette. Den administrative ledelsen gjentar stadig for de pedagogiske lederne at personalet ikke bare må tenke på å hjelpe hverandre innenfor den enkelte avdeling, men også må trå til for de andre avdelingene i vanskelige situasjoner. På et av møtene formulerer styrer deres organisering slik: «Vi har valgt å være avdelinger, men tanken er at vi er enheter, med Seksjon 1 og Seksjon 2, dermed er vi en del av et fellesskap i vår seksjon, ikke bare på den enkelte avdeling» (plm. 291111). I denne talen knytter styrer de pedagogiske lederes tilhørighet og ansvar til seksjonen. Slik utvider hun deres forpliktelser til å gjelde utover sin egen avdeling, og søker å koble den tradisjonelle avdelingstenkningen til å innbefatte hele seksjonen. Den kategoriske modaliteten i hennes tale, og det at hun adresserer budskapet til et «vi», understreker et ønske om å skape lojalitet mellom de pedagogiske lederne. Slik kan de se behovene på seksjonen som et felles ansvar som alle må ta sin del av. De administrative lederne tilskriver fokus på stordrift og utnyttelse av ressursene til en trang økonomisk situasjon og personalbehovet som barnehagen stadig har. Styrer beskriver konsekvensen av situasjonen som at «det tvinger seg fram at vi må åpne mer opp» (plm. 291111). Det som «må» åpnes mer opp er avdelingsstrukturen som knytter personalet til sin avdeling. I denne kategoriske beskrivelsen finnes det ikke noen mulighet for valg. Det

framstår som en endring som tvinger seg på dem. Det synliggjør at rammene barnehagen skal drive sitt arbeid innenfor skaper vilkår for organiseringen av barn og personalet i barnehagen. De pedagogiske lederne blir bedt å støtte opp om endringene, og Grete uttrykker det slik:

[..] dere har vært med å bestemme at vi skal gjøre det slik, da må dere være med på å støtte opp under den tenkningen, slik at vi løsriver oss litt fra den avdelingstenkningen vi kanskje har med oss fra da vi jobbet i en liten barnehage. [...] Vi må tenke slik: Vi er ansatt på ett hus, det betyr at vi kan flyttes rundt. (plm. 291111)

I denne talen lenker hun seg til avgjørelser tatt i tidligere møter. Hun minner de pedagogiske lederne på at de selv har vært med å vedta ordningene som de nå arbeider under. Slik appellerer hun til deres lojalitet for å støtte opp om å frigjøre seg fra avdelingstenkningen. Lojalitet til fellesskapet får også sitt uttrykk i bruken av «vi» i talen. Det visker ut skillet mellom administrasjon og personalet, og bygger opp under en fellesidentitet for hele personalet i barnehagen. Den kategoriske modaliteten i talen: «vi må tenke slik», synliggjør tvangen i denne løsningen, og underbygger ønsket om at de alle slutter seg til samme forståelse: at de tilhører et fellesskap av hele huset. Utvidelsen av fellesskapet konstruerer også endrede vilkår for personalets arbeidsforhold; de kan nå «flyttes rundt». I denne diskursive praksisen konstrueres personalets posisjoner i barnehagen i et fleksibilitetsperspektiv. Det innebærer forventning om de kan flyttes til der det til enhver tid er behov for deres arbeidskraft. Slik innordnes personalets ansvarsområder og arbeid under en effektivitetsdiskurs der stordrift og utnyttelse av ressurser har fokus. I denne praksisen skyves betydningen av nære relasjoner mellom barn og personalet til side, og en markedslogikk der personalets kompetanse og arbeidskraft framstår som en kapital ser ut til å gjøres gjeldende.

Senere i møtet understreker også styrer (plm. 291111) at de pedagogiske lederne må være lojale mot denne ordningen og støtte solidarisk opp om hverandre: «det er viktig at vi ser på dette som at vi hjelper hverandre i en vanskelig situasjon». I denne talen gjøres bemanningssituasjonen til de pedagogiske ledernes ansvar, i det de posisjoneres som hverandres hjelpere i slike situasjoner. Slik konstitueres de som medansvarlige for den organisatoriske og bemanningsmessige driften av hele barnehagen.

De administrative ledernes tale appellerer til personalets innstilling overfor endringsprosessen de er inne i «[...] vi må prøve å se positivt på dette, det er en annen måte å jobbe på.» Den kategoriske formuleringen styrker intensiteten i appellen, og formuleringen av budskapet til et «vi» bygger opp under administrasjonens ønske å om ha hele pedagogledergruppen med seg i dette arbeidet. Endringen settes i tale som: «en annen måte å jobbe på»; i denne talen blir det faglige og pedagogiske innholdet i arbeidet usynlige, og forandringene konstrueres som en generell endring i arbeidsmåter løsrevet fra faglige og pedagogiske målsettinger og normene for arbeidet. I denne diskursive praksisen kan det se ut som at presset fra effektivitetsdiskurser skaper vilkår som øver press på pedagogisk og profesjonsfaglig innhold i arbeidet.

8.1.2 Å løse opp strukturer for å utnytte resurser

På et pedagogledermøte i desember (plm. 061211) foreslår styrer at de skal løse opp avdelingsstrukturen på huset med felles morgen- og ettermiddagsrutiner på seksjonene. De skal ikke organiseres i baser, men åpne opp uten at det fører til at barna kan bevege seg rundt på hele seksjonen. Styrer har en intensjon om at endringene i morgenrutiner og aktiviteter også skal åpne for å gi barna mulighet til å velge mellom aktiviteter i løpet av en økt på formiddagen. Administrasjonen og de pedagogiske lederne diskuterer endringene, og utformer en ny organisering av morgenen i barnehagen gjennom flere møter i en periode fra desember til mars.

Begrunnelsen for å løse opp strukturer og endre på rutinene om morgenen i barnehagen blir beskrevet slik av styrer:

Målet med å løse det litt mer opp er å få bedre kvalitet i barnehagen for voksne og barn, og bedre ressursutnyttelse. Å ha felles morgen og ettermiddag vil spare ressurser. Vi kan gjøre bedre bruk av rommene, ungene kan få velge selv. De kan for eksempel velge sang, snekring, drama, det betyr at alle må kunne passe alle sine barn. Vi skal ikke ha basebarnehage, men beholde avdelingene og åpne mer opp. (plm. 061211)

Den nye organiseringen av morgenen beskrives her i et perspektiv der barnehagen ikke skal organiseres som base, og det skal heller ikke være en

tradisjonell avdelingsorganisering, men en åpnere versjon av denne. I denne talen settes utnyttelse av ressurser og løsere avdelingsorganisering i sammenheng med en bedring av kvaliteten for barn og voksne i barnehagen. Kvalitetsforbedringen for barna relateres til en økt mulighet for selvbestemmelse og innflytelse på sine aktiviteter. For personalet innebærer endringene nye vilkår for deres arbeid som påvirker deres posisjoner i relasjon til barna. Teksten konstruerer posisjoner for personalet som krever at de «må kunne passe alle sine barn». Slik settes deres posisjoner i tale som vakter som kan passe på alle barna uavhengig av hvem de hører til. I denne talen synliggjøres det at det å løse organiseringen «*litt mer opp*» representerer å løse på personalets bånd til «sine» barn fra «sin» avdeling de to første to timene om morgenen. Den kategoriske modaliteten: «alle må» understreker at dette er en ufravikelig forventning til hele personalet, og en forutsetning for at den nye ordningen skal gå opp.

I denne diskursive praksisen er det økonomisering med ressurser og personalets effektive utnyttelse av rommene sammen med barnas valg som representerer bedring av kvaliteten i barnehagen. I denne praksisen settes de relasjonelle perspektivene på barnehagepersonalets arbeid til side, og arbeidet framstår som en generell passe- eller barnevaktordning. I disse diskursive praksisene underkastes personalet posisjoner en økonomiske rasjonale der kvalitet i form av effektiv utnyttelse av ressurser får forrang.

8.2 Effektivisering av morgenrutiner

Diskusjonene om å løse opp avdelingsstrukturen i en periode om morgenen for å organisere arbeidet og rutinene mer effektivt, fører til at personalet retter oppmerksomhet mot rutinene rundt barnas ankomst til barnehagen. Den eksisterende rutinen i barnehagen er slik at foreldrene følger barna inn på sine avdelinger, eller til en fra personalet som er knyttet til barnets avdeling. Rutinene har tidligere vært drøftet på pedagogledermøter, fordi flere har erfart at barn kommer til sine avdelinger uten at personalet har møtt eller snakket med foreldrene (plm. 301111). Dessuten opplever personalet det som krevende å møte 64 barn og foreldrene deres på en god måte i løpet av de første timene om morgenen. Disse erfaringene og diskusjonene rundt rutinene danner et av bakteppene for diskusjonene der de forsøker å re-organisere morgenen, og konstruere nye rutiner i tråd med kravene som presser på.

8.2.1 Å krysse inn og levere ut

Dialogen nedenfor foregår i samme pedagogledermøte (plm. 061211) som er beskrevet ovenfor. Her retter styrer oppmerksomheten mot organiseringen av morgenrutinene i barnehagen. I diskusjonen mellom styrer og pedagogene blir det synlig at ønsket om å fastlegge standardiserte rutiner kommer i konflikt med etablerte forståelser der relasjoner mellom barna, foreldrene og personalet er i fokus for mottakelsen i barnehagen.

Turid: Hva med å organisere morgenen slik at det er en voksen ute i gangen og tar imot og krysser inn alle barna som kommer?

Mette: Men da får ikke barna møte en av sine voksne.

Kari: Det har jo blitt litt slik allerede. Alle barna krysses nå inn på Myra, og foreldrene følger dem inn. Vi som har senvakt leverer jo ut barna om ettermiddagen, slik har jeg jo blitt kjent med mange av barna.

Mette: Ja, men om morgenen tror jeg det er viktig at de møter sine. Foreldrene setter pris på at det er en fra avdelingen og tar imot dem, det har jeg fått mange tilbakemeldinger om.

Turid: Om de voksne sitter inne, kan alle møte de inne. Vi må være tydelige til foreldrene om hva vi gjør og hvorfor, vi må begrunne hva vi gjør. Vi må skrive om det på forhånd slik at vi forbereder dem. En kan stå med en liste og krysse inn i garderoben, kan vi ikke prøve det? Vi skriver til foreldrene og informerer, det kunne vært kjekt å prøve det ut dette. Foreldrene kan jo følge barna inn og møte sine. (plm. 061211)

I denne dialogen setter Turid i tale barnas ankomst til barnehagen som en rutinemessig registrering der barna «krysses inn» i avdelingens bok. I barnehagens informasjon om innhold og drift omtales rutinene for å krysse barna inn når de kommer og ut når de går som en del av sikkerhetsrutinene og HMS⁸-arbeidet i barnehagen.

⁸ HMS innebærer helse- miljø- og sikkerhetsarbeid som alle institusjoner er pålagt å ha rutiner for.

Kari lenker seg til talen om innkryssing og setter et refleksivt perspektiv på de eksisterende praksisene i barnehagen. Hun betegner avskjeden fra barnehagen som å: «levere ut», av personalet som betegnes som «senvakt». I denne talen posisjoneres barna som varer/objekter, og personalet blir vakter som sørger for å ivareta sikkerhetsrutinene ved avskjeden fra barnehagen. Kari ser avskjedsrutinene og relasjonene til barna i et kvantitativt perspektiv når hun peker på at det har ført til at hun har «blitt kjent med mange av barna». I denne diskursive praksisen synliggjør hun avskjedsrutinene i effektivitetsdiskurser der interaksjoner med mange barn er sentralt.

Mette har innvendinger til Turids forslag for reorganiseringen av morgenene, og beskriver ankomsten til barnehagen som et «møte» mellom barnet og en av «sine voksne». Mette har fokus på interaksjonen mellom det individuelle barnet og en av personalet. I «møtet» konstrueres barnet og personalet som subjekter i personlig relasjon til hverandre. Med talen om «sine voksne» er Mette intertekstuelt i dialog med ordningen som primærkontakt, som alle barna i denne barnehagen har fått tildelt. Primærkontakten har som oppgave å ta seg ekstra godt av sitt barn og bli kjent med barnet og foreldrene. Hennes innvending forsterkes intertekstuelt når hun viser til foreldrenes evalueringer om hva de verdsetter i møte med barnehagen. Mette beskriver ankomsten til barnehagen i interaksjonsperspektiv, der personlige relasjoner mellom barnet, personalet og foreldrene står i fokus. I denne diskursive praksisen framstår effektive og rasjonelle rutiner som hinder for nære relasjoner mellom barn, foreldre og personale i barnehagen.

Turid imøtegår Mettes innvendinger ved å vise til barnehagens arbeid med å informere og forberede foreldrene. Turid foreslår at foreldrene selv kan velge å møte sine barns primærkontakter. Slik synliggjør hun barnehagen som brukertilpasset, med fokus på foreldrenes individuelle behov.

I denne diskursive praksisen blir møtet med barnehagen om morgenen og avskjeden om ettermiddagen til en arbeidsoperasjon, der barnet er objektet som krysses inn og leveres ut. Relasjonsdiskurser som vektlegger møter mellom subjekter settes til side, og personalet posisjoneres som service- arbeidere som sørger for at sikkerhetsprosedyrer og rutiner gjennomføres. Slik blir relasjonelle, faglige og pedagogiske sider ved overgangene til og fra barnehagen utydelige når de nye morgenrutinene settes i tale. I denne diskursive

praksisen støtter diskurser som vektlegger interaksjoner som bygger opp under tilhørighet mellom barn, foreldre og personalet i barnehagen, sammen med diskurser som retter oppmerksomheten mot strukturering og standardiserte rutiner. Sosiale praksiser som kan relateres til tradisjonelle barnehagediskurser, støtter slik interdiskursivt opp mot praksiser som har forankring i effektivitets- og markedsorienterte diskurser. Det viser at det pågår en endring i barnehagen (Chouliaraki & Fairclough, 1999). I denne endringen er barnehagens etablerte sosiale praksiser med vekt på interaksjoner mellom foreldre, barn og personalet, under press av morgenrutiner der økonomisering med ressurser, standardiserte rutiner og prosedyrer kommer i fokus.

8.2.2 Tilhørighet og relasjoner i brytning

De administrative og de pedagogiske lederne er opptatt av at de ulike arbeidsoppgavene og ansvarsområdene må tenkes gjennom og beskrives når de planlegger nye morgenrutiner. De ønsker at det skal være klart hva som skal gjøres hvor, og hvem som har ansvar for de ulike oppgavene. Personalets arbeid i garderoben er nytt, og derfor er det mange detaljer som må avklares rent praktisk (flm. 310112). I samtalen mellom de pedagogiske lederne nedenfor diskuterer de hvordan møtet mellom barn, foreldre og barnehagepersonalet skal foregå. Her blir det synlig at struktureringen og standardiseringen av rutinene for mottakelsen i garderoben står i motsetning til etablerte forståelser og rutiner der barneperspektiv, omsorg og tilhørighet er sentralt.

Kari: Det blir førti nye foreldre å forholde seg til, det kan bli mange på et tidspunkt om morgenen. Skal de da stå i kø for å få registrere seg? Jeg tenker på at det nok er en del foreldre som fortsatt vil gi beskjed til sine.

Tone: Det kan jo tvinge fram litt mer ansvar for andre avdelinger sine unger òg. Noen passer bare på det som er deres barn.

Else: Vi har allerede ett barn som vegrer seg for å gå i barnehagen.

Kari: Får vi dette til, så får barna flere voksne å spille på.

Mette: Ja, men vi må være så fleksible at noen barn også kan bli tatt imot inne.

Else: Ja det er jo viktig at noen har tid til å sette seg ned og ta på fanget de som har hatt en vanskelig start på dagen. (flm. 310112)

I teksten ser Kari den planlagte mottakelsen i garderoben i refleksivt perspektiv, og med et retorisk spørsmål beskriver hun mottakelsen som å «stå i kø» og «registrere seg». Karis tale konstruerer barnas møte med barnehagen som en formalisert innsjekkingsrutine. I denne talen blir barn og foreldre objekter som rutinemessig skal krysses inn for å inngå i det store systemet på seksjonen. Denne praksisen settes i kontrast til de innarbeidede rutinene i antakelsen om at mange foreldre «fortsatt vil gi beskjed til sine». Slik synliggjør teksten at de planlagte rutinene ikke posisjonerer barn, foreldre og personalet i tilhørighetsrelasjoner som de er vant med.

