

Barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring

Marit Bø
Gerd Sylvi Steinnes
Karin Hognestad
Hege Fimreite
Thomas Moser





Marit Bøe, Gerd Sylvi Steinnes, Karin Hognestad, Hege Fimreite og
Thomas Moser

Barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring

© 2018 Forfatterne
Universitetet i Sørøst-Norge
Notodden, 2018

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 9

ISSN: 2535-5325 (Online)
ISBN: 978-82-7206-493-7 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

Denne rapporten presenter en feltstudie om barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring. Mer spesifikt handler studien om barnehagelæreres profesjonsutøvelse og om hvordan omsorg, lek, læring og danning integreres i pedagogisk arbeid med barn. Studien er en del av ekspertgruppen om barnehagelærerrollen sitt arbeid med å framskaffe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærerrollen. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 7.september 2017 og leverte sin rapport 5. desember 2018. Ekspertgruppen besluttet å gjennomføre en feltstudie for å få mer kunnskap om forståelse og praktisering av en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen. Når ekspertgruppens rapport foreligger, vil den bli publisert på utvalgets nettside (<http://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/>). Tre av medlemmene i utvalget, Gerd Sylvi Steinnes, Hege Fimreite og Thomas Moser, sekretariatsleder Marit Bøe og sekretariatsmedlem Karin Hognestad har gjennomført studien og bidratt i prosessen med å skrive rapporten. I tillegg har de øvrige ekspertutvalgsmedlemmene samt lederen av utvalget, Kjetil Børhaug kommet med konstruktive kommentarer og innspill til rapportutkastene. (Se nettsiden for mer informasjon om ekspertutvalget).

Vi vil rette en stor takk til de pedagogiske lederne som sa ja til å la seg skygge i det daglige arbeidet, og som har bidratt med kunnskap og erfaring. Det å bli fulgt av en forsker gjennom hele dagen krever både mot og vilje til å synliggjøre sitt profesjonsarbeid for andre. Takk også til alle andre barnehagelærere og barnehagestyrere som har deltatt i studien.

1.8.2018

Marit Bøe	Universitetet i Sørøst-Norge
Gerd Sylvi Steinnes	Høgskulen i Volda
Karin Hognestad	Universitetet i Sørøst-Norge
Hege Fimreite	Høgskulen på Vestlandet
Thomas Moser	Universitetet i Sørøst-Norge

Sammendrag

Studien om barnehagelæreres arbeid med en helhetlig tilnærming til læring er en del av ekspertgruppen om barnehagelærerrollen sitt arbeid. Begrunnelsen for studien må sees i lys av ekspertgruppens mandat, som er å framskaffe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærerrollen som grunnlag for styrking av rollen. En helhetlig tilnærming til læring er et uttrykk for et pedagogisk grunnsyn i barnehagen som ser omsorg, lek, læring og danning i sammenheng. Sammenhengen henviser til en bred tilnærming til læring som er knyttet til barnehagens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Det er et stort fortolkningsrom knyttet til hvordan rammeplanen skal fylles med konkret innhold (Ljunggren et al., 2017, s. 4). Det er derfor interessant å undersøke hvordan barnehagelæreres tolkninger av en helhetlig tilnærming utspiller seg i praksis. Flere har pekt på om den helhetlige tilnærmingen svekkes i presset mellom ulike læringsdiskurser (Bae, 2018; Nygård, 2017; Schmidt, 2018; Vallberg Roth, 2014) noe som kanskje fører til at barnehagelærerne står i et krysspress. Er en helhetlig tilnærming til læring kun et ideal, eller gjenspeiles den i praksis? Hva kjennetegner den i så fall?

Det viktigste i studien har vært å undersøke barnehagelæreres profesjonsutøvelse med en helhetlig tilnærming til læring, det vil si at vi har vært opptatt av hvordan omsorg, lek, læring og danning er integrert i det daglige arbeidet. Formålet har vært å få en dypere forståelse for barnehagelæreres helhetlige tilnærmingsspraksis. Problemstillingen i studien har vært følgende: *Hva kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle arbeid med en helhetlig tilnærming til læring?*

I studien har vi primært lagt til grunn en sosiokulturell teoretisk forståelse. Det bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, i sammenheng med kultur, språk og fellesskap. Konseptet «støttende stillas» (Bruner, 1972) har blitt brukt for å vise hvordan barnehagelærerne, gjennom en helhetlig tilnærming til læring, skaper betingelser for læringsprosesser som kan fremme barns trivsel og allsidige utvikling.

Metodologisk er studien designet som en kvalitativ skyggestudie. Vi har vært opptatt av å komme så nær praksisutøvelsen som mulig og valgte derfor å skygge – altså følge etter – barnehagelærere i deres daglige arbeid på avdelingen for å se hvordan de praktiserte en helhetlig tilnærming til læring.

I tillegg til å videofilme praksis samtalte vi med barnehagelærerne i etterkant. Vi snakket også med barnehagelærerkollegaene deres for å få deres kommentarer på handlingene.

Resultatene i studien viser at omsorg, lek, læring og danning er integrert i og kommer til uttrykk i hverdagsaktiviteter og i aktiviteter som er initiert av barnehagelærerne og av barna. Barnehagelærerne praktiserer en helhetlig tilnærming til læring med ulik grad av fleksibilitet og kontroll. Gjennom empiriske eksempler har vi vist hvordan omsorg, lek, læring og danning praktiseres som en helhet. Dimensjonen lekens egenverdi og læring gjennom lek flettes sammen med omsorg i barnehagelærernes praksis. Leken har en relasjonell verdi når barnehagelærerne hjelper og støtter barn i samspill og lek med andre barn. Samtidig er barnehagelærerne opptatt av den sosiale og språklige erfaringen og læringsmulighetene som skjer i leken. Omsorgshandlingene er tydelige i integrasjonen ettersom de knyttes til både læringsprosessene i leken og til trygghet som forutsetning for å delta i lek.

Et hovedfunn er at en helhetlig tilnærming til læring kjennetegnes ved at barnehagelærerne støtter barna i ulike situasjoner og ved hjelp av ulike strategier. I barnehagelærernes praksis er det i hovedsak den sosiale og relasjonelle dimensjonen som vektlegges i barns læring, og barnehagelærerne jobber primært prosessorientert, ikke utbytteorientert. Studien viser at barnehagelærerne må ha ressurser som gjør det mulig å dele barna inn i små grupper og lekegrupper slik at integrasjonen mellom omsorg, lek, læring og danning kan realiseres gjennom støttehandlingene til barnehagelærerne. Kunnskap om lek og barnehagelærernes rolle i en helhetlig tilnærming må gis en betydelig plass i barnehagelærerutdanningen.

Når man skal støtte barnet i den nærmeste utviklingssonen, er det svært viktig å forstå hvor det enkelte barnet er i sin læring og utvikling. Det er også viktig å forstå barnegruppen og hvordan man kan støtte lek og læring i gruppen. Da er barnehagelærernes faglige kompetanse helt avgjørende. De mange støttehandlingene som barnehagelæreren gjør i løpet av dagen for å fremme barns trivsel, læring og allsidige utvikling kan lett bli sett på som en selvfølge og dermed bli utelatt i dokumentering av barnehagens oppgaver. Derfor må barnehagelærernes bidrag (støttehandlingene) løftes fram i dokumentasjon og vurdering av pedagogiske oppgaver, slik at de synliggjør sin profesjonsutøvelse som grunnlag for å utvikle en praksis som ivaretar en helhetlig tilnærming til læring.

English summary

This study, *Early childhood teachers (ECTs) professional practice with a holistic approach to learning*, is part of the expert group's overall work in developing and strengthening the ECTs role. The Ministry of Education appointed the expert group September 7th. 2017. The expert group delivered their report: *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv-et kunnskapsgrunnlag* December 5th 2018. The purpose of this study is connected to the *expert group*'s mandate, which is to provide knowledge on ECTs professional practice as a basis for developing and strengthening the role. A holistic approach to learning is the expression of an educational approach in early childhood education, which integrates care, play, learning and formation. It refers to a broad approach to learning emphasized in the Framework plan (Utdanningsdirektoratet, 2017), as sometimes expressed through the term *educare* (bringing together education and care as a whole).

The Framework plan requires interpretation and translation into practice (Ljunggren et al., 2017, p. 4). Therefore, it is interesting to investigate how the interpretations of ECTs unfold into practice.

It has been pointed out whether the holistic approach is weakened in the tension between different learning discourses (Bae, 2018; Nygård, 2017; Schmidt, 2018; Vallberg Roth, 2014). Do the ECTs experience a cross-pressure? This makes us ask if a holistic approach to learning is merely an ideal, or is it reflected in practice? If so, what characterizes a holistic approach to learning in practice?

The focus of the study has been to investigate the ECT's professional practice with a holistic approach to learning. The purpose has been to get a deeper understanding of the integrated practice between care, play, learning and formation, which guided the research question: *What characterizes the ECT professional work with a holistic approach to learning?*

The theoretical perspective is a socio-cultural theoretical understanding, which is based on an assumption that learning takes place through participation in social practice.

Methodologically, the study is designed as a qualitative shadowing study. Shadowing was chosen to get as close to professional practice as possible, that is, following ECTs in their daily work at the department during the day. In addition to videotaping the practice, we discussed with the ECTs as well as their ECTs colleagues to complement the purpose of the actions.

Through empirical examples, we have shown that the integration of care, play, learning and formation takes place, and is expressed throughout the day in different activities. Dimensions of play and play based learning integrate with care in practice. Play has a relative value in terms of children's interaction with other children while the ECTs is also concerned with the opportunities for social and language learning that takes place in play. Care actions are evident in the integration as they relate to both the learning processes in play and for wellbeing as a prerequisite for participation in play. One main finding is that ECTs are providing support for the children in different situations using different strategies. The concept of "scaffolding" (Bruner, 1972) has been used to show how ECTs create conditions for learning processes that can promote children's well-being and development. It is essentially the social and relational dimension that is emphasized and how they primarily work process-oriented and not evident-oriented. Further, ECTs balance their practice between different degrees of flexibility and control.