Tone setter den eksisterende praksisen i refleksivt perspektiv. I utsagnet om at de nye rutinene kan føre med seg «... litt mer ansvar for andre avdelingens barn ...», formidler hun et ønske om at personalet skal kjenne ansvar for alle barna på seksjonen. Slik kan det se ut til at Tone underforstått er kritisk til avdelingsdiskurseren som legger vekt på tette tilhørighetsrelasjoner mellom personale og barn innenfor den enkelte avdeling.

I Elses refleksive tale synliggjøres det at barna kan ha behov som går utover det en standardisert mottakelse kan ivareta. Kari lenker seg til deres utsagn og tar barnas perspektiv når hun peker på at den nye ordningen kan gi barna «flere voksne å spille på». I dette utsagnet konstrueres flere relasjoner mellom barn og personale som en ressurs for barnas liv i barnehagen. Det bekreftes av Mette, som føyer til med kategorisk modalitet: «men vi må», det understreker at hun forutsetter at rutinene praktiseres med fleksibilitet. Slik synliggjør teksten at barneperspektiv og det individuelle barnets behov, har forrang. Dette fokuset viderefører i Elses påpeking av at «noen» må ha tid til «å ta på fanget» barn som trenger oppfølging når de ankommer barnehagen. Denne talen løfter fram barnesentrerte diskurser og det sårbare barnets behov for voksne i posisjoner som tilstedeværende omsorgsgivere.

I denne diskursive praksisen kjemper praksiser som vektlegger tette omsorgsrelasjoner og tilretteleggelse for barns individuelle behov, mot praksiser som ser flere relasjoner som en ressurs for barnet. Denne

interdiskursive teksten viser at det pågår en kamp i den store barnehagen der etablerte interaksjonspraksiser og subjektposisjoner står i spill.

8.2.3 Å tro på endringene og «selge» inn nye praksiser

Organiseringen av morgenen i barnehagen diskuteres i flere møter. Her legges det vekt på de pedagogiske ledernes formidling av informasjon til foreldrene og sine medarbeidere. I teksten nedenfor setter styrer i tale utfordringen de står overfor når de skal få foreldrenes aksept for omorganiseringen av morgenrutinene.

Turid: [...] jeg tror jo at foreldrene i utgangspunktet vil være negative til at vi har en voksen stående på gangen, de må erfare at den informasjonen som de gir oss kommer videre til de som har ansvaret for barna. Det er dette som er utfordringen. Vårt ansvar blir å sette dette ut i livet på en slik måte at det fungerer. Vi må tro på det vi gjør, så må vi selge det inn hos foreldrene. (plm. 240112)

I denne teksten rettes det et refleksivt perspektiv på den eksisterende organiseringen og praksisen ved mottakelsen om morgenen. Teksten er intertekstuelt i dialog med foreldrenes evalueringer av informasjonsflyten i barnehagen. Det blir synlig når det vises til at foreldrene må oppleve at «informasjonen kommer videre til de som har ansvaret for barnet». Den kategoriske modaliteten i talen «vi må» uttrykker en sterk forventning til alle ansatte i barnehagen. Formuleringen «vårt ansvar» konstruerer et fellesskap der de sammen eier ansvaret for at den nye organiseringen skal fungere. Forutsetningen for at de skal lykkes med å få foreldrenes aksept settes i tale med en appell om at personalet «må tro» på den nye praksisen. Det er et krav som innebærer at de slutter seg til de nye rutinene slik at foreldrene gir det sin aksept. Denne overbevisningen settes i tale som: «å selge inn» de nye praksisene. Den kategoriske anmodningen: «Dere må selge dette på avdelingen» (flm. 310112) posisjonerer de pedagogiske lederne som selgere under tvangen fra en markedsrasjonale.

Denne diskursive praksisen konstruerer barnehagens sosiale praksiser i en markedsdiskurs. Markedsdiskursen posisjonerer de pedagogiske lederne som selgere, og foreldrene som kunder. I dette perspektivet er fokuset rettet mot å

informere, overbevise og selge, og det ser ut til å åpne for en rasjonale der pedagogiske overveielser og begrunnelser skyves til side. Denne praksisen setter de pedagogiske ledernes yrkesfaglige og kunnskapsbaserte forståelser under press av perspektiver som legger vekt på personalets følelsesmessige engasjement og hengivenhet til arbeidet.

8.3 Standardisering av arbeidsoppgaver

I planleggingen av den nye organiseringen av morgenrutinene retter personalet søkelys mot arbeidsoppgavene som de mener må gjennomføres for at alle rutiner og aktiviteter skal flyte godt. Dette fører til at sentrale arbeidsoppgaver blir formalisert og tilskrevet de ulike vaktene i turnusordningen. Det beskrives også nye arbeidsområder, og oppgaver knyttet til disse skal også tilskrives vakter i turnusordningen. Slik innebærer omorganiseringen at eksisterende arbeidsoppgaver deles opp og standardiseres. De standardiserte arbeidsoppgavene produserer endrede eller nye posisjoner for personalet.

8.3.1 Godmorgenvakt – med krav til personlig erfaring

Den nye organiseringen av morgenrutinene får betegnelsen «godmorgenvakt». Den planlegges slik at alle skal være samlet, uavhengig av avdelingsinndeling, de to første timene av barnehagedagen. Personalets arbeidsoppgaver knyttes til den etablerte turnusen på seksjonen. Det innebærer at en av tidligvaktene som er på jobb fra kl. 07.30, skal ha oppgaven som «godmorgenvakt» i garderoben. En eller to andre tidligvakter skal lage grøt og gjøre klar til frokost kl. 08.00. Frokosten varer til kl. 08.30, og deretter skal barna gå til ulike rom der de kan delta i forskjellige aktiviteter fram til kl. 09.30. Etter klokken 09.30 skal barn og personale gå tilbake til sine avdelinger, der de timeplanlagte programmene foregår fram til lunsj klokken 11.00.

Den som har ansvar som «godmorgenvakt» skal stå i garderoben fra klokken 07.30 til klokken 09.30. I beskrivelsen av godmorgenvaktens arbeidsoppgaver heter det at denne skal være tilstede og se alle, slik at foreldrene kan ta kontakt ved behov. Godmorgenvakten skal krysse inn alle barna i kryssebøkene til de respektive avdelingene. Vakten skal også skrive ned beskjeder fra foreldre i avdelingsbøkene. Når det er stille, skal vakten rydde i garderoben. Godmorgenvakten kan ha med seg et par barn som hjelper til med å være

godmorgenvakt. De pedagogiske lederne og administrasjonen diskuterer hvilken kompetanse som kreves for å være godmorgenvakt, og hvem som kan ha denne arbeidsoppgaven. Det blir enig om at de pedagogiske lederne skal ha ansvar for vekten i garderoben den første tiden når den nye ordningen implementeres (plm. 310112).

På personalmøtet som avholdes like før den nye ordningen skal settes i gang, orienter styrer hele barnehagens personale om organiseringen av godmorgenvakten og det nye arbeidsområdet som er knyttet til denne (plm. 080212). På møtet presenteres godmorgenvaktens arbeidsområder, hvilke oppgaver som er knyttet til arbeidet og hva som kreves av den som skal utføre arbeidet slik:

Tanken er at en godmorgenvakt som står i garderoben fra kl. 07.30. til kl. 0900, skal krysse av alle barna som kommer inn, og ta imot beskjeder fra foreldrene. Vi har diskutert litt hvem som skal stå der. I prinsippet kan alle stå, men ikke alle er komfortable med en slik oppgave, eller har lyst til det. Vi er heller ikke like flinke alle til det å møte mange andre. Alle er ikke like flinke i det samme.

[...]

Jeg tenker at det å stå godmorgenvakt, det handler ikke så mye om utdanning, men om personlighet, erfaringer og hva en liker. Vi er blitt enige om at vi går på personer og ser hvem har lyst. Den som skal stå der ute må være litt strukturert, få med seg beskjeder og sørge for å krysse inn barnet i den rette boka. Beskjeder må noteres ned for at man skal huske. Det må være et system på det. (plm. 080212)

I denne talen konstitueres godmorgenvakten som et arbeidsområde i garderoben. Vekten posisjoneres med hovedansvar for barnehagens sikkerhetsprosedyrer⁹ som innebærer «å krysse av alle», og ha ansvar for informasjonsformidlingen fra foreldrene til barnehagen. Garderobevakten formidles som et arbeidsområde som kan tilskrives alle i personalet, men som forutsetter noen vilkår. Når vilkårene for å være vakt i garderoben beskrives, settes krav til utdanning i kontrast til «personlighet, erfaring og hva en liker»,

⁹ I henhold til barnehagens informasjon om driften høsten 2011.

og den enkelte ansattes personlige «lyst» framheves som kvalifikasjon for arbeidsoppgavene. Disse vilkårene, sammen med generelle evner og ferdigheter i å være: «litt strukturert» og kunne ivareta sikkerhetsrutinene og systemene, får slik forrang før faglig kunnskap og utdanning.

I denne diskursive praksisen konstrueres mottakelsen i barnehagen som en formalisert prosedyre, der sikkerhetsrutiner og strukturer for informasjonsflyt kommer i fokus. Slik gjøres mottakelsen i barnehagen lik med rutiner og kontrollprosedyrer i andre virksomheter. Profesjonsfaglige fokus på mottakelsen i barnehagen skyves til side og erstattes av personlige egenskaper, erfaring og motivasjon for arbeidet. I denne praksisen blir barnehagen som pedagogisk virksomhet utydelig.

8.3.2 Telefonvakt – for å ivareta tilgjengelighet

I planleggingen av de nye morgenrutinene går personalet gjennom praktiske arbeidsoppgaver og ansvarsområder og strukturerer, og fordeler disse ut fra turnusordningen. I dette arbeidet løftes noen oppgaver fram som nye ansvarsområder. Å sørge for å ta imot beskjeder via telefonen er en oppgave de pedagogiske lederne er opptatt av å sette i system. Telefonene er plassert i forbindelse med korridoren, og kan være vanskelig å høre når mange barn og voksne er i aktivitet. Foreldre klager over at de ikke når fram på telefonen, og personalet er lite begeistret for avbruddene i arbeidet som telefonsamtalene fører med seg. Tone mener at det «fører til at de voksne hopper ut av leken for å ta telefonen» (flm. 310112). Kari hevder at telefonen, som skulle være en hjelp i kommunikasjonen med foreldrene, heller fungerer som et hinder for samarbeidet: «Det er en bøyg med de telefonene, foreldrene er ikke fornøyde, de gir beskjeder om ting som ikke når fram til rette vedkommende» (flm. 310112). For å sikre at telefonene blir hørt og informasjonen bringes videre, mener de at ansvaret for telefonen bør gjøres til et definert arbeidsområde og tillegges en i personalet: «Vi trenger en telefonvakt. Telefonene er vanskelig å høre, vi trenger at en har ansvar for telefonen for å sikre at den blir hørt» (flm. 310112). I denne talen viser de pedagogiske lederne at det er krevende for dem å yte den nødvendige servicen og sørge for informasjonsflyten, samtidig som de skal ivareta arbeidet med barna. Den sterke modaliteten i talen understreker nødvendigheten av at det er nødvendig med en endring. Med talen om telefonvakten blir kommunikasjon og informasjonsutveksling via telefonen

etablert som et eget arbeidsområde, en servicetjeneste som formidler informasjon fra foreldre til personalet – et arbeid som skal være uavhengig av telefonvaktens relasjoner og interaksjoner med respektive foreldre og barn. I denne diskursive praksisen konstituerer telefonvakten en standardisert arbeidsoppgave som tilbyr personalet posisjoner som tjenesteytende informasjonsformidlere i barnehagen.

8.3.3 Kjøkkenvakt - med ansvar for frokosten

Tanken med organiseringen av fellesfrokost er at alle barna skal være der samtidig og ha et rolig måltid med «tid til den gode samtalen rundt bordet», som det formuleres på et av planleggingsmøtene (plm. 240112). Den av tidligvaktene som ikke har ansvar i garderoben, skal gjøre klar for fellesfrokosten på avdelingen Myra sitt oppholdsrom. Barna som kommer tidlig skal være sammen med tidligvakten som forbereder frokosten; dekker bord og koker grøt. I feltarbeidsperioden var det som regel 30-35 barn som spiste frokost sammen på Myra, mellom klokken 08.00 og 08.30. Fellesfrokosten skulle ifølge barnehagens plan pågå fram til 08.30, men feltobservasjonene viser at frokosten ofte varte til nærmere klokken 09.00, fordi det som regel var noen barn som ankom sent og skulle ha frokost. Det var erfaringen personalet hadde med den gamle frokostordningen også, derfor ble dette tatt høyde for i planleggingen av fellesfrokosten. Det ble bestemt at barna som kom etter klokken 08.30, skulle spise ved et «oppsamlingsbord» på Myra. Det ble også bestemt at en av personalet skulle ha ansvar for barna som kom for sent til frokosten. Den samme personen hadde ansvar for å rydde av bordene, ordne kjøkkenet, ta ut søppelet og se til at alt var i orden utenfor bygget. Disse arbeidsoppgavene ble lagt til arbeidsoppgavene som fikk betegnelsen «kjøkkenvakt». Til kjøkkenvakten inngikk også ansvar for å trå støttende til om noen barn trengte å følges opp litt ekstra når de ankom barnehagen (plm. 240112). Dersom noen av barna trengte hjelp på toalettet, eller bleieskift, hadde kjøkkenvakten også ansvar for å hjelpe til med det. Med kjøkkenvakten blir de praktiske gjøremålene i forbindelse med frokosten samlet og strukturert til avgrensede ansvars- og arbeidsområder innenfor rammen av turnusordningen i barnehagen. Dette arbeidsområdet inneholdt arbeidsoppgaver som kan sammenlignes med praktiske omsorgsoppgaver i hjemmet.

8.3.4 Aktivitetslederen – en igangsetter i rommene

De valgfrie aktivitetene planlegges organisert slik at personalet skal være fordelt på ulike rom hvor de har ansvar for en gruppe barn og aktivitetene som pågår der. I planleggingsarbeidet betegnes personalets arbeidsoppgave på rommene som «Aktivitetsleder». Det er en betegnelse som initierer personalets ansvar for hva som foregår på rommene og hvordan det foregår. Betegnelsen «aktivitetsleder» gjør arbeidet og interaksjonene med barna på rommene likt med ledelse av aktiviteter i andre sammenhenger som fritidsklubb og idrettslag. Slik tilslører denne betegnelsen profesjonsfaglige posisjoner, kunnskaper og forventinger til personalets arbeid.

Gjennom samtaler i planleggingsmøter med de pedagogiske lederne og administrasjonen kommer det til syne hvilke forventinger de har til aktivitetsledernes arbeid med barna på de respektive rommene.

Kari: De voksne må være bevisst hvilke rom de er i og hvilke aktiviteter som passer i forhold til det.

Grete: Ja, og vi forventer jo tiltak fra de voksne, de skal jo ikke bare være på den enkelte plassen for å passe på.

Kari: Ja, aktivitetslederne på de ulike rommene må være bevisste sin egen rolle.

[...]

Det er viktig at når barna kommer inn på rommene, så er det en voksen der som kan sette leken, aktivitetene i gang. (flm. 310112)

I denne talen beskrives aktivitetsledernes ansvar på rommene som mer enn «å passe på», det er underforstått at personalet ikke kan innta en passiv posisjon som overvåker av barnas lek, for å fylle kravene til dette arbeidsområdet. Den kategoriske modaliteten i talen med formuleringer som: «må være» og «skal jo ikke», bygger opp under de klare forventningene til aktivitetsledernes arbeid.

I Grete og Karis tale innebærer aktivitetsledernes arbeid at de må kunne planlegge, legge til rette for og sette i gang aktiviteter, og se til at de blir gjennomført. Forventningen til aktivitetslederne settes i tale som at de må være

bevisst «hvilke aktiviteter som passer» til rommet. I denne beskrivelsen er det rommet med dets organisering og innredning som skal legge føringer for aktiviteten der. Arbeidet aktivitetslederne forventes å utføre på rommene settes i tale som «tiltak» – en tale som konstruerer aktivitetslederens arbeid i et generelt handlingsperspektiv, der barnehagespesifikke praksiser og innarbeidede arbeidsmåter er fraværende. Rommene tillegges føringer for arbeidet, og aktivitetslederne tildeles posisjoner som igangsettere av leken eller aktivitetene. Denne talen setter teksten intertekstuel i dialog med tradisjonsorienterte barnehagediskurser der barnehagelærerens oppgave som tilrettelegger og igangsetter, støttende til stede sammen med barna, var sentral (Balke, 1995). Aktivitetsleder tilskrives også en forventning om å være selvrefleksiv, i det hun skal være «bevisst sin egen rolle» – et perspektiv som krever evne til å reflektere over sin egen posisjon, og som beskrives som et grunnleggende trekk i det senmoderne (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Giddens, 1996, 1997).