Implications from the study are the need for the ECTs to have resources that make it possible to arrange small groups and playgroups so that the integration between care, play, learning and formation can be realized through the supportive actions of the ECTs. In early childhood teacher education (ECTE) knowledge of the key concepts of care, play, learning and formation must be discussed and emphasized in relation to age and development. Support in the nearest development zone places great demands on trying to understand the children's learning and development in order to provide the right support and help. In addition, huge demands are made to understand the children's group and how play and learning in the group can be supported. The professional competence of the ECT is crucial to support the children in their learning processes when play, social learning and language are to be part of an integrated practice.

The pedagogical learning environment ECTs facilitate through their supportive actions forms the basis for children's learning. These are a number of everyday and important actions, which an ECT does to support children's learning wellbeing and development during the whole day. That is why the supportive actions and their intentions must be part of documentation and assessment work to highlight ECTs professional agency and responsibility in developing a holistic and integrated practice.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
English summary.....	IV
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for studien	2
1.1.1. Helhetlig tilnærming til læring i spenningsfeltet mellom ulike læringstradisjoner.....	3
1.1.2. Forankring i barnehageloven	4
1.2. Formålet med studien.....	5
1.2.1. En helhetlig tilnærming til læring – begrepsavklaring og arbeidsmodell	6
1.3. Omsorg, lek, læring og danning – en utdyping i lys av rammeplanen og formålsparagrafen	8
1.3.1. En helhetlig tilnærming – en bestemt læringsforståelse.....	10
1.3.1.1. Oppmerksomhet mot læringsprosesser.....	12
1.4. Forskning på helhetlig tilnærming til læring.....	13
1.4.1. Helhetlig tilnærming til læring i en europeisk kontekst	13
1.4.2. Skandinavisk forskning	14
1.4.3. Oppsummering av forskning	16
2. Teoretisk forankring.....	18
2.1. Kontekst	18
2.2. Kulturelle redskaper	19
2.3. Den proksimale utviklingssonen.....	20
3. Design og metode	22
3.1. Forskningsdesign.....	22
3.2. Deltakerne i studien	23
3.3. Metoder for innhenting av data.....	23
3.3.1. Videoobservasjoner	23
3.3.2. Feltnotater	24
3.3.3. Video stimulated recall-intervjuer.....	24
3.3.4. Fokusgruppe.....	25
3.4. Forskningsetiske refleksjoner	26
3.5. Analyse.....	28
4. Resultater	29
4.1. Barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring i barneinitierte aktiviteter	29

4.1.1.	Å støtte barn	30
4.1.2.	Å være fleksibel for å fremme barns initiativer	31
4.1.3.	Å være nær i situasjonene.....	32
4.1.4.	Å ta vare på øyeblikket.....	33
4.2.	Barnehagelærernes praktisering med en helhetlig tilnærming til læring i vokseninitierte aktiviteter	34
4.2.1.	Å utfordre barns tenking.....	34
4.2.2.	Å planlegge og lede lekegrupper.....	35
4.2.3.	Å arbeide tverrfaglig.....	37
4.3.	Barnehagelærernes praktisering med en helhetlig tilnærming til læring i hverdagsaktiviteter ..	38
4.3.1.	Å vektlegge gruppefelleskapet	38
4.3.2.	Å drive språklæring i hverdagsaktiviteter.....	38
4.3.3.	Å skape gode relasjoner	39
4.3.4.	Å gi omsorg	40
4.3.5.	Å støtte barn i samspill.....	42
4.4.	Oppsummering av resultater	43
5.	Diskusjon	45
5.1.	Støtte gjennom omsorgshandlinger	45
5.1.1.	Støtte i lek og læring – i integrasjon med omsorg.....	48
5.2.	Støtte i planlagte lekegrupper.....	49
5.3.	Lekbasert læring i hverdagsaktiviteter – integrasjon med språklæring.....	53
5.4.	Støtte i barns dannelsprosesser	54
5.5.	Betydningen av barnehagelærernes kompetanse i arbeidet med helhetlig tilnærming til læring	55
6.	Oppsummerende drøfting	57
	Litteratur	63

1. Innledning

Temaet for denne studien er barnehagelæreres arbeid med en helhetlig tilnærming til læring. En helhetlig tilnærming til læring er uttrykk for et pedagogisk grunnsyn i barnehagen som ser omsorg, lek, læring og danning i sammenheng. Sammenhengen henviser til en bred tilnærming til læring som er knyttet til barnehagens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018, s. 72) forstår en helhetlig tilnærming som en verdibasert tilnærming som ser barnet som en helhet i samspill med andre, men som også anerkjenner et syn på barnet som en aktiv deltaker med en unik personlighet. Selv om en helhetlig tilnærming til læring har bred støtte, kan det være stor variasjon med tanke på hva denne sammenhengen vil si, og hvordan dette gjøres i praksis. Det er et stort fortolkningsrom knyttet til hvordan rammeplanen skal fylles med konkret innhold (Ljunggren et al., 2017, s. 4). Det er derfor interessant å undersøke hvordan barnehagelæreres tolkninger av en helhetlig tilnærming utspiller seg i praksis. Barnehagelæreres praksis vil påvirke hva slags betingelser for læring barn gis i barnehagen. Denne studien undersøker hvordan barnehagelærere praktiserer en helhetlig tilnærming til barns læringsprosesser.

Studien er en del av ekspertgruppen for barnehagelærerrollen sitt arbeid med å framskaffe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærerrollen.¹ Studien skal bidra til en utvidet forståelse av barnehagelæreres profesjonsutøvelse knyttet til hvordan omsorg, lek, læring og danning integreres i det pedagogiske arbeidet. Kunnskap om dette vil bidra til å tydeliggjøre hvordan barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring gjenspeiles i praksis, og til å øke kunnskapen om hvordan barnehagelærerrollen i møte med barn kan styrkes.

I dette innledningskapittelet presenteres bakgrunnen for og formålet med studien. I tillegg belyser vi formålsparagrafen, rammeplanens føringer og begrepene *omsorg, lek, læring og danning*.

¹ Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 7. september 2017 og leverte sin rapport 5. desember 2018. Mandatet til ekspertgruppen har et dobbelt formål: a) tydeliggjøre barnehagelærerrollen og b) gi råd om hvordan profesjonen kan videreutvikles. Formålet krever dokumentasjon, primært i form av empirisk forskning. Ekspertgruppen besluttet derfor å gjennomføre en feltstudie for å få en dypere kunnskap om forståelse og praktisering av en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen. Denne rapporten, samt ekspertgruppens rapport finnes på nettsiden: <http://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/>.

1.1. Bakgrunn for studien

En helhetlig tilnærming fremmes av flere som en styrke i den norske og nordiske barnehagepedagogikken (Bae, 2018; Broström & Vejleskov, 2009; Einarsdottir, Puroila, Johansson, Broström & Emilson, 2015; Karila, 2012; Lillemyr & Pramling Samuelsson, 2018). Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018) framholder at det helt siden 1900-tallet har vært tradisjon å ha en helhetlig tilnærming. En helhetlig tilnærming til læring springer ut fra den sosialpedagogiske tradisjonen som har stått sterkt i norsk og nordisk barnehagepedagogikk (Greve, 2003; Korsvold, 2005). Den sosialpedagogiske tradisjonen vokste fram av Frøbels tenking og kjennetegnes av en pedagogisk praksis som har gitt stort rom for barnestyrt lek og relasjonsarbeid (Karila, 2012).

The Nordic ECE pedagogy and interpretations concerning the curriculum have been classified as belonging to the social pedagogical tradition, which encourages play, relationship, curiosity, and the desire for meaning making based on activities that value both children and educators in a co-constructing environment. Free choices building on children's interests are negotiated in processes between the children and pedagogues (Karila, 2012, s. 588-589).

Den helhetlige tilnærmingen og integrasjonen mellom omsorg, lek og læring har vært en sentral del av barnehagens verdigrunnlag i den norske og nordiske barnehagepedagogikken (Einarsdottir et al., 2015). Den helhetlige integrasjonen uttrykkes blant annet gjennom begrepet *educare*, som forankrer omsorgsbegrepet i pedagogisk tenking (Broström, Lafton & Letnes, 2014; Karila, 2012).

Flere har stilt spørsmål ved om den helhetlige tilnærmingen svekkes i presset mellom ulike læringsdiskurser (Bae, 2018; Nygård, 2017; Schmidt, 2018; Vallberg Roth, 2014). I det helhetlige perspektivet blir også bekymringen for lekens egenverdi trukket fram (Greve, Kristensen & Wolf, 2018). Dette kan tyde på at barnehagelærerne står i et krysspress. Flere uttrykker også bekymring for at omsorgen pakkes inn i læringsdiskursen og er lite synlig i barnehagelæreres dokumentasjonsarbeid (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015; Löfgren, 2016). Andre har pekt på hvordan ulike organiseringsmåter skaper logistikkutfordringer i barnehagen som gir dårligere rammer for barnehagens relasjonsarbeid i hverdagen (Berge, Johansson, Bjervås, Sigurdadottir & Puroila, 2018;

Eide & Winger, 2018; Winger & Eide, 2018). Det gjør det relevant å spørre om en helhetlig tilnærming til læring kun er et ideal, eller om den gjenspeiles i praksis.

1.1.1. Helhetlig tilnærming til læring i spenningsfeltet mellom ulike læringstradisjoner

I en helhetlig tilnærming til læring skal konseptene omsorg, lek, læring og danning sees i sammenheng. Vatne (2012) finner i sin undersøkelse at både barnehagelærere og assistenter ser omsorg, lek og læring i relasjon til hverandre. Bae (2018, s. 94) spør seg om det er tendenser til at den nordiske tradisjonen svekkes. Ifølge Vallberg Roth (2014) møter den helhetlige tilnærmingen press fra en læringsdiskurs som er påvirket av en mer skoleforberedende tradisjon. Den skoleforberedende tradisjonen er orientert mot individuell utvikling, grunnleggende ferdigheter, kognitiv utvikling og vurdering av forhåndsdefinerte og aldersnormerte læringsutbytter. Også Nygård (2017) retter oppmerksomhet mot en læringsdiskurs som er preget av motsetninger, men som peker i retning av en tydeligere faginndeling, satsing på språk og spesialisering av personalets kompetanse. Som en følge av det har kravet om dokumentasjon av barns læring og pedagogisk praksis økt. Flere nordiske forskere er kritiske til at barnehagens allmenne dannelsesoppgave kommer i skyggen av en lærings- og kompetansedagsorden (Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer & Warring, 2013; Sommer, Klitmøller, Ahrenkiel, Seim & Sjøberg, 2015; Øksnes & Hangaard Rasmussen, 2017). Schmidt (2018) sier at «den traditionelle pedagogiske praksis, som gav stort rom for børneinitierte lege forhandlet mellom barnene uden et egentlig læringsbevidst formål, forvandles til en prioritering af pædagoginitierte, didaktiske læringsaktiviteter basert på centralt fastsatte mål».