Denne diskursive praksisen synliggjør aktivitetsleders arbeidsoppgaver et i perspektiv som kan knyttes til tradisjonsorienterte diskurser og barnehagelærerens ansvar og oppgaver. Disse blandes med perspektiver som legger vekt på aktivitetslederens individuelle ferdigheter og evne til å sette sin praksis i refleksivt perspektiv. Det danner en hybriddiskurs som ser ut til å tilsløre profesjonsfaglige posisjoner og identiteter i arbeidet med barnas aktiviteter.

8.4 Tilrettelegging for medbestemmelse og personalets interesser

I prosessen med å omorganisere morgenrutinene er det en intensjon om at en løsere organisering skal åpne for at barna skal kunne velge aktiviteter mellom klokken 08.30 og 09.30, uavhengig av avdelingsinndeling. Hvordan dette skal foregå, og hva det skal innebære for personalet, diskuteres på planleggingsmøtene med de pedagogiske lederne og den administrative ledelsen. På et av møtene forslår styrer at hver enkelt av personalet får arbeidsoppgaver og ansvar som knyttes til bestemte rom på seksjonen. «Jeg har tenkt – kan vi for eksempel organisere det slik at personalet sitter på poster, så kan vi sende barna inn til ulike aktiviteter med ulike voksne?» (plm. 061211). I denne talen betegnes personalets arbeidsoppgaver som å sitte på «poster». Det

er underforstått at deres oppgaver skal være å sørge for at barna gjennomfører aktivitetene som det er gjort klart for på de respektive «postene». I løpet av møtet kommer de fram til at én intensjon med felles aktivitetstid en time hver morgen er at barna skal få mulighet til å velge mellom aktiviteter som det er tilrettelagt for på ulike rom i seksjonen. Slik kan det se ut som at de søker å skape stabile rammer for barnas aktiviteter ved å fastsette sammenhengen mellom rom og aktivitet, og et bestemt personale tilstede på «posten» hele tiden. Samtidig vil de åpne for at barna skal ha muligheten for mer selvbestemmelse i valg av aktiviteter. Med denne organiseringen håper de å oppnå at det blir mer ro og mindre avbrytelser i leken. Styrer uttrykker også et ønske om at dette kan bidra til at personalet kan få muligheten til å ta utgangspunkt i sine individuelle interesser når de legger til rette for aktiviteter på rommene (plm. 061211). Det kan ses som et ønske om å åpne for mer fokus på innholdet og kvalitative sider ved arbeidet i barnehagen.

I intervjuet med den administrative ledelsen utdyper styrer det hun ser som viktige målsettinger med omorganiseringen av aktivitetene om morgenen:

«At de [barna] kunne velge: jeg vil holde på med data, så var de på det rommet, eller jeg vil lese, eller jeg vil holde på med drama, så gikk de ut der. Det tenker jeg er noe jeg håper vi kan få til på sikt, men uten at vi trenger å ha basebarnehage [...]. Men det at barna kan få noen valg og kan fordype seg i noe over litt lenger tid sammen med voksne som brenne for det [...] det er jo bare den ene timen, ellers er det styrte aktiviteter resten av dagen». (intervju adm. 140612)

I denne talen settes barnas mulighet for å velge mellom tilbud av ulike aktiviteter som en langsiktig målsetting for arbeidet i barnehagen. Det kan se ut som at barnas muligheter for medvirkning kobles til selvbestemmelse og individuelle ønsker. En slik forståelse kan ses i sammenheng med markedsorienterte diskurser der medvirkning knyttes til valgfrihet (Kjørholt, 2005, 2010; Kjørholt & Winger, 2013). I målsettingen om barna som medvirkende deltakere, er styrer intertekstuel i dialog med barnehageloven og rammeplanens krav om å gi barn mulighet til medvirkning og medbestemmelse, i tråd med Barnekonvensjonen (1989). Tilretteleggingen for barnas valg skilles fra baseorganisering i styrers tale, og hun avgrenser muligheten for å velge aktivitet til én time i løpet av dagen. Slik synliggjør styrer at denne

organiseringen av aktivitetene om morgenen ikke representerer en total endring av barnehagedagens praksiser, men åpner for en annen praksis i en begrenset tidsperiode av dagen.

Omtalen av personalet gjennom metaforen «Voksne som brenner for det», synliggjør at personalets engasjement ses som betydningsfull for barnas motivasjon og interesse. Metaforen åpner også for et individualisert perspektiv på personalets arbeid i barnehagen, der den enkeltes interesser og ønsker danner utgangspunkt og motivasjon for arbeidet.

Styrers vektlegging av at barna skal få velge, posisjonerer barna med individuelle interesser, motiverte for læring i interaksjon med engasjerte voksne. I dette perspektivet kommer kvalitative sider ved relasjoner mellom barn og personale i fokus: Her er teksten intertekstuell i dialog med rammeplanen, som vektlegger personalets forpliktelse til å dele av sin kunnskap og ta utgangspunkt i barnets interesser (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). I denne diskursive praksisen kan det se ut som at en åpnere organisering av morgenen legger til rette for praksiser som bygger opp under individuelle perspektiver på barnas aktiviteter og på personalets arbeid. I styrers tale om organiseringen av aktivitetene veves tradisjonsorientert avdelingsorganisering sammen med markedsdiskurser. Slik blandes pedagogiske perspektiver på barns læring sammen med markedspektiver der innholdet i barnehagen formidles som et tilbud, lagt til rette for barnas individuelle valg. Dette danner en hybrid diskurs som viser ut skillene mellom tradisjonsorienterte diskurser og markedsorienterte diskurser. Det åpner for nye diskursive og sosiale praksiser i den store barnehagen.

8.5 Rutiner i endringer i sammenheng med en bredere sosial praksis

I tekstene om endringer av rutiner i barnehagen blandes diskurser fra ulike sosiale praksiser interdiskursivt, og viser at det pågår brytninger og endringsprosesser i den store barnehagen. Tekstene inneholder ulike aspekter av tradisjonsorienterte barnehagediskurser og samtidsaktuelle barnehagediskurser. Det identifiseres også diskurser som kan ses i sammenheng med teknisk-rasjonell diskursorden, og diskurser som kan knyttes til markedsøkonomisk diskursorden.

Det blir synlig at effektivitetsdiskurser øver press på pedagogiske og profesjonsfaglige forståelser for innholdet i arbeidet. Her støter pedagogiske og faglige perspektiver interdiskursivt sammen med økonomiske perspektiver. De pedagogiske lederne kunnskaps- og erfaringsbaserte perspektiver på arbeidet kommer under press av markedsdiskurser. Det blir synlig i diskursive praksiser der den administrative ledelsen posisjonerer personalet som selgere av de nye rutinene. I møte med effektivitetsdiskurser beskriver de pedagogiske lederne sitt arbeid i relasjon til barnehagens samfunnsmandat i tråd med en tradisjonsorientert diskurs. Denne diskursive praksisen konserverer den bestående sosiale orden. Slik forsvare de pedagogiske lederne sine innarbeidede arbeidsoppgaver, og søker å vedlikeholde sine posisjoner i barnehagen. Det viser at det pågår en hegemonisk kamp i den store barnehagen, der de pedagogiske lederne yter motstand mot effektivitetsdiskurser som setter profesjonsfaglige praksiser i spill.

I de diskursive praksisene der standardisering av arbeidsoppgavene diskuteres, konstrueres det nye subjektposisjoner for personalet. De nye posisjonene setter profesjons- og yrkesfaglige posisjoner under press i det at faglige kvalifikasjoner og profesjonsrettet kunnskap erstattes av fokus på personlige egenskaper, erfaring og motivasjon for arbeidet.

Den administrative ledelsens vektlegging av de økonomiske rammene kan ses i sammenheng med New Public Management (NPM)-strategier i offentlig sektor. Denne ledelsesstrategien fører blant annet med seg at utdanningsinstitusjoner styres på samme måte som andre serviceorganisasjoner og bedrifter, der økonomiske perspektiver og inntjening er sentralt (Vetlesen, 2011). De diskursive praksisene synliggjør at markedsøkonomiske diskurser bringer med seg en rasjonale som setter fokus på effektivitet og maksimerer nytten av personalets arbeid. I dette perspektivet konstrueres personalet som økonomiske aktører som råder over en menneskelig kapital, som kan økes om den forvaltes riktig (Vetlesen, 2011).

I tekstene om å løse opp etablerte strukturer og skape nye rutiner, kan den administrative ledelsens tale ses i relasjon til en markedsøkonomisk diskursorden. Denne diskursen setter kvalitetskrav i sammenheng med effektiv utnyttelse av økonomiske og materielle ressurser. Disse blandes med samtidsaktuelle barnehagediskurser som legger vekt på barnas mulighet til

medvirkning og medbestemmelse, i pakt med Giddens' (1996, 1997) forståelser av senmodernitetens idealer om aktive og autonome subjekter. Samtidig rettes det forventninger til personalet om å være fleksible og forholde seg til vekslende posisjoner i relasjoner til barna og arbeidsoppgavene på seksjonen. Tekstene om endringer av rutiner og arbeidsoppgaver viser også at det øves press på personalet om lojalitet overfor endringsarbeidet. Det kan leses i lys av Chouliaraki og Faircloughs (1999) beskrivelser av motsetningsfylte forventninger, som de hevder preger senmodernitetens sosiale praksiser, der personalet forventes å identifisere seg med institusjonens verdier, samtidig som de skal ha et kritisk blikk på hvordan verdiene viser seg i deres praksiser. Tilsammen danner dette en hybrid diskurs som synliggjør at samfunnsendringer sammen med forventninger som er innvevd i senmodernitetens idealer, setter nye krav til barnehagens sosiale praksiser og strukturer.

Personalets italesettelse av sine profesjonsfaglige posisjoner kan forstås i lys av senmodernitetens forventninger til stadig formulering og reformulering av identiteter (Giddens, 1996, 1997). Gjennom talen om de innarbeidede rutinene og arbeidsoppgavene, synliggjør personalet sine forståelser av sitt oppdrag i barnehagen. Dette kan ses som et refleksivt identitetsarbeid, der de søker å vedlikeholde sin profesjons- og yrkesfaglige identitet i møte med utfordringene i den store barnehagen, og fra samfunnet utenfor.

Standardisering av prosedyrer og vektlegging av rutiner kan ses i sammenheng med modernitetens praksiser. Disse praksisene ble utviklet gjennom industrialisering og framvekst av sentrale samfunnsinstitusjoner (Foucault, 2008). I de diskursive praksisene knyttet til endringer i morgenrutinene, synliggjøres en teknisk-rasjonell diskursorden. Her konstrueres barnehagens sosiale praksiser som arbeidsoperasjoner, og barna representeres med kryss på standardiserte lister. De nye praksisene får form av standardiseringer. Denne standardiseringen fungerer som en norm som intensiverer bruken av tiden, samordner arbeidsoperasjoner, sikrer oversikt og gjør avvik synlige (Foucault, 2008). De standardiserte arbeidsoppgavene tilbyr personalet posisjoner som kontrollere som ivaretar prosedyrer og rutiner. Disse posisjonene yter personalet motstand mot gjennom refleksive perspektiver i talen. I de refleksive perspektivene reformuleres de tradisjonsorienterte forståelsene av arbeidet, og de sosiale praksisene reorganiseres slik at de kan innpasses til de nye kravene.

Tekstene om endringene av rutinene viser at det pågår en kamp om den sosiale ordenen i den store barnehagen.

I en bredere sosial praksis synliggjør tekstene at endringer i rutiner og subjektposisjoner i den store barnehagen innebærer motsetningsfylte sosiale og diskursive praksiser. Her møter tradisjonsorienterte praksiser – som kan relateres til modernitetens ideal med vekt på fellesskap og kollektiv tilhørighet (Harvey, 1989), – senmodernitetens utfordringer med skiftende horisonter, forventninger til endringsvillige, tøyelige individer og fokus på individuelle behov (Giddens, 1996, 1997; Sennet, 2001). Tekstene om effektivisering av arbeidet synliggjør at det pågår en kamp i den store barnehagen. De økonomiske rammene bringer med seg perspektiver som ser arbeidet i barnehagen som abstrakte prosesser, og dermed kommer barnehagearbeidets faglige og kvalitative aspekter i bakgrunnen. Det fører til at de pedagogiske lederne forsvarer sine profesjonsfaglige posisjoner og praksiser mot presset fra de økonomiske diskursene.

9 Avsluttende drøfting

I dette kapitlet vil jeg sammenfatte og diskutere resultatene som er analysert og fortolket i de foregående kapitlene. Min interesse i studien har vært rettet mot å utvikle kunnskap om hvordan barnehagens praksiser kommer til uttrykk i den store barnehagen, og å synliggjøre relasjoner mellom lokale diskursive praksiser i barnehagen og endringer i samfunnet. Det overordnede forskningsspørsmålet for denne studien har vært:

Hvordan kommer barnehagens innhold og organisering til uttrykk i personalets beskrivelser og gjennom arbeidet i den store barnehagen, og hvordan kan disse settes i relasjon til endringer i samfunnet?

I studien blir det synliggjort hvordan barnehagens innhold og organisering kommer til uttrykk ved hjelp av tre forskningsspørsmål, som har vokst fram i samspill mellom studiens teoretiske rammeverk, og blitt spisset gjennom feltarbeidet i den store barnehagen.

- 1) Hvordan kommer relasjoner mellom materielle rammer og sosiale praksiser til uttrykk i den store barnehagen?
- 2) Hvilke perspektiver på tid og strukturering kommer til uttrykk i den store barnehagen?
- 3) Hvordan utfordres og brytes praksiser i den store barnehagen, og hvilke vilkår skaper det for interaksjoner og for personalets posisjoner?

For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i tekster og observasjoner fra hverdagen i den store barnehagen, og analysert og fortolket sammenhenger mellom språkbruk, språklige mønstre og sosiale praksiser i barnehagen. Tekstene er også tolket i sammenheng med diskursorden og sosiale praksiser på samfunnsnivå. Intensjonen har vært å synliggjøre hvordan de lokale diskursive praksisene både konstituerer og konstitueres av personalets praksiser

i den store barnehagen, og hvordan de kan settes i relasjon til, spiller sammen med, brytes og forklares ved hjelp av diskurser på samfunnsnivå.

9.1 Den store barnehagens diskursorden

Som jeg tidligere har gjort rede for, utgjør diskursorden en felles måte å kommunisere om, beskrive og forstå verden på innenfor den store barnehagen (kap. 2.1.3). Diskursorden ses som et åpent system som settes i spill av de diskursive og sosiale interaksjonene mellom menneskene der. Forut for analysen i denne avhandlingen beskriver jeg barnehagens stabile og langvarige forståelser og praksiser, og samler disse i det jeg betegner som tradisjonsorienterte diskurser. Tradisjonsorienterte diskurser ser jeg som en del av den store barnehagens diskursorden, og de fungerer som et utgangspunkt og en ramme for diskursanalysen i studien (kap. 5).

De diskursive og sosiale praksisene som skapes i den store barnehagen, kan romme forskjellige diskurser som delvis dekker samme områder, og konkurrerer og brytes mot hverandre i kamp om å ha innflytelse på et område. I analysen av diskursive og sosiale praksiser i den store barnehagen, identifiserer og synliggjør jeg ulike diskurser. Diskursene inngår i den store barnehagens diskursorden. Gjennom analysen viser jeg hvordan ulike diskurser influerer på, kjemper og støtter sammen om innflytelse i den store barnehagen. Det ser jeg som en kamp om hegemoniet innenfor den store barnehagens diskursorden.

9.1.1 Tradisjonsorientert diskurs

I analysene av de språklige mønstrene i tekstene har jeg identifisert diskursive praksiser som kan relateres til tradisjonsorienterte barnehagediskurser (kap.5). Jeg har vist hvordan de er forankret i innvedte forståelser og sosiale praksiser, og synliggjøres gjennom organiseringen og struktureringen av hverdagen i barnehagen. Tradisjonsorienterte barnehagediskurser blir også synlige i personalets tale om og forventninger til barnehagens materielle rammer, som byggets arkitektur, innredning og møblering av rommene. De identifiseres i personalets innarbeidede praksiser og rutiner, der barneperspektiv og fokus på omsorg legger føringer for personalets posisjoner og relasjoner til barna. Disse

tradisjonsorienterte diskursene kan tilskrives idealer som kan ses i sammenheng med modernitetens vektlegging av fellesskapet og individets kollektive tilhørighet (Harvey, 1989). Med utgangspunkt i analysen, vil jeg hevde at de tradisjonsorienterte diskursene har en sterk posisjon i den store barnehagens diskursorden.

9.1.2 Samtidsaktuell barnehagediskurs

I tekstene har jeg identifisert diskurser som kan relateres til nyere kunnskapsutvikling og forståelser. I disse nyere forståelsene løftes barna fram som autonome og kompetente rettighetshavere, og inngår i andre og endrede diskursive sammenhenger. I den store barnehagen blir dette synlig ved at barna ses som aktive og kompetente, i stand til å ta egne valg og klare for å lære, medvirke og ta ansvar i egen læreprosess. Disse forståelsene kan knyttes til nyere barn og barndomsforskning, og ses i sammenheng med fokuset på livslang læring. I analysen har jeg betegnet det som samtidsaktuelle barnehagediskurser, og de inngår i den store barnehagens diskursorden. Disse diskursene er særlig synlige i diskursive praksiser der barnehagens materielle rammer, bygg og rom, er tema. Der viser analysen hvordan den store barnehagens bygg og innredning er innskrevet i samtidsaktuelle barnehagediskurser. Studien slutter seg til Faircloughs resonnement om at alle sider av den materielle verden kan språkliggjøres (Fairclough, 2003). Denne forståelsen åpner muligheten for å synliggjøre den dialektiske relasjonen mellom språket og den materielle verden. Det innebærer at personalets tale om bygget og rommene kan vise hvordan de materielle rammene forstås og former personalets praksiser. Det viser også hvordan personalets diskursive praksiser medvirker til å omforme de sosiale praksisene og de materielle rammene. De samtidsaktuelle barnehagediskursene ser jeg i sammenheng med Giddens' (1996) beskrivelser av senmoderniteten, der fokus på individets muligheter for å konstruere og rekonstruere seg selv i pakt med skiftende kunnskapshorisonter, står sentralt.

9.1.3 Teknisk rasjonell diskurs

Diskurser med forankring i andre sosiale praksiser og diskursordener enn barnehagen, blir også identifisert i det empiriske materialet. I analysen av tid og strukturering i den store barnehagen synliggjøres diskurser som jeg har

tilskrevet en teknisk rasjonell diskursorden. Teknisk rasjonelle diskurser konstruerer arbeidet i perspektiver der strukturering, koordinering og oppdeling av arbeidsoppgavene er sentralt (kap. 7.1.). Her rettes oppmerksomheten mot en rasjonell og effektiv gjennomføring av aktiviteter og rutiner, og kvantitative perspektiver får fokus i talen om arbeidets innhold og organisering. De teknisk rasjonelle diskursene brytes mot tradisjonsorienterte diskurser i den store barnehagen. Disse kjemper om hegemoniet når organisering og strukturering av hverdagen settes i tale. De teknisk rasjonelle diskursene ser jeg som influert av modernitetens samfunnsstrukturer. Den teknisk rasjonelle diskursorden kan relateres til praksiser som har vokst fram gjennom industriell virksomhet, der effektiv drift og produksjon har fokus. På denne måten konstrueres den store barnehagens praksiser som rasjonelle arbeidsoperasjoner.

9.1.4 Markedsorientert diskurs

I tekstene identifiseres videre diskurser som kan tilskrives en markedsøkonomisk diskursorden. De markedsorienterte diskursene kjemper om innflytelse mot tradisjonsorienterte diskurser i den store barnehagen. I analysen av bredere sosiale praksiser knyttes en markedsøkonomiske diskursorden til nyliberalistisk tenkning og styringslogikker som preger det senmoderne samfunnet. De markedsorienterte diskursene ses i lys av Faircloughs begrep om «marketisation of discourse» (2010, s. 100-101). Det betegner hvordan markedsdiskurser brer seg inn i diskursive praksiser i offentlige institusjoner som tradisjonelt ikke har vært knyttet til et marked eller til en økonomisk rasjonalitet. I den store barnehagen kommer det til uttrykk gjennom forventinger til personalet om å posisjonere seg som selgere når nye rutiner og arbeidsmåter skal lanseres for foreldrene i barnehagen. Det synliggjøres også at et økonomisk perspektiv, motivert ut fra barnehagens ressursmessige rammer, kommer i fokus. Disse perspektivene fører med seg diskurser som posisjonerer personalet som fleksible med hensyn til å ta ansvar for varierende barnegrupper, forholde seg til skiftende materielle rammer og organisere arbeidet slik at ressurser og tid utnyttes effektivt. Gjennom analysen blir det synlig at effektivitetsdiskurser har framtreddende posisjon og kan knyttes både til en markedsøkonomisk diskursorden og til en teknisk rasjonell diskursorden. Det viser, som Fairclough (1992, 2003) peker på, at grensene mellom diskursordener er komplekse, og at ulike diskurser kan inngå i og spille

sammen med flere og skriftende diskursordener innenfor en institusjon (kap.2.1.2).

9.1.5 Bevisstgjøringsdiskurs basert på refleksivitet

I studien viser jeg hvordan personalet beskriver arbeidet i den store barnehagen med utgangspunkt i sine erfaringer fra arbeid i små tradisjonsorienterte barnehager. Det refleksive perspektivet synliggjør brytninger mellom det som er nytt og det som er kjent i barnehagen. Når jeg nå samler trådene i en avsluttende drøfting, blir personalets refleksive tale synlig for meg som et språklig mønster. Dette språklige mønsteret skriver jeg her fram som en bevisstgjøringsdiskurs. Denne bevisstgjøringsdiskursen rommer ulike strategier som personalet tar i bruk, for å skape forståelser av hva det innebærer å utvikle pedagogisk arbeid i den store barnehagen. Den kommer til uttrykk som bevisstgjøring av kunnskap og tradisjoner, slik som i talen om barnehagens samfunnsmandat og barnehagelærerens oppdrag (kap. 8.1). Den kan også legge et grunnlag for å reformulere og utfordre og endre praksiser (kap. 8.2.2). Bevisstgjøringsdiskursen kan uttrykke motstand, og komme til uttrykk som vedlikehold av tradisjonsorienterte diskurser (kap. 8.2). Kan hende er det også et aspekt av nostalgi i talen når arbeidet i den store barnehagen beskrives i kontrast til arbeidet i en liten barnehage (kap. 8.1). Bevisstgjøringsdiskursen med den refleksive talen synliggjør at personalet i den store barnehagen har en sterk forankring i tradisjonsorienterte barnehagediskurser. Disse hentes fram når de innarbeidede praksisene og forståelsene utfordres. Jeg tolker dette diskursive mønsteret som en støtte for personalets vurderinger og for utforminger av de sosiale praksisene i den store barnehagen.

Videre i dette kapitlet løfter jeg fram noen sentrale poeng fra analysen i en avsluttende drøfting der perspektiv fra tidligere forskning, aktuelle teoretiske perspektiv og samtidsaktuelle fokus diskuteres.

9.2 Tatt-for-gitte praksiser og materielle rammer

I denne studien blir avdelingsorganiseringene synlige som dypt innarbeidede strukturer i de sosiale praksisene. Det kommer til uttrykk i at barnehagen, som er designet for baseorganisering, har valgt en organisering med fastlagte

barnegrupper som har tilhold i bestemte rom, og er knyttet til en fast gruppe av personalet i seksjonen. Tidligere studier har vist at avdelingsorganiseringen av barnegruppene står særlig sterkt i barnehagen, og at barnehagen i stor grad følger faste rutiner for gruppering av barna (Børhaug, 2011; Seland, 2009; Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

Min studie bekrefter avdelingsorganiseringens sterke posisjon. I de diskursive praksisene som er vist i analysen, representerer avdelingsdiskursen en bestemt organiseringsstruktur der omsorgsdiskurser er vevd sammen med forståelser av hvordan rommene i barnehagen skal disponeres (kap. 6.1.2). Avdelingsdiskursen identifiseres som tatt for gitt, i en ideologisk posisjon som bidrar til å opprettholde den bestående sosiale orden i den store barnehagen. I studien blir imidlertid bildet mer komplekst, ved at det også synliggjøres diskursive praksiser der avdelingsdiskursens hegemoniske posisjon utfordres. Det kommer til uttrykk i de administrative ledernes tale om å løsrive seg fra «avdelingstenkningen» (kap. 8.1.1), men også i personalets utfordring til hverandre om å ta ansvar for flere enn sine egne barn (kap. 8.2.2). Her blir det synlig hvordan diskursers hegemoni aldri er helt stabile, men stadig kan støte på motstand (Fairclough, 1992). Jeg tolker de diskursive praksisene der avdelingsdiskursen utfordres, som et forsøk på å lansere nye praksiser – og slik rokke ved den tatt-for-gitte «avdelingstenkningen». Det viser hvordan individuelle kreative diskursive praksiser kan åpne for diskursive transformasjoner som i sin tur kan føre til endringer i de sosiale strukturene i den store barnehagen.

I studien har jeg synliggjort hvordan det store barnehagebygget er innskrevet i det som kan beskrives som maktstrukturer og kunnskapsområder (Foucault, 2008) som ikke går sammen med personalets forståelser og forventninger. Det fører til at personalet opplever rommene som uegnede for det pedagogiske arbeidet. Slik oppstår det en hegemonisk kamp der barnehagens tradisjonsorienterte diskurser settes under press av samtidsaktuelle barnehagediskurser. Arkitektur kan ses som en treg, stabil og varig størrelse som virker formende på menneskers handlinger, slik at vi over tid utvikler visse mønstre for hvordan vi bør handle i ulike rom (Larsen, 2005). Studien av den store barnehagen viser hvordan personalet på bakgrunn av sine erfaringer fra arbeid i små tradisjonelle barnehager har utviklet forståelser og mønstre for sosiale praksiser som de tar for gitt, og bringer dem med seg inn i den store

barnehagen. I møte med den store barnehagen utfordres disse sosiale mønstrene, og det synliggjøres at de materielle rammene skaper forutsetninger for hvilke sosiale praksiser som oppleves som mulige. Det påvirker innholdet i arbeidet og personalets posisjoner og relasjoner til barna i hverdagen. Slik blir det synlig at interaksjonen mellom bygget og de sosiale praksisene som skapes der, har betydning for hvordan institusjonen utformes.

9.2.1 Materialitetens pedagogiske kraft

Analysen viser at innredning og møblering har en dyptgripende betydning for de sosiale praksisene i barnehagen. Relasjonene mellom det materielle og de pedagogiske praksisene kommer til uttrykk i talen om posisjonene som sofaen tilbyr personalet og barna. I studien viser jeg hvordan personalet etterlyser en sofa i den store barnehagen. De argumenterer for at sofaen er et møbel som finnes i alle andre barnehager. Det tolker jeg slik at sofaen tas for gitt som en del av barnehagens innredning. Jeg ser det som en synliggjøring av at sofaen har en sentral funksjon i barnehagens pedagogiske praksis. I institusjoner gir innredning og tilgjengelig materiell signal om hvilken pedagogikk som gjelder på stedet (Gulløv & Højlund, 2005). Både innredning og materiell legger dermed føringer for den pedagogiske praksisen. Det innebærer at materialiteten har en pedagogisk kraft (Gulløv & Højlund, 2005). I den presenterte studien blir det synlig hvordan sofaen fungerer slik at den bidrar til å opprettholde sosiale prosesser og maktrelasjoner i barnehagen.

Som jeg har vist ovenfor, savner og etterlyser personalet i den store barnehagen den materialiteten som sofaen gir muligheter for. Flere forskere beskriver hvordan barnehagen i Norge, i tråd med Frøbels idé, har søkt å gjøre livet i barnehagen til en forlengelse av hjemmets arbeid, og etterligne hjemmets strukturer, for å kompensere for ulemper ved en institusjonalisert barndom (Greve et al., 2014; Korsvold, 2005). Det er også pekt på hvordan referanser til hjemmet og familien gjenspeiles både i innredning og møbler (Balke, 1995; Greve et al., 2014; Korsvold, 2005). Barnehagen plasseres i skjæringspunktet mellom hjem og skole, noe som knyttes til at barnehagens organisering signaliserer både nærhet og distanse (Markström, 2005). Savnet etter en sofa kan tolkes som en etterlysning av det nære og det hjemlige.

På bakgrunn av de diskursive praksisene i denne studien, tolker jeg savnet av en sofa som etterlysning av en innredning som signaliserer en velkjent pedagogikk – en pedagogikk som ivaretar nære omsorgsrelasjoner og tilknytning mellom personalet og barna. I barnehagens pedagogiske tenking forstås barnas læring som tett sammenvevd med omsorg (Johansson, 2013). Relasjonen mellom omsorg og læring er også framtrædende i rammeplanens foreskrivninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalets misnøye med de harde og kalde flatene som det store bygget tilbyr (kap. 6.5), kan tolkes som en avvisning av en materialitet som signaliserer en pedagogikk som medfører en distanse mellom personalet og barna. Det kan se ut som at denne materialiteten ikke finner gjenklang hos personalet. Dermed får den store barnehagens materielle rammer heller ikke den pedagogiske kraften som de var tenkt å ha.

9.2.2 Materialitet og sosiale prosesser

Som det er vist ovenfor, synliggjør studien hvordan nye rom og nye møbler i den store barnehagen fører med seg endringer i materialiteten. Det får konsekvenser for hvilke posisjoner personalet opplever å ha tilgang til. Dette kommer til uttrykk ved at den manglende sofaen tilskrives en sentral posisjon i personalets forståelse av sitt arbeid og sine interaksjoner og relasjoner til barna. Flere forskere har løftet fram sammenhengen mellom materialitet og sosiale prosesser, og vist at materialiteten har betydning for menneskers identitetsdannelse (Kraglund & Otto, 2005). I denne studien kan det se ut som at fraværet av en sofa gjør det vanskelig for personalet å finne muligheter til å skape seg subjektposisjoner som tilsvarer posisjonene de har erfaring med at sofaen legger til rette for. Det kan se ut til å få konsekvenser for hvilke sosiale praksiser som oppleves som mulige i den store barnehagen. Samtidig viser studien at utformingen av barnehagebygg i tråd med nyere barnehagediskurser, ikke entydig fører til nye praksiser i pakt med diskursene som er innskrevet i bygget. I annen forskning fra nye barnehager hevdes det at de nye byggene ikke i seg selv endrer pedagogisk praksis i en bestemt retning. Forskningen viser at bygg som legger til rette for skiftende bruksmåter, innbyr til en variert pedagogikk med ulike aktiviteter på tvers av barnegrupper (Becher & Evenstad, 2012).

Den foreliggende studien viser et mer komplekst bilde av relasjonene mellom de materielle rammene som bygget og rommene skaper, og den pedagogiske praksisen i barnehagen. Slik jeg ser det, viser analysen at etablerte diskursive og sosiale praksiser kan representere seige og dyptgripende strukturer som ikke så lett lar seg endre, selv om de materielle rammene er innskrevet i nye kunnskapsregimer og politiske føringer. Tekstene fra den store barnehagen synliggjør at personalet finner rom for tatt-for-gitte praksiser innenfor de fastlagte materielle strukturene. Men de innordner seg også de materielle rammene og utvikler nye praksiser, som det er vist i teksten om lesestunden (kap. 6.3.2). Slik synliggjør studien at personalet utnytter mulighetene som finnes for å skape handlefrihet i det nye bygget. Dermed er de også med og utformer barnehagen. Det viser at den store barnehagen er under stadig utforming i en dialektisk prosess mellom personalets handlinger, barna og de materielle omgivelsenes føringer.

De tradisjonsorienterte praksisenes sterke posisjon i personalets tale kan også ses som et uttrykk for at bygget, med sin innskrivning i samtidsaktuelle barnehagediskurser, setter til side personalets behov for å opprettholde vaner og søke tryggheten som ligger i det innarbeidede og velkjente. Slik kan personalets diskursive og sosiale praksiser forstås som forsøk på å konservere og skape en kontinuitet i sine forståelser av barnehagens identitet og sin egen yrkesutøvelse i den store barnehagen.

9.3 En intensivert tidsdisiplin

Den foreliggende studien synliggjør at personalet i den store barnehagen får fokus på organisering og strukturering av arbeidet, noe som kan fortrenge kvalitative perspektiver på innhold, aktiviteter og det pedagogiske arbeidet. Dette støtter opp om andre studier som har vist at personalet i baseorganiserte barnehager bruker mye tid på planlegging og organisering (Seland, 2009; Vassenden et al., 2011). Seland (2009) peker i sin studie på en omfattende organisering som hun ser i sammenheng med basebarnehagens fleksible areal, barnegrupper og ansatte. Dette fører til en stor relasjonell og romlig kompleksitet, slik at personalet har behov for å skape strukturer og rammer for å opprettholde en institusjonell orden (Seland, 2009). I den foreliggende studien viser analysen hvordan det sosiale livet i seksjonen utgjør et stort og sammenvevd fellesskap. Her er personalet avhengig av å samordne seg med

hverandre for at de skal få hverdagen til å gå opp i tråd med planene og dagsrytmen (kap. 7.1). Dette store og komplekse fellesskapet beskriver jeg som en avhengighetskjede (Elias, 1994; Johansen, 2001). Denne avhengighetskjeden innebærer at de sosiale prosessene i seksjonen er lenket sammen, noe som fører til at hele seksjoner blir avhengige av at alle følger de forhåndsstrukturerte tidsplanene. Slik blir organiseringen av hverdagen i den store barnehagen synliggjort som komplekse samordningsprosesser mellom mange sosiale aktiviteter og prosesser i tid og rom. De mange sammenvevde avhengighetskjedene fører til et press på personalet om å koordinere arbeidet, følge dagsrytmen og holde tidsskjemaet for de enkelte aktivitetene gjennom dagen.