I møte med endringene påvirkes også barnehagelærernes faglighet, og ifølge Schmidt kan det svekke barnehagelærernes «originale faglighet», det vil si barnehagelærernes faglige idealer og etiske og pedagogiske ståsted. Vallberg Roth (2014) påpeker hvordan forskere søker etter teoretiske og praktiske tilnærminger som kan forene omsorg, lek, læring og danning:

The analysis of the guidelines indicates that the Nordic countries, to various degrees, are struggling with this and have not really managed to unite these concepts; instead, they are choosing paths in some way. Overall, there are more traces of 'Edu' than 'Care'; and more of a holistic view on learning, lifelong learning, than a holistic view on children (Vallberg Roth, 2014, s. 25).

Som vi ser av sitatet, kan en helhetlig tilnærming til læring knyttes både til det å skape helhet i utdanningsløpet fra barnehage til skole og det å se omsorg, lek, læring og danning i sammenheng. Et interessant spørsmål er om en helhetlig tilnærming til læring kjennetegner arbeidet med å styrke barns læring og utvikling og tidlig innsats.

Scmidt (2018) bruker begrepet *læringsdagsorden* for å illustrere hvordan den økte politiske interessen for barnehagen som læringsarena intensiveres gjennom styrking av pedagogisk innhold i barnehagens planer – et innhold som peker i retning av å utvikle nødvendige kompetanser hos barn for å forebygge vansker i den senere skolegangen: «[Der] er tale om en særlig utdanningspolitisk ambition og dagsorden, som for tiden anskuer læring som svar på samfundets utfordringer i relation til globalisering, sammenhengskraft, kvalitet og tidlig innsats» (Scmidt, 2018, s. 3). Barnehagen løftes fram som en av de viktigste arenaene for sosial utjevning, og det er klare forventninger til at barnehagen skal være en læringsarena som arbeider med å forebygge lærevansker. Det gjør at barnehagelærernes arbeid med tidlig innsats får en viktig posisjon. En helhetlig tilnærming kan synes å være under påvirkning av forståelser som har røtter i tradisjoner forskjellig fra den sosialpedagogiske tradisjonen noe som fører til at barnehagelærerne kanskje også står i et krysspress mellom forskjellige læringsdiskurser.

1.1.2. Forankring i barnehageloven

Når ekspertgruppen om barnehagelærerrollen har besluttet å gjennomføre en feltstudie for å få mer kunnskap om forståelsen og praktiseringen av en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen, er det for å løfte fram en bestemt læringsforståelse som grunnlag for pedagogisk arbeid og dermed barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Som det kommer fram i § 1 i barnehageloven, skal barnehagen «i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2005). Dette kan tyde på at lovgiveren implisitt legger opp til en noe dualistisk forståelse av begrepene. På den ene siden er det snakk om å møte barns behov for lek og omsorg, og på den andre siden skal man fremme læring og danning, som igjen skal bidra til allsidig utvikling. Dette reflekterer en spenning i barnehagepedagogikken, nemlig forholdet mellom en orientering mot her og nå («omsorg og lek») og barnas framtid («fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling»).

Valget av *en helhetlig tilnærming til læring* som kjernebegrep for studien begrunnes med den nære forbindelse mellom læringsbegrepet og lærerprofesjonen. Barnehagelærerprofesjonen har sin særlige kompetanse i å tilrettelegge for læring med utgangspunktet i en barneorientert tilnærming, ikke gjennom en umiddelbar utbytteorientering eller konkret målstyring. Danningsbegrepet gir en overordnet normativ føring for alle pedagogiske virksomheter i Norge. Omsorgsbegrepet har lang tradisjon i barnehagefeltet, men inngår også i enhver form for profesjonell pedagogisk virksomhet. Uten tvil stilles det spesielle krav til arbeidet med de yngste barna i utdanningssystemet, og det er spesielle sider ved den relasjonelle kompetansen til barnehagelærerne som utfordres, særlig fordi omsorgshandlinger har store konsekvenser for læring og danning. Leken representerer en aktivitetsform som i bunn og grunn ligger i barnas myndighetsområde, og dens egenverdi skal anerkjennes samtidig som den betraktes som en viktig arena for læring og utvikling. En helhetlig tilnærming til læring forstås som et integrerende begrep som binder sammen de fire nøkkelbegrepene på en måte som er særlig relevant for barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Barnehagelærerne skal balansere her og nå med framtidige krav og forventninger, hun/han skal bygge sin profesjonelle virksomhet på både omsorg og faglighet og orientere seg mot dannelsidealene. Dette skal realiseres ved hjelp av pedagogiske verdier og føringer som ikke er begrunnet i foreskrevne utbytteformuleringer.