Dagsrytmen i den store barnehagen legger til rette for en institusjonell orden, og for å ivareta barnas behov. Den legger også til rette for at de tre avdelingene kan gjennomføre sine aktiviteter gjennom dagen uten å være til hinder for hverandre. Struktureringen av aktiviteter til en felles rytme bærer med seg en disiplinerende effekt som utgjør en del av barnehagens institusjonelle orden (Johansen, 2001). I et disiplineringsspektiv kan dagsrytmen beskrives som et instrument som regulerer og former oppdragelsespraksisen, og sørger for at barna innordner seg til en struktur og følger de voksnes ledelse (Ekström, 2007). En konsekvens av reguleringen til en felles rytme i den store barnehagen, er at dagsrytmen deles inn i mange mindre tidssekvenser for hver avdeling. Det fører til at hverdagen kan beskrives som et finmasket nett av tidsfrister (Johansen, 2001). Det innebærer en tidskompleksitet og en omfattende strukturering som skaper en intensivert tidsdisiplin i den store barnehagen. Denne tidsdisiplinen regulerer personalet og barnas hverdag gjennom en fortettet dagsrytme. Når dagsrytmen fortettes, forsvinner mellomrommene mellom aktivitetene. Dermed blir mulighetene for å strekke aktiviteter utover tidsrammen borte, og spontane endringer i dagsprogrammet blir vanskelig å få til. Det innebærer en intensivering av personalets arbeid. Uten mellomrom forsvinner også pustehullene mellom aktiviteter i personalets arbeidsdag. Den fortettede dagsrytmen gjør det også vanskelig å dvele ved en hendelse, en aktivitet eller et tema, noe personalet uttrykker frustrasjon over (kap. 7.3.2).

Studien viser at personalet beskriver at deres tid i stor grad går med til å organisere og synkronisere aktiviteter og sørge for å kontrollere og effektivisere rutiner, slik at de kan holde dagsrytmens tidsskjema. Det innebærer færre

muligheter for samvær med barna, en problematikk som kommer til uttrykk i personalets tale om tidskonfliktene i arbeidet (kap. 7.4). Mindre tid sammen med barna kan gjøre det utfordrende å følge opp det enkelte barnets egeninteresse og individuelle behov. Det kan føre til at det barnesentrerte fokuset taper terreng i barnehagen. Nordin-Hultman (2004) hevder i sin studie at førskolelærerne i svenske barnehager er fanget av og underkastet autoriteten i de planlagte reguleringene, rutinene og vanene, i tiden og i rommenes organisering. Denne makten ser hun som skjult og indirekte; dermed er den utilgjengelig for refleksjon og endring (Nordin-Hultman, 2004).

Min studie viser et mer komplekst bilde i det at personalet i den store barnehagen stiller spørsmål ved, og uttrykker frustrasjon over, de styrende og kontrollerende posisjonene som den fortettede dagsrytmen skaper for deres arbeid. Samtidig viser analysen at personalet også selv bidrar til struktureringen ved å legge mange aktiviteter inn i dagsrytmen. Slik skapes det en dialektikk mellom dagsrytmen og aktivitetene som personalet ønsker å gjennomføre. Dagsrytmen fungerer konstituerende for aktivitetene i avdelingen og for personalets arbeid, samtidig som personalets arbeidsoppgaver og planlagte aktiviteter også konstituerer dagsrytmen.

Slik synliggjør studien hvordan den omfattende struktureringen fører med seg en intensivert tidsdisiplin som regulerer hverdagen og setter det pedagogiske innholdet under press i den store barnehagen. Det konstituerer personalet i styrende og kontrollerende posisjoner, der arbeidets organisatoriske og strukturelle sider har fokus.

9.3.1 Standardiserte rutiner og arbeidsoppgaver

Analysen viser at barnehagens administrasjon er under press av en økonomisk rasjonale som innebærer at de setter fokus på effektivisering av arbeidsprosesser og rutiner. Flere forskere hevder at moderniseringen av offentlig sektor har ført til en større oppmerksomhet på rasjonell drift for å spare ressurser (Moos, 2006). I en tidligere studie blir det hevdet at nyliberal styringsrasjonalitet i offentlig sektor plasserer barnehagenes styrer i posisjoner der effektivisering og utnyttelse av ressursene blir sentralt (Seland, 2009). Min studie viser hvordan økonomiske rammer blir overordnet og får en styrende posisjon i den administrative ledelsens tale. Det legger tvingende føringer for

effektivisering, noe som innebærer at rutiner og arbeidsoppgaver standardiseres og endres. Slik bekrefter denne studien effektiviseringens sentrale posisjon i samtidens barnehage.

De standardiserte morgenrutinene utfordrer personalet, fordi disse bryter med innarbeidede rutiner og arbeidsmåter der personalet er posisjonert i tette interaksjoner med barna og foreldrene. I en organisasjon kan rutiner gjøre det mulig å håndtere komplekse oppgaver, samtidig som de skaper handlingskapasitet. Dermed kan rutiner fungere som et byggende element i organisasjoner, og sikre kvaliteten (Børhaug, 2011). De innarbeidede rutinene og praksisene som personalet bærer med seg fra arbeid i små tradisjonsorienterte barnehager, har sitt utspring i omsorgsdiskurser. I disse diskursene er barneperspektivet sentralt, og legger føringer for personalets arbeid og interaksjoner med barna. Slik kan en tenke seg at rutinene har vokst fram for å skape handlingsrom og sikre at arbeidet ivaretar kvaliteter som anses som viktige i barnehagens arbeid. De nye rutinene i den store barnehagen springer ut av et behov for å effektivisere driften, og det presser fram en rasjonalisering av arbeidet som ordner mottakelsen i barnehagen til standardiserte prosedyrer. Standardisering innebærer ensretting og høy grad av orden i arbeidsoppgavene, og kan føre til at handlingsrommet til den enkelte profesjonsutøveren begrenses (Børhaug, 2011). Slik kan standardiseringen innebære en avstand mellom personalet og det enkelte barn, som kan føre til at den individuelle tilpasningen av arbeidet til det enkelte barnets behov blir vanskelig. Standardisering fungerer slik at den bidrar til å intensivere tidsbruken og samordne arbeidet slik at det innordnes til den maktbærende orden (Foucault, 2008). I den store barnehagen kan det ses slik at standardiseringen fører til en rasjonell og industrilignende norm for arbeidet som effektiviserer rutinene og sparer tid. Samtidig settes profesjonsfaglige kvaliteter under press, slik at barnehagen som pedagogisk virksomhet blir utydelig.

9.3.2 Endrede relasjoner og nye posisjoner

Som det er beskrevet ovenfor, fører nye rutiner og arbeidsoppgaver med seg diskursive praksiser som endrer relasjoner og interaksjoner mellom personalet og barna. Det skaper nye vilkår for personalets arbeid, som berører deres identitet som profesjons- og yrkesutøvere i barnehagen. Flere har beskrevet

hvordan en nyliberal markedsøkonomisk styringsrasjonale har ført med seg en tendens til en ensretting, slik at utdanningsinstitusjoner styres som serviceorganisasjoner og bedrifter, og læring betraktes som en vare underlagt markedstenkningens logikker (Biesta, 2004; Moos, 2006; Vetlesen, 2011). Dette kan innebære at profesjonene må tilpasse seg nye posisjoner i sitt arbeid, noe som kan gå på akkord med innarbeidede faglige standarder for godt arbeid (Vetlesen, 2011). Endrede forventninger til personalets profesjons- og yrkesutøvelse kommer til uttrykk i talen om personlige egenskaper, lyst, motivasjon og erfaring som utgangspunkt for å få tildelt arbeidsoppgaver og ansvar for rutiner i barnehagen. Forskere har påpekt at profesjonskunnskap sett som faglig kunnskap ser ut til å bli fortrent av et syn på kunnskap som humankapital som kan forvaltes foredles og utnyttes (Krejsler, 2006) – et syn som ser den enkelte ansattes kapital i form av evner, erfaringer og kompetanse som betydningsfull for produktiviteten i arbeidet (Krejsler, 2006; Vetlesen, 2011). Studien av den store barnehagen understøtter dette, og viser at det kan se ut som at vilkårene for å utføre det pedagogiske arbeidet er i endring. Intensiveringen av arbeidet i den store barnehagen fører til rasjonelle og industrilignende arbeidsprosesser, som skyver faglige og pedagogiske perspektiver på arbeidet i bakgrunnen. Personalet opplever at deres tid i stor grad går med til å organisere og synkronisere aktiviteter, og sørge for å kontrollere og effektivisere rutiner. Slik får de færre muligheter til å være sammen med barna.

9.3.3 Distansering og individualisering

De beskrevne prosessene vil, slik jeg ser det, føre til endrede posisjoner for personalet – assistenter og barnehagelærere – i den store barnehagen. Flere forskere har rettet søkelys mot endringer i offentlige institusjoner som barnehage og skole, og hvilke premisser og dilemmaer det legger for profesjonsutøvelse og faglig ansvar. Krejsler (2006) hevder at utviklingen av kunnskapssamfunnet har ført til endringer innenfor omsorgsrelaterte institusjoner som innebærer at det pedagogiske arbeidet er i forandring. Hjort (2006) hevder at endringene har ført til at institusjonene installerer en praktisk fornuft som ser det standardiserte og formaliserte som mest formålstjenlig og effektivt i arbeidet. Dermed medvirker institusjonene selv til å endre det profesjonsfaglige arbeidet. Seland (2009) viser i sin studie til en økt individualisering av arbeidet i barnehagen. Hun ser det i sammenheng med at

de pedagogiske lederne er mindre tilstede med barna, noe som fører til at pedagogene mister den nære kontakten som kreves for å kunne tilrettelegge det pedagogiske arbeidet. Det innebærer at pedagogene mister faglig kontroll, og kan, slik Seland ser det, føre til at arbeidet i større grad kan bli erfaringsbasert. Dette kan bidra til en avprofesjonalisering av barnehagen som pedagogisk institusjon.

Den foreliggende studien viser at det pågår en endringsprosess i den store barnehagen der individualisering og standardisering kommer i fokus. Slik bekrefter denne studien de tidligere studiene. Analysen i den foreliggende studien utvider kunnskapen om disse endringsprosessene ved å synliggjøre at det pågår endringer gjennom to parallelle prosessene i den store barnehagen. Disse kommer til uttrykk i at rutiner og arbeidsoppgaver effektiviseres. Det ser ut til å innebære at interaksjonene mellom personalet og foreldre og barn vil endres fra å være preget av nære relasjoner til kommunikasjon gjennom standardiserte prosedyrer. Denne endringen ser jeg som en distansering i relasjonene mellom personalet, foreldrene og barna. Samtidig ser det ut til å foregå en endring i krav til arbeidsoppgavene, som kommer til uttrykk i vektlegging av personlige egenskaper, motivasjon og erfaringer som grunnlag for å utføre arbeidsoppgaver. Det innebærer, slik jeg ser det, en individualisering av arbeidsoppgavene som skyver profesjons- og yrkesfaglig kunnskap til side. De to parallelle prosessene som rommer distansering og individualisering, har det til felles at de begge fører til endrede og nye posisjoner for personalet i den store barnehagen.

9.4 Et mangfoldig kunnskapsrepertoar

Min studie skiller seg fra de tidligere studiene i det at den synliggjør at personalet i den store barnehagen ser de sosiale praksisene i refleksive perspektiver. Denne refleksiviteten, som ligger til grunn for bevisstgjøringsdiskursen, er en kapasitet som gjør det mulig for individet å påvirke konstruksjonen av sin egen identitet (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Slik jeg ser det, forsøker personalet, gjennom bevisstgjøringsdiskursen, å konstruere subjektposisjoner som pedagogiske ledere og assistenter for å ivareta sin identitet i den store barnehagen. Det forstår jeg som at personalet på

ulike måter søker å etablere en autonomi slik at de framstår som aktivt handlende fagpersoner i sine praksiser.

Jeg vil hevde at personalet i den store barnehagen streber etter en profesjonell yrkesutøvelse når de tar i bruk bevisstgjøringsdiskursen. Den profesjonelle yrkesutøvelsen kan beskrives som å være forankret i en faglig fundert yrkesidentitet. Det innebærer evnen til en kontinuerlig vurdering av hva som er det beste alternativet i komplekse situasjoner i et omskiftelig samfunn (Solbrekke & Østrem, 2011). Personalets bevisstgjøringsdiskurs ser ut til å romme et mangfoldig repertoar som støtter opp om deres identitetskonstruksjon. På bakgrunn av denne forståelsen vil jeg, heller enn å rette fokus mot avprofesjonalisering, løfte fram det mangfoldige repertoaret. Dette repertoaret ser jeg som et grunnlag for å se bevisstgjøringsdiskursen i et hybridperspektiv. Hybriditet utgjør sammen med makt to gjennomgripende forhold som preger det sosiale livet og praksisene i senmoderniteten (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Maktkamper knyttet til gjennomgripende og raske endringer i samfunnet, fører til en stadig skiftende horisont. Det kommer til uttrykk i hybride tekster og hybridiserte diskurser som innebærer at grensene mellom ulike sosiale praksiser blir utydelige eller viskes ut (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

I studien har jeg vist og diskutert hvordan personalet refleksive perspektiver har ulike funksjoner i endringsprosessene i den store barnehagen. Ved hjelp av fokus på intertekstualitet i tekstanalysen, har det blitt synlig at de refleksive beskrivelsene har ulike utgangspunkt og kunnskapskilder. I et hybridperspektiv kan disse tekstene ses som en blanding av tradisjonsoverførte, erfaringsbaserte og faglig funderte kunnskaper, forståelser og antakelser i møte med tidsaktuelle endringer i barnehagen. Denne miksen danner et hybrid kunnskapsrepertoar i den store barnehagen. Ut fra en målsetting om å undersøke hvordan barnehagens innhold og organisering kommer til uttrykk, kan det være grunnlag for å spørre hva denne blandingen av innholdet i det faglige repertoaret innebærer. Som jeg tidligere har beskrevet, innebærer hybridisering at ulike forståelser blandes, og forskjeller forsvinner. Sett i sammenheng med barnehagens profesjonsfaglige grunnlag, kan en tenke seg at det hybridiserte kunnskapsrepertoaret kan føre til at ulikheter og skillelinjer i faglige forståelser blir utydelige. Det kan innebære at det kan bli vanskelig å gjøre veivalg i endrings- og brytningsprosesser. En slik forståelse bekrefter resultater fra

tidligere forskning som viser at kunnskapsgrunnlaget i barnehagen er utydelig (Smeby, 2011). På den andre siden kan hybridisering av barnehagepersonalets kunnskapsgrunnlag ses som et mangfold som kan berike og virke til å videreutvikle barnehagens profesjonsfaglige grunnlag. Slik jeg ser det, rommer det mangfoldige kunnskapsrepertoaret potensiale for utvikling av faglig tydelige og kritiske posisjoner i barnehagen

9.5 Tradisjonsorienterte idealer i brytning med samtidsaktuelle utfordringer

Det empiriske materialet og analysen i denne studien gir grunnlag for å si at den store barnehagen står i en kontinuitet samtidig som det pågår endringer. I endringsprosessene som løftes fram i denne studien, blir det synlig at barnehagen som institusjon er vevd inn i ideer og idealer med røtter i ulike samfunnsstrukturer og epoker. Disse strukturene er dyptgripende og seiglivede, og lar seg ikke lett endres i takt med politiske og faglige trender. Barnehagen har røtter i en førmoderne tradisjon som vektlegger barnet og barndommens egenart. Den barnesentrerte oppdragelsen, uttrykt gjennom en barnesentrert pedagogikk, har hatt en sterk forankring i norsk barnehage (Løvlie, 2013). Analysen av de diskursive praksisene i den store barnehagen viser at denne forståelsen står sterkt i barnehagepersonalets diskursive praksiser. I arven etter Rousseau og Frøbel er dialogen med barnet sentral for barnehagelærerens arbeid, som skulle balansere mellom å lede barnet i erfaringsutviklingen og la barnet lede prosessen selv (Johansson, 2004; Korsvold, 2005). Romantikkens og opplysningstidens tanker er vevd sammen med praksiser som har røtter i modernitetens institusjonelle tenkning, der strukturer, kollektiv identitet, tilhørighet og tradisjoner og sammenhenger er sentralt. Det kommer til uttrykk i sosiale praksiser som legger vekt på å dele rommene inn i mindre enheter og organisere aktiviteter på faste plasser. I disse praksisene viser disiplinen seg som en styring av mangfoldet, som legger til rette for at personalet har kontrollerende posisjoner. I den store barnehagen synliggjøres senmodernitetens ideer og samtidens utfordringer med tidsintensivering og fragmentering, fokus på individuelle valg og ønsker og forventning om tøyelige og fleksible individer. Med store barnegrupper og komplekse sosiale prosesser blir strukturene stramme og tydelige, og får en styrende posisjon, slik at

disiplinen blir intensivert og synligere i den store barnehagen. I disse endringene presser praksiser med utgangspunkt i andre logikker seg inn i barnehagen. Studien viser at når marked og økonomi trenger seg inn i barnehagen og blir styrende maktfelder, fører det til et press på barnehagens tradisjonsorienterte diskurser som innebærer brytninger der innarbeidede praksiser settes i spill. I det markedsøkonomiske maktfeltet blir barna og personalet posisjonert som rasjonelle aktører, slik at rasjonalitet, standardisering, effektivitet og disiplin blir styrende og legger føringer for barnehagens sosiale praksiser. Det gir grunnlag for å si at det pågår en hegemonisk kamp i den store barnehagen; en forhandling om hvordan barnehagen som institusjon skal forstås i samtiden.