1.2. Formålet med studien

Formålet med denne studien er å få en dypere forståelse for barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen. Vi retter derfor oppmerksomhet mot den performative siden ved barnehagelærernes profesjonelle arbeid som innebærer barnehagelærernes praktiske pedagogiske handlinger og hvordan omsorg, lek, læring og danning integreres i pedagogisk arbeid. Barnehagelærernes praktisering av denne integrasjonen er en viktig komponent i arbeidet med barn. I denne studien er vi opptatt av barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring gjennom konkrete tiltak og arbeidsmåter og deres beskrivelser av hva dette innebærer.

1.2.1. En helhetlig tilnærming til læring – begrepsavklaring og arbeidsmodell

I forståelsen av en helhetlig tilnærming til læring bygger vi på Bae (2018) sin beskrivelse av kjennetegn ved en tilnærming der omsorg, lek, læring og dannelse sees i sammenheng. Bae nevner noen rammer og betingelser som må være til stede når man skal praktisere en helhetlig tilnærming:

I praksis innebærer det at læring foregår i mange situasjoner, for eksempel i hverdagsrutiner, omsorgs- og leksituasjoner, og ikke bare i planlagte opplegg rettet mot fag og kunnskapsområder. Sentralt i forståelsen er også at barn er aktivt medvirkende subjekter, og at de lærer i multimodale prosesser. Det vil si i prosesser hvor mange sanser er involvert, gjennom konkrete erfaringer hvor mentale, følelsesmessige, kroppslige og sansemessige inntrykk virker sammen. Denne tilnærmingen er også kjennetegnet ved at den legger vekt på sosial læring og sosialisering, og ikke primært kognitive ferdigheter. Helhetlige læringsprosesser foregår via mange kanaler og i ulike situasjoner, og er ikke lette å måle. Derfor har målene for den pedagogiske virksomheten i barnehagen vært nedfelt i prosessformuleringer og ikke i konkrete utbyttebeskrivelser på avgrensede kunnskaps- eller funksjonsområder (Bae, 2018, s. 87-88).

I Baes forståelse av en helhetlig tilnærming til læring vektlegges betingelsene for læring. Det er i tråd med rammeplanens syn på prosessorientert læring. Som vi tidligere har vært inne på, er rammeplanen bygd opp uten læringsutbyttebeskrivelser, og den er et uttrykk for en spesiell læringsforståelse. Læringsforståelsen er i stor grad «input»-orientert, og det sosiale og læringsmiljøet regnes som de viktigste rammene rundt barns erfaringer. Dermed er hele læringsforståelsen konsentrert rundt det barnehagelærerne *gjør før* læringen skjer, det vil si konteksten for læring. Det er den helhetlige erfaringen og erfaringsmulighetene som barnehagelærerne legger til rette for og bidrar til, som er grunnlaget for barns læring. Begrepet *helhetlig tilnærming til læring* viser til barnehagelærernes tilnærming til barns læringsprosesser, mens begrepet *helhetlig læring* tar utgangspunkt i barnets læring. Vi bruker derfor begrepet *helhetlig tilnærming til læring* om betingelsene for læring uten å se videre på hva barnet faktisk har lært. Barnets endring av kunnskap, ferdigheter og væremåter er dermed ikke det viktige i den forståelsen av en helhetlig tilnærming til læring som vi legger til grunn i denne studien. Fraværet av læringsutbyttebeskrivelser i rammeplanen stiller andre krav til profesjonelt arbeid med en helhetlig tilnærming til læring. I denne studien er vi mest opptatt av konteksten for læring og bygger derfor på Bae (2018) forståelse. Vi operasjonaliserer

det som peker seg ut som kjennetegn ved en helhetlig tilnærming til læring, og har kommet fram til følgende elementer, som vi tilpasser til denne studien:

- Læring foregår hele tiden – både i planlagte og spontane situasjoner og i omsorgs- og lekesituasjoner.
- Læring kan foregå både i vokseninitierte og barneinitierte aktiviteter. I læringsaktiviteter kan det være ulik grad av kontroll med tanke på hvem som setter aktiviteten i gang, og hvem som har kontroll over situasjonen. På den ene siden kan vi tenke at dersom det er barnehagelæreren som setter aktiviteten i gang, så har hun/han kontroll over den. På den andre siden kan vi tenke at barna kan ta kontroll over aktiviteten selv om det er barnehagelæreren som har iverksatt den. For det tredje kan det hende at barna igangsetter en aktivitet, men at barnehagelæreren tar over kontrollen, for eksempel ved å gi en bestemt retning til leken som hun/han mener er nødvendig, eller for å hindre en aktivitet fra å være skadelig for barna. Det kan også hende at barnehagelæreren tar kontroll over aktiviteten for så å føre den over i en strukturert lærings situasjon. Vi har valgt begrepene *vokseninitiert* og *barneinitiert* nettopp for å forklare at aktiviteter kan ha ulik grad av kontroll både av voksne og barn.
- Uansett hvem som har initiert aktiviteten og har kontroll over den, har barn rett til å medvirke til innholdet i og til retningen til aktiviteter. Barnehageloven § 3 gir barna stor medvirkningsmulighet (Kunnskapsdepartementet, 2005). Det er en grunnverdi som skal ivaretas i en helhetlig tilnærming til læring.
- Barn lærer i hovedsak gjennom umiddelbare sanselige multimodale prosesser der mange sanser er involvert samtidig. Barn lærer gjennom førstehåndserfaring hvor mentale, følelsesmessige, kroppslige og sansemessige inntrykk virker sammen. Det er helhetlig erfaring som er grunnlaget for læring.
- Rammeplanen legger opp til å ivareta alle utviklingsområdene. Helhetlig utvikling omfatter både sosial, språklig, kognitiv, moralsk, emosjonell og motorisk utvikling. Barnehagelærerne

er de profesjonelle og har ansvaret for å «legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22).