Med utgangspunkt i personalets beskrivelser som er vist i denne studien, kan det se ut som at barnehagen i sin tradisjonelle form har fått utfolde sine praksiser relativt u-utfordret, med liten grad av involvering eller påtrykk fra samfunnet rundt. En økende grad av forskning og kunnskapsutvikling knyttet til de yngste barnas liv og utvikling, og en samfunnsutvikling med fokus på betydningen av tidlig læring, har ført til endrede forventninger til barnehagen fra samfunnet rundt. Studien viser at den arkitektoniske utformingen og rommenes innredning og møblering, materialiserer et brudd med barnehagens hjemlige karakter og omsorgsrelaterte pedagogiske tradisjoner. Samtidig vokser det fram standardiserte praksiser som signaliserer distanserte relasjoner mellom personalet, foreldrene og barna. Disse endringene tyder på at barnehagen har fått en ny posisjon som plasserer den blant samfunnets sentrale institusjoner. Det indikerer at barnehagen står i en brytning der nye maktinteresser, kunnskapsfelt og idealer øver press mot innarbeidede forståelser og kunnskaper som er innvevd i barnehagens praksiser. Den store barnehagen blir med dette delaktig i et større maktspill, der barnehagens posisjon i samfunnet er satt i spill.

9.6 Metodologiske refleksjoner

De teoretiske og metodologiske antakelsene en forskningsstudie hviler på legger føringer for hva det blir mulig å få øye på i studien. Denne studiens konstruksjonistiske forankring innebærer at empirien som er produsert i studien forstås som et resultat av forskningsprosessen der deltakerne og forsker konstruerer perspektiver på barnehagens innhold og organisering. Studiens formål og forskningsspørsmål, sammen med valg av teori og metode, la

innledningsvis rammer for studien. I den foreliggende studien har kritisk diskursanalyse utgjort både en teoretisk og en metodisk ramme (Fairclough, 1992). Disse valgene la til rette for at noen perspektiver ble vektlagt, men medførte også at andre perspektiver ikke ble sett.

Kritisk diskursanalyse har som utgangspunkt at en tekst ikke bare gir én mening, men kan forstås på mange måter (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Det innebærer at det alltid vil finnes alternative forklaringer på bakgrunn av ulike sosiale posisjoner, kunnskap og verdier. I analysen har denne forståelsen representert en utfordring med hensyn til identifisering og konstruksjoner av diskurser, og i tilskrivningen til en diskursorden. I dette arbeidet har de valgte teoretiske perspektivene, sammen med konteksten som den aktuelle diskursen er identifisert ut fra, hatt innvirkning på fortolkningen. Dette innebærer at de presenterte diskursene kan ses som en mulig fortolkning av beskrivelser og ytringer i tekstene.

Jeg har søkt å ivareta en teoretisk og metodisk konsistens ved å knytte analysen tett opp til Faircloughs metodiske verktøy, og benytte de analytiske begrepene og teoretiske perspektivene som kritisk diskursanalyse tilbyr. Dette valget representerer også en begrensning, fordi det teoretiske perspektivet og det analytiske verktøyet innebærer at jeg ser livet i barnehagen på en bestemt måte framfor andre mulige måter. Etter min vurdering er denne begrensningen nødvendig for studiens kvalitet og troverdighet. I denne forståelsen har jeg støttet meg til Gulløv og Højlund (2010). De framholder at det å gjennomarbeide materialer med hensyn til bestemte teoretiske perspektiver, åpner for å oppnå en avstand til empirien som gir grunnlag for analytisk refleksjon over forskningsprosessen. Som jeg har beskrevet tidligere, har forskning i egen kultur (Wadel, 1991) både positive og negative sider (kap. 4 3 1). Utfordringen i denne studien har vært å få øye på de tatt-for-gitte forståelsene som forskningsdeltakerne og jeg hadde felles. Disse har jeg forsøkt å bevisstgjøre meg ved å stille kritiske spørsmål til det empiriske materialet. En pause i feltarbeidet hadde også som intensjon å skape en avstand til feltet som kunne åpne for nye perspektiver.

Feltarbeidet har i stor grad bestått av observasjoner som jeg har språkliggjort til sammenhengende tekster ved hjelp av notatene som ble tatt underveis. Det har vært en utfordring å være bevisst på personalets språkbruk og fortolkninger,

slik at min analyse ikke ble fanget i den horisonten som gjaldt for den aktuelle konteksten, og dermed mistet en større sammenheng (Gulløv & Højlund, 2010). Jeg har forsøkt å granske mine tekster kritisk og være bevisst min språkliggjøring av observasjonene, samt fra intervju og analyser. Den tredimensjonale analysemodellen har vært til hjelp med hensyn til å skape avstand og analytisk rom for refleksjon. Modellen legger til rette for nye forståelser når diskursive og sosiale praksiser i barnehagen sett i relasjon til et bredere samfunnsperspektiv. Det teoretiske perspektivet og det metodiske verktøyet som den kritiske diskursanalysen tilbyr, skapte rammer som har påvirket mine synsvinkler, men har også virket til å skape en analytisk avstand til hverdagslivet jeg observerte. Tekstanalysen med fokus på deltakernes begrepsbruk, og arbeidet med analytiske begreper som «modalitet» og «intertekstualitet», har virket til å åpne tekstene, og skapt en analytisk distanse der nye perspektiver har blitt synlige for meg.

Barnehagen som er studert her, representerer et spesifikt eksempel på en stor barnehage som er knyttet til et bestemt sted og til en bestemt tid. Dette aktualiserer spørsmål om hvilke slutninger det er mulig å dra på bakgrunn av studien, noe som kan gi grunnlag for å stille spørsmål ved studiens relevans for kunnskapsutviklingen i feltet. I analysen og i den avsluttende drøftingen diskuterer jeg avhandlingens resultat i relasjon til tidligere forskning, og i sammenheng med teoretiske perspektiver. Det kan bidra til at studien har verdi utover den spesifikke barnehagen der empirien er konstruert (Larsson, 2005).

Kvalitative studier der forskeren bruker mye tid på ett sted kan ses i sammenheng med kasusstudier som beskriver et spesifikt tilfelle (Kvale 1997). Kvale argumenterer for at slike studier kan utvikle kunnskap som har generell karakter som kan være gyldige for andre lignende tilfeller. En forutsetning er at studien gjøres transparent, slik at metode, empiri og forutsetninger for tolkningene synliggjøres for leseren. Det har vært sentralt for denne studien å gi leseren innsyn i tekstutdragene som er grunnlag for analysen. Jeg har vært opptatt av å vise analysen gjennom de tre analysedimensjonene, slik at resultatet blir tydelig for leseren. Denne studiens teoretiske ramme bygger på en forståelse av språk som en sosial prosess (Fairclough, 1992). I den forståelsen kan tekst betraktes som resultat av en produksjonsprosess, og analyseres som et produkt som inneholder spor av produksjonsprosessen. Denne forståelsen innebærer at også teksten som utgjør denne avhandlingen,

kan gjøres til gjenstand for analyse på samme måte som med de analyserte tekstene i avhandlingen. I en slik analyse vil forholdet mellom avhandlingsteksten, forskningsprosessen og de sosiale sammenhengene tekstene er produsert i, være sentrale. Det innebærer en undersøkelse av hvordan jeg som forsker har konstruert og tolket tekstene i barnehagen, og hvilke sosiale prosesser dette arbeidet har vært en del av. I metodekapitlet har jeg forsøkt å redegjøre for disse faktorene, og i arbeidet med studien har jeg forsøkt å være bevisst min egen språkliggjøring av personalets tale. Like fullt innebærer enhver transkribering av tale en fortolkning (Fairclough, 2003).

I arbeidet med avhandlingen har intensjonen vært å legge til rette for at leseren kan vurdere resultatene kritisk, men også kunne kjenne seg igjen i empirien. At leseren kjenner seg igjen i empirien som presenteres, innebærer ikke at studien kan generaliseres til å gjelde alle store barnehager. En kontekstuell kunnskap som denne studien representerer, kan likevel være til nytte for andre, og kan overføres til andre lignende situasjoner. At leseren kan kjenne seg igjen i beskrivelsene og drar nytte av det i sin egen situasjon, beskrives som naturalistisk generalisering (Stake, 1995). Slik kan forskning fra et område av praksis føre til nye måter å forstå andre praksisfelt på, som har muligheten i seg til å skape nye eller endrede praksiser (Kvale, 1997). Det innebærer at denne studien av den store barnehagen kan kaste nytt lys over virksomheten i andre barnehager, og dermed kan ligge til grunn for å utvikle ny kunnskap som kan ha relevans for barnehagefeltet generelt.

I metodekapitlet har jeg diskutert kvalitetskriterier for kvalitative studier, og blant annet vist til gjenkjennelighet som et kvalitetskriterium (Kvale, 1997). Slik jeg ser det, har kvalitativ forskning også som mål å skape en dypere forståelse av gjenkjennelige praksiser. Skal forskning skape ny innsikt, holder det ikke bare at leseren kjenner seg igjen. Håpet er at det skapes en overskridende erkjennelse som har muligheten i seg til å utvikle nye eller endrede praksiser.

9.7 Studiens kunnskapsutvikling

Denne studien bidrar med kunnskap om den store barnehagen. Kunnskapen er konstruert ut fra etnografisk metode og analysert med en tredimensjonal diskursanalysemodell. Denne teoretiske og metodologiske tilnærmingen har åpnet for å se lokale diskursive og sosiale praksiser i den store barnehagen i sammenheng med samtidsaktuelle strømninger, kunnskapsutvikling og samfunnsendringer. Med belysningen av disse sammenhengene gjennom Faircloughs modell, har studien bidratt metodologisk på en måte som ikke tidligere har vært framtreddende i barnehagevitenskapelig forskning.

Studien gir et teoretisk bidrag til kunnskapen om barnehagen som samfunnsinstitusjon. I studien har konstruksjonen «den store barnehagen» representert den studerte barnehagen. Konstruksjonen «den store barnehagen» har også fungert som et speil for den aktuelle samfunnsutviklingen, og samtidens forståelser av og forventninger til barnehagen som samfunnsinstitusjon. Den tredimensjonale analysen har bidratt til innsikt i forholdet mellom de materielle rammene som barnehagebygget tilbyr og de sosiale praksisene som utvikles der. I den sammenhengen har brytningene mellom samfunnets forventninger til barnehagen og personalets forståelser av barnehagens oppgaver blitt synlige. Med det bidrar studien til å belyse og forstå barnehagepersonalets posisjon i brytningen mellom samfunnets forventninger og personalets forståelser av barnehagens oppgaver.

Ved å identifisere og betegne ulike diskurser som kommer til uttrykk i hverdagen, og knytte disse til aktuelle diskursordener, bidrar studien til å synliggjøre hvilke ulike kunnskapsområder og maktfelter som influerer på hverdagen i den store barnehagen. Ved å knyttet talen om de nye praksisene i barnehagen til en effektivitetsdiskurs, synliggjøres det at barnehagepersonalets arbeid er under påvirkning av forståelser som har røtter i andre sosiale praksiser enn barnehagen. Når effektivitetsdiskurs knyttes til både markedsøkonomisk diskursorden og teknisk rasjonell diskursorden, viser det hvordan flere kunnskapsområder kjemper om innflytelse på barnehagepersonalets arbeid. På denne måten bidrar studien med begreper som kan være til hjelp for barnehagens personale til å forstå og analysere de betingelsene som virker på deres praksiser. Ved å synliggjøre og betegne de språklige mønstrene som personalet inngår i legges det også til rette for at de kan bli bevisstgjort sine

muligheter for å påvirke de diskursive og sosiale praksisene. Det kan bidra til at personalet kan bli oppmerksomme på hvilke vilkår som medvirker til at praksiser settes under press i den store barnehagen.

Studien skriver fram en bevisstgjøringsdiskurs som synliggjør brytninger mellom de tatt-for-gitte og de nye praksisene. Bevisstgjøringsdiskursen løfter fram barnehagepersonalets ulike forståelser, og viser at det finnes et kunnskapsgrunnlag innenfor barnehagen som kan ses som et mangfoldig kunnskapsrepertoar. Dette mangfoldige kunnskapsrepertoaret rommer et potensiale for å bidra til tydelig og bevisstgjort faglig kunnskap som kan bygge opp under en identitet som myndige og kritiske yrkesutøvere i barnehagen.

Sammenfattet viser denne studien at hverdagen i den store barnehagen ikke alene utformes av forventningene som samfunnet stiller, eller de fysiske rammene som er lagt for arbeidet, men skapes i en gjensidig prosess sammen med de lokale diskursive og sosiale praksisene som produseres av personalet i barnehagen. Denne kunnskapen synliggjør at en bevissthet om sammenhengen mellom talen og de sosiale praksisene er sentral for at barnehagens personale skal kunne medvirke i en faglig utvikling av barnehagen. I et bredere samfunnsperspektiv synliggjør studien at endringer og strømninger i samfunnet får innvirkning på hverdagen i barnehagen, både gjennom diskursive og sosiale praksiser så vel som materielle rammer.

9.8 Videre forskning

Arbeidet med denne studien har aktualisert spørsmål og problemstillinger som kan være interessante å undersøke nærmere i videre studier. Den presenterte studien har fokus på personalets beskrivelser og forståelser. I en videre studie vil det være interessant å rette fokus mot barna i den store barnehagen. Innføringen av barns rett til medvirkning medfører at barnas stemmer er sentrale for utviklingen av kunnskap om barnehagen. Hvordan kommer barnehagens innhold og organisering til uttrykk i barnas beskrivelser av livet i den store barnehagen? Hva preger barnas tale om barnehagehverdagen? Hvordan erfarer barna tidsstruktureringen i barnehagen? Påvirkes også deres tale av logikker og forståelser fra andre sosiale praksiser som influerer barnehagen?

En studie med barnas perspektiv i fokus kan gjøres gjennom deltakende observasjon og dialoger og samtaler med barna. En studie med barn åpner også for å ta i bruk bredden i tekstbegrepet i Faircloughs teori, slik at barns tegninger og bilder kan utgjøre en del av det empiriske materialet.

Denne studien har vist at det finnes stemmer inne i barnehagen som tilkjenner sammensatte forståelser av arbeidet i barnehagen basert på kunnskap, erfaringer og tradisjoner. Av særlig interesse kunne det være å undersøke hvordan disse forståelsene brytes, og hvordan motstand vekkes og uttrykkes blant personalet i barnehagen. Med utgangspunkt i et økende fokus på barnehagepersonalet kompetanse, ser jeg det som viktig å utvikle mer kunnskap om kunnskapsprosessene som foregår mellom personalet gjennom hverdagen i barnehagen. Denne studien har vist at personalets forståelser av innholdet og arbeidet i barnehagen kommer til uttrykk i et mangfoldig kunnskapsrepertoar. I en videre studie ville det være interessant å undersøke nærmere hva dette mangfoldet av forståelser innebærer for yrkesutøvelse og profesjonsarbeid i barnehagen. I hvilken grad er kunnskapsrepertoaret bevisstgjort hos barnehagens personale? Og finnes det kritiske perspektiver på kunnskapsrepertoaret blant personalet i barnehagen?