- I en helhetlig tilnærming til læring er man opptatt av prosessene, ikke av konkrete læringsutbyttebeskrivelser av avgrenset kunnskap eller avgrensede ferdigheter. Fravær av læringsutbyttebeskrivelser stiller krav til at læring skjer i prosesser der omsorg, lek og danning er integrert i hverandre, og som følges opp i arbeidet med fagområdene.

De ovennevnte beskrivelsene eller kjennetegnene sier ingenting om hvordan en helhetlig tilnærming til læring skjer, eller i hvilken grad det skjer. Man må vise til empiriske data for å utvide forståelsen for hva praktisering av en helhetlig tilnærming innebærer. På bakgrunn av dette har vi kommet fram til følgende problemstilling: Hva kjennetegner barnehagelærernes profesjonelle arbeid med en helhetlig tilnærming til læring? Mer spesifikt innebærer det å undersøke hva som kjennetegner barnehagelærernes praktisering av den helhetlige integrasjonen til læring i konkrete tiltak og arbeidsmåter rettet mot barna.

1.3. Omsorg, lek, læring og danning – en utdyping i lys av rammeplanen og formålsparagrafen

Omsorg og *lek* er tradisjonelt meget sentrale begreper i barnehagepedagogikken. Rammeplanen for barnehagen, som er en forskrift til lov om barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19) forstår begrepet *omsorg* til en viss grad instrumentelt, som «en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet» og for «å utvikle tillit til seg selv og andre». Omsorg kommer til uttrykk gjennom at alle barna opplever å bli sett, forstått, respektert, og at de får den hjelpen og støtten de har behov for. Omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna står sentralt, og barns omsorgshandlinger skal verdsettes. Leken blir i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20) tilskrevet egenverdi og er forstått som et uttrykk for barns egen kultur. Lek er knyttet til opplevelsen av glede, humor, spenning og engasjement, både alene og i fellesskap med andre barn. Ut over dette blir leken sett på som en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling (s. 20).

Begrepene *danning* og *læring* kan påstås å ligge på forskjellige abstraksjonsnivåer. Mens *læring* beskriver en bestemt form for endringsprosesser og hva disse prosessene fører til, er *danning* et mer

normativt begrep som sikter til en idealtypisk og mer overordnet forståelse av hva et dannet menneske er (eller burde være). Læring er en erfaringsbasert prosess. Den foregår hele livet og medfører relativt varige endringer for enkeltmennesker, grupper og samfunn. Endringene kan være intenderte, for eksempel ved at man strever etter å nå et bestemt læringsutbytte. Erfaringsbaserte og varige endringer kan imidlertid også være ikke-intenderte, for eksempel når barn tilegner seg kunnskaper og ferdigheter gjennom bruk av sosiale medier. Ved hjelp av empiriske eksempler fra barns erfaringer med de fysiske omgivelsene i barnehagen viser Greve og Løndal (2012) at spontan lek som barna selv har valgt, kan føre til læring i bred forstand. Når barna opplever trivsel og glede, tilegner de seg sosiale ferdigheter og måter å kommunisere på som er viktig for samspillet i leken. Et læringsresultat kan være ønsket eller uønsket, avhengig av hvem som vurderer det. Også læringsprosesser kan kategoriseres som positive eller negative avhengig av læringssituasjonen (fysisk, sosialt og kulturelt miljø) og typen utfordringer og oppgaver barn møter. Studien til Jernes og Engelsen (2012) om barns læringsfellesskap rundt et dataspill er et eksempel på at det kan foregå sosial ekskludering innad i barnegruppen som kan bidra til negative læringsopplevelser.

Danning er i utgangspunktet et normativt konsept som uttrykker noe om hvilke verdier, handlinger, kunnskaper og ferdigheter et samfunn bør streve etter når det gjelder forming (Bildung) av medborgerne. Denne forståelsen er knyttet til kulturelle og samfunnsorienterte normer og verdier. Når det er snakk om dannelsesprosesser, mener man som regel individuelle og sosiale forutsetninger og betingelser for å oppnå danning. *Danning* er et komplekst begrep i grenseland mellom pedagogikk og politikk (Dobson & Steinsholt, 2011), pedagogikk og filosofi (Løvlie, 2011). I et profesjonsperspektiv i barnehagen blir danning brukt i skjæringsfeltet mellom pedagogikk, filosofi og utdanningspolitikk. Der blir danning diskutert nært knyttet til lovens begreper *omsorg* og *lek* i kontrast til det mer målorienterte læringsbegrepet (Utdanningsforbundet, 2012). Ulike forståelser av dannelsesbegrepet vil ha konsekvenser for barnehagens pedagogiske virksomhet med tanke på mål, innhold og arbeidsmåter (G. Løkken & Søbstad, 2018).