Utgangspunktet for denne studien har vært en interesse for å utvikle kunnskap om samtidens barnehage. Kunnskapsutviklingen gjennom studien har gjort det klart for meg at den store barnehagen rommer komplekse og mangfoldige praksiser. Det innebærer at det fortsatt finnes mye uutforsket kunnskap som kan undersøkes i barnehagen.

10 Litteraturliste

- Ailwood, J. (2004). Genealogies of governmentality: Producing and managing young children and their education. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 19-33.
- Ailwood, J. (2008). Learning or Earning in the "Smart State": Changing Tactics for Governing Early Childhood. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 15(4), 535-551.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2000). Taking the linguistic turn in organizational research challenges, responses, consequences. *The journal of applied behavioral science*, 36(2), 136-158.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2 utg.). London: Sage.
- Amundsen, H. M. (2007). *Barn og rom: refleksjoner over barns opplevelse av rom*. Trondheim: Trondheim kommune, Sintef, Dronning Mauds Minne.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (1989). <http://www.lovddata.no/all/hl-19990521-030.html>.
- Barne- og familiedepartementet (2003). *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet*. (St. meld. nr. 24, 2003-2004). Oslo: Departementet.
- Barnehagerom (2012). Lokalisert på <https://barnehagerom.wordpress.com/>
- Bauman, Z. (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Becher, A. A. & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (red.). (1994). *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. J. J. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, 54(3), 233-250.
- Birkeland, I. (2012). Rom, sted og Kjønn: begrepsavklaring og bruksanvisninger. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland, T. Moser (red.) *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 47-64). Bergen: Fagbokforlaget.

- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bjørkvold, J.-R. (1996). *Det musiske menneske: barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig forlag.
- Blom, Å. G. (1977). *Folkeviser i arbeidslivet: en analyse av visenes funksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borg, E., Backe-Hansen, E. & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bourdieu, P. (1996). Et steds betydning. I P. Bourdieu. *Symbolisk magt: Artikler i utvalg* (s. 149-158). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) (2004). *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Bremnes, R., Falch, T. & Strøm, B. 2006. *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*. (SØF-rapport nr. 4/06). Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Brenna, L. R., et al. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (NOU 2010:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2.utg.). London: Routledge.
- Buvik, K. (2003). *Utforming av barnehager. På leting etter barneperspektiv. Storbysamarbeidet. I barnehagesektoren*. Trondheim: SINTEF. NTNU.
- Bäck-Wiklund, M. (2001). *Senmodernt familjeliv och föräldraskap: om traditionella roller och nya identiteter*. Aalborg: Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen—autonomi eller standardisering? *Forskning og utvikling i praksis*, 5(2), 49-66.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 70-94.
- Cappelen, Å., et al. (2009). *Fordelingsutvalget*. (NOU 2009:10). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cresswell, T. (2004). *Place: a short introduction*. Malden, Mass: Blackwell.
- Cullen, J., Anning, A. & Fleer, M. (2004). *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage

- Dahl, B. & Evenstad, R. (2012) Arkitektur og pedagogikk. I Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø (171-192)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Doktorgradsavhandling) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Degotardi, S. (2011). Two steps back: exploring identity and presence while observing infants in the nursery. *Educational Research with Our Youngest* (s. 15-38): Springer.
- Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: ett verksamhetsperspektiv*. Umeå (Doktorgradsavhandling): Umeå University.
- Elias, N. (1992). *Time: an essay*. Oxford: Blackwell.
- Elias, N. (1994). *The civilizing process*. Oxford: Blackwell.
- Ellingsæter, A. L. (2001). Tidsregimer under omforming. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 42(3), 347 - 372.
- Ellingsæter, A. L. (2005). Tidsklemme – metafor for vår tid. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(03), 297-326.
- Ellingsæter, A. L. (2009). *Vår tids moderne tider: det norske arbeidstidsregimet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ellingsæter, A. L. & Widerberg, K. (2012). *Velferdsstatens familier: nye sosiologiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. (2001). *Øyeblikkets tyranni: rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*. Oslo: Aschehoug.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Farsethås, H. C. (2009). Disiplin, biopolitikk og regjering. Foucaults maktanalyser. *Agora*, 27(02-03), 225-246.

- Fjørtoft, I. (2012), Barnas lekebiotoper. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 65-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag.
- Foucault, M. (2008). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Fröbel, F. (1980). *Småbørnspædagogik: udvalgte arbejder*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society, Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.
- Gitz-Johansen, T., Kampmann, J. & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Århus: Rum, Form, Funktion.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grieshaber, S. (2000). The state reinventing the preschool child. *Discourse*, 21(3), 269-281.
- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk": Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Guldbransen, L. Johansson, J. E. & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. I A. Madsen (red.), *Pædagogisk Antropologi: refleksjoner over feltbasert viden* (s 53-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. (2012). Kindergartens in Denmark: Reflections of Continuity and Change. I A. T. Kjörholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care*. London: Palgrave.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. Et antropologisk perspektiv på Børneinstitusjoner. I Larsen, K (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 21-42). København: Hans Reitzels Forlag.

Litteraturliste

- Gulløv, E. & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (3.utg.). København: Gyldendal.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hanghøj, S. A. B. (2005). Når tingene giver svaret-materialiseringsproces og kulturanalyse. I M. Kragelund & L. Otto (red.), *Materialitet og dannelse: en studiebog* (s. 135 -159). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: an enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harvey, D. (1993). From space to place and back again: reflections on the condition of postmodernity. I J. Bird, B. Curtis, T. Putnam & L. Tickners (red.), *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change* (s. 3-29). London: Routledge.
- Havnes, T. & Mogstad, M. (2009). *No child left behind: universal child care and children's long-run outcomes*. Oslo: Statistics Norway.
- Heckman, J. J. (2006). "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children," *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordisk pedagogik*, 26 (4), 333-345.
- Hultqvist, K. & Dahlberg, G. (red.). (2001). *Govering the Child in the New Millennium*. New York: RoutledgeFalmer.
- James, A. (2012): 'Child Centredness' and 'The Child': The Cultural Politics of Nuresery Schooling in England. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (s.111-127). London: Palgrave
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Jenks, C. (1982). *The sociology of childhood*. London: Batsford Academic.
- Johansen, A. (2001). *All verdens tid*. Oslo: Spartacus.
- Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik. I U. Liberg & S. Dupont (red.), *Atmosfære: i pedagogisk arbejde* (s. 35-59). København: Akademisk Forlag.
- Johansen, E. (2009). The preschool child of today: The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79-95.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddler's worlds. I E. Johansson & J.E. White (red.), *Educational Research with Our Youngest: Voices*

- of infants and toddlers* (s. 39-58). Dodrech, Heidelberg, London, New York: Springer Science.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E. & Emilson, A. (2010). Toddlers' life in Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 165-179.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Røthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: mellom ideal og realiteter*. (Universitetet i Stavanger Rapport 43, 2014). Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2007). *"Att lära är nästan som att leka": lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Johansson, J.-E. (2004). Friedrich Wilhelm August Fröbel: fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 261-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, J.-E. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium: vart går barnehagepedagogiken idag? I T. Moser & M. Røthle (red.), *Ny rammeplan,- ny barnehagepedagogikk* (s. 41-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2006). Barndomssociologi-fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør. *Dansk sociologi*, 14(2), 79-93.
- Kirkeby, I. M. (2003). Det adfærdsregulerende rum: kontrol, delegation. *Nordisk Arkitekturforskning*. 16(3), 9-22.
- Kirkeby, I., Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). Samspil mellom fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I K. Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kjørholt, A. T. (2001). The participating child. A vitar pillar in the century? *Nordisk pedagoigk*, 21(2), 65-81.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. (Doktorgradsavhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kjørholt, A. T. (2005) The Competent child and the right to be oneself: Reflections on children as fellow citizen in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss. (red.), *Beyond Listening: Childen's Perspectives on Early Childhood Services* (s. 151 -174). Bristol: Policy Press.

- Kjørholt, A. T. (2012). The modern child and the flexible labour market: an introduction. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (s. 1-15). London: Palgrave.
- Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (red.). (2012). *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care*. London: Palgrave.
- Kjørholt, A.T. & Seland, M. (2012). Kindergarten as a Basar: Freedom of Choice and New Forms of Regulations. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (168-185). London: Palgrave
- Kjørholt, A. T. & Tingstad, V. (2007). Flexible places for flexible children? Discourses on new kindergarten architecture. I H. Zeiher, D. Devine, A. T. Kjørholt, H. Strandell (red.), *Flexible Childhood? Exploring Children's Welfare in Time and Space* (s. 169-189). Odense: University Press of Southern Denmark.
- Kjørholt, A. T. & Winger, N. (2013). Barndom og rettigheter under lupen: Individualisering, verdighet og menneskeverd. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. (Doktorgradsavhandling): Trondheim: NTNU.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. (2. utg.) Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2012). Dilemmas over Childcare in Norway, Sweden, and West Germany after 1945. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (19-37). London: Palgrave
- Korsvold, T. (2013a). Danning i barnehagen i et historisk perspektiv. I K Steinshol & M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Korsvold, T. (2013b). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framvest av en moderne barnehagebarndom. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 61-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kragelund, M. & Otto, L. (red.). (2005). *Materialitet og dannelse: en studiebog*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Krejsler, J. B. (2006). Professionel eller kompetencenomade: Hvordan tale meningsfullt om 'professionel' utvikling? *Nordisk Pedagogik*, 26(4), 298-308.

- Krejsler, J. B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen. Når «barnets danning» blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. I K Steinshol & M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s. 69-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. I T. Moi (red.), *The Kristeva reader* (s 35-61). Oxford : Blackwell.
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (red.). (2012). *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). - og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16, 2006-2007) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41, 2008-2009) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev.utg). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*: London: Verso.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Larsen, K. (red.). (2005). *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lund, S. (2006). *Marknad och medborgare: elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser*. (Doktorgradsavhandling). Göteborg: Växjö University Press.
- Lumsden, K. (2006). *Logistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Røthle (red.), *Ny rammeplan: Ny barnehagepedagogikk?* (s. 119-131). Oslo: Universitetsforlaget.

- Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (s 83-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.) *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. (Doktorgradsavhandling). Linköping: Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköpings Universitet.
- Martinsen, M.T. & Moser, T. (2011). Barnehagens rom og barnas hverdag - Utvalgte funn om organisering av barn, rom og tid. I T. Løkensgard Hoel, T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (red.), *FoU i praksis 2010 Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i Lærerutdanning* (s. 317-329). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mogstad, M. & Rege, M. (2009). Betydningen av tidlig læring for å motvirke at fattigdom går i arv. I T. Fløtten (red.), *Barnefattigdom* (s. 140-162). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moos, L. (2006). Frå politiske demokratidiskurser mod markedsorienterede-effektivitetsdiskurser. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 322-332.
- Moos, L. & Krejsler, J. B. (2006). Dominerende diskurser i talen om professioner. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 281-287.
- Moos, L., Krejsler, J. B. & Laursen, P. F. (red.). (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moss, P. (2012). Governed Markets and Democratic Experimentalism: Two Possibilities for Early Childhood Education and Care. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (s. 128-149). London: Palgrave
- NESH, (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: de nasjonale forskningsetiske komiteer. Lokalisert på <http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. I A-W. Dunlop & H. Fabian (red.), *Transitions in the Early Years. Debating Continuitet and Progression of Children in Early Education*. (s. 8-22). London: RoutledgeFalmer.
- Neuman, M. J. (2005). Global Early Care and Education: Challenges, Responses, and Lessons. *Phi Delta Kappan*, 87(3), 188-192.

- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. (2006). Diskursens materialitet. *Dansk sociologi*, 11(4), 27-46.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: Fafo.
- Nilsen, R. D. (2000). *Livet i barnehagen: en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. (Doktorgradsavhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilsen, R. D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskere blikk på to forskningsfelt. I *Kvinneforskning*, 3, 94-116.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (Doktorgradsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (red.). (2003). *Children's places: cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Organisation for Economic & Development. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic & Development. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic & Development. (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Osgood, J. (2009). Childcare workforce reform in England and 'the early years professional': A critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 24(6), 733-751.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133.
- Otto, L. (2005). Materialitet, identitet og erindring. I M. Kragelund & L. Otto (red.), *Materialitet og dannelse: en studiebog* (s. 35-48). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Penn, H. (2011). Policy Rationales for Early Childhood Services. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 1-16.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, J. (2012). Users and Interested Parties: A concluding Essay on Children's Institutionalization. I A. T. Kjærholt & J. Qvortrup (red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market: early childhood education and care* (243-261). London: Palgrave
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emile, eller Om oppdragelse*. Oslo: Vidar forlag.

- Röthle, M. (2001). Skjulte forbilder. *Barnehagefolk*, (4), 48- 59.
- Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk: et historisk og komparativt perspektiv. I T. Moser & M. Røthle (red.), *Ny rammeplan: Ny barnehagepedagogikk?* (s. 57-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandmo, E. (1994). Maktens beroligende blikk: Historiske teorier om sivilisering og disiplinering. *Scandia: Tidskrift för historisk forskning*, 60(1), 25-44.
- Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Schrumpf, E. (2012). En tredje vending i barndomshistorien? fra struktur til kultur og mentalitet. *Historisk tidsskrift* 91(2), 251-278. Oslo : Universitetsforlaget
- 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) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Seland, M. (2012). Barnehagens nye rom sett i lys av diskurser om livslang læring. I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (red.), *Rom for barnehage: flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 115-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sennett, R.. (2001). *Det fleksible mennesket: personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & arbeidsliv*, 17(4), 43-58.
- Solbrekke, T. D. & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 194-209.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging*. København: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Steinsholt, K. (2004). Johann, Heinrich Pestalozzi: Kjære folk jeg ønsker å hjelp dere. I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturliste

- Søgnen, A., et al. (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Søndergaard, D. M. (2005). *At forske i komplekse tilblivelser: kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Saar, T., Hägglund, S. & Löfdahl, A. (2009). *Det politiska barnet: bidrag till utforskandet av barn och barndom som politiska kategorier*. Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholander, M. (2006). Socialkonstruksjonismen som myt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(3), 219-222.
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Calif.: SAGE.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: Challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Urban, M. (2012). Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47(4), 494-507.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, A. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. (IRIS rapport 029). Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Vetlesen, A. J. (2011). Nyliberalisme: en revolusjon for å konsolidere kapitalismen. *Agora*, 29(01), 5-52.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (2001). *Discourse theory and practice: a reader*. London: Sage.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wyller, T. (2007). Hvor stort, Hvor fort? – Tanker om tid, rom og verdensmodeller. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 42(03), 158-168.
- Wyller, T. (2011). *Hva er tid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Litteraturliste

- Zeiher, H., Kjørholt, A. T., Devine, D. & Strandell, H. (2007). *Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press.
- Øie, K. E., et al. (2012). *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene*. (NOU 2012:1). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aasen, P. (1992). Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults sosialiseringsteori. I: P. Aasen & A. O. Telhaug, (red.), *Takten, takten, pass på takten: Studier i den offentlige oppdragelsens historie* (s.25-65). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

11 Vedlegg

- Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 2: Informasjon til personalet (samtykkeerklæring)
- Vedlegg 3: Informasjon til foreldre (samtykkeerklæring)
- Vedlegg 4: Intervjuguide
- Vedlegg 5: Dagsrytme (eksempel)

Vedlegg I



Anita Berge
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 17.08.2011

Vår ref: 27581 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.07.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27581
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Barnehagens læringskulturer - en studie av læringsprosesser i barnehagens hverdagsliv
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Anita Berge

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 melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering

Vedlegg 2

Informasjonsbrev til personalet i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Et av et av hovedmålene for utvikling av kvalitet i barnehagen er å styrke barnehagen som læringsarena, der innhold og arbeidsmåter skal bygge på barnehagens egenart og et helhetlig læringsssyn. Samtidig skal læring i barnehagen være en god forberedelse til å begynne på skolen. I denne utviklingen er det interessant å få kunnskap om hvordan disse målsettingene og forventningene utvikles til praksiser i barnehagens hverdagsliv.

Med dette utgangspunktet har jeg; Anita Berge, startet et doktorgradsarbeid med arbeidstittlen *Barnehagens læringskulturer – en studie av læringsprosesser i barnehagens hverdagsliv*. Studien har som målsetting å vinne kunnskap om læringskulturer i barnehagen og hvilke læringsprosesser som utvikles og blir synlige i hverdagslivet i barnehagen.

Jeg ønsker å få se hvordan læringskulturer kommer til uttrykk gjennom innhold, aktiviteter, kommunikasjon og samspill mellom barn og voksne i barnehagens hverdagsliv. Jeg vil også lytte til personalet og barnas refleksjoner rundt læringsprosessene i barnehagen. Mitt utgangspunkt er å få kunnskap om hverdagslivet i barnehagen, lære om de prosessene læringskulturene utvikles gjennom og hvordan de erfarer for barn og voksne. Det er barn og voksnes aktiviteter, samspill og kommunikasjon i ulike situasjoner som vil være hovedfokuset i denne studien, ikke enkeltpersoner handlinger og utsagn. Barnehagens deres ser ut til å være et eksempel for å få kunnskap om hvordan slike prosesser utvikles. Derfor ønsker jeg å gjennomføre et feltarbeid i deres barnehage i løpet av høsten 2011 og våren 2012, som en del av min studie.

Å gjøre feltarbeid i barnehagen innebærer deltakende observasjon som jeg skriver feltnotater fra, uformelle samtaler med barn og personale og innsamling av lokale dokumenter som årsplaner, periodeplaner, informasjonsskriv til foreldre m.m. For å kunne få innsikt i tanker og refleksjoner om hverdagslivet i barnehagen, ønsker jeg å ha noen planlagte samtaler med små grupper av personal og barn. Jeg ønsker å være tilstede i hverdagslivet i barnehagen, men ikke involvere meg i personalets arbeidsoppgaver og måter å gjøre ting på. Jeg vil ikke på noe vis gripe inn i det pedagogiske arbeidet.

En utfordring i denne type forskingsarbeid er å få og innsikt i og forståelse for barnas og de ansattes perspektiv, derfor ønsker jeg å bruke båndopptaker under de planlagte samtalene med barn og personale. Både notater og lydfiler vil bli oppbevart nedlåst og utilgjengelige for andre enn meg. Lydbåndopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt (planlagt 31.7.2014). Det skriftlige materiale vil bli anonymisert. I all skriftlig og muntlig formidling av resultater vil jeg anonymisere enkeltpersoner og kamuflere hvilken barnehage jeg har vært i. Det innebærer at jeg vil endre navn og andre opplysninger for å forhindre at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner.

Det er helt frivillig å delta i studien og deltakere kan når som helst avbryte deltakelsen uten videre forklaringer. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og studien følger forskningsetiske retningslinjer og er innmeldt til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har til oppgave å ivareta personvern og etikk i forskning. I den sammenheng vil jeg være spesielt varsom i forhold til barna.

Arbeidet med denne studien startet opp 1.8. 2010 og skal etter planen skal avsluttes 31.7. 2014. Hovedveileder for studien er professor Eva Johansson, Universitetet i Stavanger og medveileder er førsteamanuensis Anne Trine Kjørholt, NTNU. Min bakgrunn er som førstelektor i pedagogikk ved Institutt for førskolelærerutdanning, Universitetet i Stavanger. Studien vil bli publisert som en doktorgradsavhandling.

For å kunne utvikle kunnskap om læringskulturer i barnehagen er personalets medvirkning i studien sentral, derfor håper jeg at dere er positive til denne forespørselen. Ved å delta i studien er dere med og utvikler kunnskap om barnehagens indre liv. Samtalene med personalet kan også åpne for faglige refleksjoner og diskusjoner som kan være til nytte i barnehagens kvalitetsarbeid. Resultatene fra studien vil bli presentert for barnehagen når studien er ferdig.

For å kunne gjennomføre feltarbeidet trenger jeg ditt skriftlige samtykke som innebærer at du må undertegne svarslippen nedenfor om du ønsker å delta.

Foreldrene blir informert skriftlig, jeg ønsker også å presentere studien muntlig i forbindelse med et foreldremøte eller lignende. Dersom dere har spørsmål er dere velkomne til å ta kontakt med meg på telefon 51 83 34 89 eller e- post anita.berge@uis.no.

Med hilsen fra

Anita Berge
Stipendiat
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitet i Stavanger

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon og gir mitt samtykke til å delta i studien om læringskulturer i barnehagen.

Dato.....Barnehage/avdeling.....

Navn.....mobil/tlf.....

Underskrift.....

Vedlegg 3

Informasjonsbrev til foreldre og foresatte i barnehagen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Et av et av hovedmålene for utvikling av kvalitet i barnehagen er å styrke barnehagen som læringsarena, der innhold og arbeidsmåter skal bygge på barnehagens egenart og et helhetlig læringssyn. Samtidig skal læring i barnehagen være en god forberedelse til å begynne på skolen. I denne utviklingen er det interessant å få kunnskap om hvordan disse målsettingene og forventningene utvikles til praksiser i barnehagens hverdagsliv.

Med dette utgangspunktet har jeg; Anita Berge startet et doktorgradsarbeid med arbeidstitelen *Barnehagens læringskulturer – en studie av læringsprosesser i barnehagens hverdagsliv*. Studien har som målsetting å vinne kunnskap om læringskulturer i barnehagen og hvilke læringsprosesser som utvikles og blir synlige i hverdagslivet i barnehagen. Hvordan barnehagens egenart kommer til syne som praksiser i barnehagen, og hvordan forventningene til barnehagen som læringsarena blir forstått og formes til læringsprosesser i barnehagens hverdagsliv.

Jeg ønsker å få se hvordan læringskulturer kommer til uttrykk gjennom innhold, aktiviteter, kommunikasjon og samspill mellom barn og voksne i barnehagens hverdagsliv. Jeg vil også lytte til personalet og barnas refleksjoner rundt læringsprosessene i barnehagen. Mitt utgangspunkt er å få kunnskap om hverdagslivet i barnehagen, lære om de prosessene læringskulturene utvikles gjennom og hvordan de erfarer for barn og voksne. Det er barn og voksnes aktiviteter, samspill og kommunikasjon i ulike situasjoner som vil være hovedfokuset i denne studien, ikke enkeltpersoners handlinger og utsagn. Barnehagen til deres barn ser ut til å kunne være et eksempel for å få kunnskap om hvordan slike prosesser utvikles. Derfor ønsker jeg å gjennomføre et feltarbeid i deres barns barnehage i løpet av høsten 2011 og våren 2012, som en del av min studie.

Å gjøre feltarbeid i barnehagen innebærer at jeg deltar i hverdagslivet i barnehagen uten å involvere meg i personalets arbeidsoppgaver. Jeg ønsker å gjennomføre noen samtaler med små grupper av barn og ansatte for å samle fortellinger fra barnehagelivet. Ved siden av å ta feltnotater ønsker jeg å bruke båndopptaker under de planlagte samtalene med barn og personale. Både notater og lydfiler vil bli oppbevart nedlåst og utilgjengelige for andre enn meg. Lydbåndopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt (planlagt 31.07. 2014) og skriftlig materiale vil bli anonymisert. I all skriftlig og muntlig formidling av resultater vil jeg anonymisere enkeltpersoner og kamuflere hvilken barnehage jeg har vært i. Det vil si at jeg vil endre navn og andre opplysninger for å forhindre at det blir mulig å gjenkjenne enkeltpersoner eller barnehagen som har deltatt i studien.

Det er helt frivillig å delta i studien og dere har som foreldre rett til å trekke barnet/barna deres ut av prosjektet når som helst, uten å måtte oppgi noen grunn for det. Barnet har også selv rett til å trekke seg ut når som helst. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og jeg vil følge gjeldende etiske retningslinjer og i den sammenheng være spesielt varsom i forhold til barna. Studien følger forskningsetiske retningslinjer og er innmeldt til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som har til oppgave å ivareta personvern og etikk i forskning.

Arbeidet med denne studien startet opp 1.8. 2010 og skal etter planen skal avsluttes 31.07. 2014. Hovedveileder for studien er professor Eva Johansson, Universitetet i Stavanger og medveileder er førsteamanuensis Anne Trine Kjørholt, NTNU. Min bakgrunn er som

førstelektor i pedagogikk ved Institutt for førskolelærerutdanning, Universitetet i Stavanger.
Prosjektet vil bli publisert som en doktorgradsavhandling.

For å kunne gjennomføre feltarbeidet trenger jeg foreldres/de foresattes skriftlige samtykke.
Jeg håper dere er positive til denne forespørselen og vil undertegne svarslippen nedenfor.

Dersom dere har spørsmål er dere velkomne til å ta kontakt med meg på telefon 51 83 34 89
eller e- post anita.berge@uis.no.

Med hilsen fra

Anita Berge
Stipendiat
Institutt for førskolelærerutdanning
Universitet i Stavanger

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon og gir mitt/vårt samtykke til at mitt/mine barn deltar i studien om
læringskulturer i barnehagen.

Dato.....Barnehage/avdeling

.....

Navn.....mobil/tlf.....

.....

Underskrift.....

.....

Letter of Information to parents in kindergarten

Inquiry about participations in a research project

My name is Anita Berge and I am working on a PhD project at Department of Early Childhood Education, University of Stavanger. The title of my project is: *Learning cultures in kindergarten - a study of learning processes in everyday life in kindergarten.*

The aim of my study is to acquire knowledge about learning cultures in kindergarten. To evolve my understanding of the learning culture in kindergarten, I would like to carry out a fieldwork in your child's kindergarten. The fieldwork will be built upon observations of everyday life in the kindergarten, and interviews/conversations with small groups of children and of the staff.

During the fieldwork I will make notes, and for the interviews/ conversations with children and with the staff I want to use tape recorder. Both notes and the tape recordings will be kept locked up and not available for anyone else than me. The tape recordings will be erased when the project is finished (planned to 31.07.2014). All the written material will be made anonymous, and in all written and oral presentation of the results names of persons and the kindergarten will be changed and made unrecognizable.

Participation in the project is voluntary and parents can withdraw from participation any time, the children also have the same right. I am as a researcher, bound to secrecy and I will follow the ethical standards of The Research Council of Norway. The study is reported to the Norwegian Social Science Data Services (NSD).

In order to carry out the field work I need the parents/parental prior written consent. I hope you are positive to this request and to sign the response slipped below. If you have questions you are welcome to contact me by phone 51 83 34 89 or e-mail: anita.berge@uis.no.

With greetings from

Anita Berge
Department of Early Childhood Education
University of Stavanger

Consent to participation in the project

I have received information and give my/our consent to my child is participating in the study of learning cultures in kindergarten.

Date.....Kindergarten/Department.....
.....

The child's name:
.....mobile/phone.....

Parent's signature
.....

Vedlegg 4

Anita Berge

2012-06-06

Tema til samtaler/intervju med personalet

Bakgrunnsinformasjon: den enkeltes utdanning og yrkeserfaring,

Har noen av dere jobbet sammen i annen barnehage før dere startet i denne barnehagen?

Tema 1: barnehagens egenart og tradisjon

Hva mener dere er barnehagens viktigste oppgaver?

På hvilke måter ivaretar denne barnehagen det dere mener er barnehagens viktigste oppgaver?
Fortell/utdyp/ gi eksempel på hvordan det kommer til uttrykk i hverdagen

Hvordan opplever dere at hverdagen i denne barnehagen er for dere? Hvordan tror dere at hverdagen oppleves for barna? - utdyp

Er det noe dere tenker på som annerledes med å jobbe i denne barnehagen enn i barnehager dere har jobbet i tidligere? (evt. Hva er likt?)

Hva opplever dere som krevende eller utfordrende med å jobbe i denne barnehagen? Hvorfor er dette så utfordrende tenker dere?

I Rammeplanen for barnehagen heter det at barnehagen skal bygge på et helhetlig læringssyn. Hva innebærer det begrepet for deres daglige arbeid i barnehagen?

Tema 2: egne forventninger og samfunnets forventninger til barnehagen

Hva slags forventninger opplever dere at omgivelsene utenfor har til barnehagen i dag?

(omgivelsene = samfunnet rundt barnehagen/samfunnet generelt i dag forventer av barnehagen?)

Hva slags forventninger opplever dere Eieren/kommunen har til denne barnehagen?

Hva med foreldrene, hva slags forventninger har de?

Hvordan påvirker disse forventningene deres daglige arbeid her?

Xxxx kommune har utarbeidet en plan for kvalitetsutvikling i barnehagen. Der er ett av målene: "Å styrke barnehagen som læringsarena." Hvordan påvirker dette målet deres arbeidet i denne barnehagen?

Denne barnehagen er bygget med tanke på baseorganisering, men dere har valgt å organisere dere i en fløy med tre avdelinger. Hva er tanken bak dette valget?

Hvordan opplever dere at denne organiseringen fungerer?

Hva er fordelene med denne organiseringen?

Ser dere ulemper med denne organiseringen? Utdyp

Dere har organisert morgenen i barnehagen med godmorgenvakt, felles frokost og at avdelingene ruller på de ulike rommene. Hva er tanken bak denne organiseringen? Hvordan opplever dere at ordningen fungerer? Styrke /svakhet /Var det slik dere hadde tenkt dette skulle være? utdyp.

Flere ganger har jeg hørt at dere snakker om hvordan dette bygget påvirker arbeidet deres og barnas aktiviteter. Kan dere utdype dette?

Hvordan tenker dere at bygget og rommene kan brukes? Fungerer det slik i dag? Hvorfor/hvorfor ikke? Utdyp

(Evt. hjelpespørsmål: hvilke muligheter gir bygget? Hvilke begrensninger har bygget?)

Tema 3: barnehagen som læringskultur

Hva tenker dere påvirker innhold og arbeidsmåteri hverdagslivet i barnehagen? Gi eksempel.

Jeg har hørt at dere diskuterer hvordan dere kan utnytte ressursene bedre, for å få enda bedre kvalitet på arbeidet for barna og personalet. Hva slags ressurser er viktige for å kunne utvikle kvaliteten i barnehagen? Gi eksempel /utdyp.

Hva innebærer kvalitet i barnehagen for dere?

Denne barnehagen har som målsetting å fokusere på utvikling og danning av hele barnet, og at hverdagen i barnehagen skal vektlegge et mangfold av aktiviteter og læringsopplevelser. Hva tenker dere om denne målsettingen?

(Evt. hjelpespørsmål: Hva innebærer begrepene utvikling og danning?)

Og: hva innebærer det at hverdagen skal legge vekt på et mangfold av aktiviteter skal?)

Hva tenker du er viktige læringsopplevelser som barna på din avdeling skal ha med seg fra barnehagen? Evt. utdypende spørsmål her: Hva legger dere i læringsbegrepet og hvordan ser dere på forholdet mellom lek og læring?

Er det noe du ville hatt mer fokus på og brukt mer tid til i hverdagen?

Noen av dere har fortalt meg at dere har strevd tid å finne ut hvordan dere skulle gjennomføre samlingene på avdelingene i denne barnehagen. Kan dere si litt mer om det? Hva skal samlingene være?

Hva styrer hvordan oppgaver fordeles mellom pedagogene og assistentene i denne barnehagen? (for eksempel: fordeles oppgaver etter vakt eller personer?)

Er det noen oppgaver bare pedagogene bør gjøre?

Er det noen oppgaver som bare assistentene bør gjøre?

Er det noen oppgaver som ikke bør bli delegert til assistenter?

Flere ganger har jeg hørt at dere har diskutert å ha felles regler og rutiner på tvers av avdelingene om hvor barna kan være og hva de har lov til å gjøre, for eksempel når de er på Diagonalen.

Hva tenker dere om det å ha felles regler og rutiner?

Tema 4: utfordringer for barnehagen som læringskultur i framtiden

Hva ønsker dere å ta vare på og videreutvikle i denne barnehagen i tiden framover?

Hva tror dere kommer til å være utfordringer for denne barnehagen framover?

Og for den norske barnehagen generelt?

Hva mener dere er det viktigste som barnehagen kan bidra med i samfunnet for framtiden?

Dagsrytme på Myra

- 7.30-8.00 Tidligvakten tar i mot barna.
- Frokost fra 8.00- 9.00. TV sitter ved bordet til 8.30 (lenger ved behov...) og Morgenvakten møter barna som kommer i dette tidsrommet. Barna kan leke stille på golvet/ ved annet bord hvis de har spist hjemme.
- 9.15 Rydding. Barna får beskjed 2-5 min før...
- 9.30 Samling
- 9.45 - 10.45 Aktivitet/ tur/ grupper
- 10.45-11.00 Rydding+ dekking av bord. Vaktmestere rydder litt før.
- 11.00 LUNSJ
- 11.45 Påkledning
- 12.15 Alle ute.
- 14.00 Toalettrunde (Alle på do/ bleie!)+ håndvask
- 14.15 FRUKT- Vaktmesterne kan dele ut matbokser og frukt.
- 14.45- 16.30 INNE-/ UTELEK