I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21) nevnes en rekke momenter som knyttes til dannelsesforståelsen i barnehagen, blant annet at barn skal ha et prøvende og nysgjerrig forhold til omverdenen, og at de skal ha en modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i et demokratiske fellesskap. I tillegg nevnes både samhold og solidaritet. Samtidig løftes det fram at individuelle uttrykk

og handlinger skal verdsettes og følges opp, og det legges vekt på forståelse av felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet, samt tilhørighet til samfunnet, natur og kultur. Også barns deltakelse i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold og deres mulighet til å uttrykke synspunkter og skape mening er med. Videre pekes det på at barns evne til å tenke kritisk, gjøre etiske vurderinger og yte motstand samt deres handlingskompetanse for å bidra til endringer er elementer i barnehagens dannelsesforståelse. Per i dag foreligger det ingen allment anerkjent definisjon av dannelsesbegrepet for barnehagens pedagogiske virksomhet, og det finnes ingen allment akseptert grenseoppgang mellom begrepene *omsorg*, *lek*, *læring* og *danning*. Alle de tre førstnevnte begrepene har imidlertid betydning for dannelsesprosessene, og individuell danning påvirker lek og læring samt behovet og mottageligheten for omsorg.

I lovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2005) nevnes det en rekke momenter som kan oppfattes som en form for operasjonalisering av begrepene *omsorg*, *lek*, *læring* og *danning*, og som derfor kan være relevante og retningsgivende når det gjelder forventninger til barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Følgende fire momenter sikter i særlig grad mot det individuelle barnet og barnegruppen:

- Få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang
- Lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen
- Utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter
- Bidra til trivsel og glede i lek og læring

Disse momentene er alle fire nært knyttet til danning og læring når man anvender en læringsforståelse hvor barns opplevelser og erfaringer anerkjennes som grunnlaget for læring på alle utviklingsområder (motorisk, emosjonelt, sosialt, kognitivt). Det tredje momentet sikter eksplisitt til kunnskaper og ferdigheter og dermed en form for læringsutbytte. Dette forventede læringsutbyttet er med noen få unntak ikke operasjonalisert i rammeplanen.

1.3.1. En helhetlig tilnærming – en bestemt læringsforståelse

Med tanke på en helhetlig tilnærming til læring kan man således merke seg at læring på den ene siden innbefatter prosesser som karakteriserer barns følelser (trivsel, glede, skaperglede) og holdninger (nysgjerrighet, utforskning), og aspekter som går mer i retning av selvregulering og

moralske/etiske handlinger (ta vare på seg selv og andre). På den andre siden inngår grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Som rammeplanen innledningsvis i kapittel 7 (fagområder) slår fast, skal barna «utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle fagområder gjennom undring, utforsking og skapende aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47). I den påfølgende framstillingen av fagområdene (s. 47–57) forekommer imidlertid kunnskapsbegrepet kun tre ganger og bare på en meget generell måte. Det konkretiseres ikke hva slags kunnskap som skal utvikles. Dermed kreves det at kunnskapen som barna skal tilegne seg, blir en del av barnehagelærernes profesjonelle vurderinger.

Med tanke på pedagogisk miljø og pedagogiske verdier og handlinger er det fem momenter som framheves i lovens formålsparagraf:

- Retten til medvirkning skal tilpasses alder og forutsetninger.
- Barna skal møtes med tillit og respekt.
- Barndommens egenverdi skal anerkjennes.
- Barnehagen skal være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.
- Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Disse momentene har større affinitet til omsorg, lek og dannelse enn til læring, selv om læreprosesser er en forutsetning for å kunne realisere dem. Formålsparagrafen henviser således til en rekke forhold som er grunnleggende for utforming av en pedagogisk virksomhet i barnehagen som er i tråd med de utdanningspolitiske føringene. Disse mangfoldige og utfordrende momentene må ivaretas på en avstemt og balansert måte og krever en helhetlig orientert pedagogisk tilnærming.

Når det gjelder læringsbegrepet, er den norske rammeplanen kjennetegnet av at det ikke finnes noen utbyttebeskrivelser. Isteden er den pedagogiske virksomheten barne-, prosess-, miljø-/situasjons- og verdiorientert. Bruken av begrepet *en helhetlig tilnærming til læring* medfører dermed at barnehagelærerne må skape en pedagogisk hverdag som må ivareta et bredt og komplekst sett av føringer, noe som innebærer behovet for integrasjon av ulike og delvis også divergerende eller motstridende krav til profesjonsutøvelsen.

1.3.1.1. Oppmerksomhet mot læringsprosesser

Rammeplanen slår fast at «[a]rbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Dette peker i retning mot en helhetlig pedagogisk tilnærming. Imidlertid antyder rammeplanen gjennom denne utlegningen av loven at noen områder (sosial kompetanse, kommunikasjon, språk) er av større betydning enn andre fordi de nevnes særskilt. Dette kan sees som en indikasjon på at enkelte områder ved barns allsidige utvikling har større relevans enn andre. En helhetlig tilnærming til læring utfordres gjennom dette til å være både helhetlig og likevel prioriterende. Rammeplanens kapittel om læring («Barnehagen skal fremme læring») innledes slik:

I barnehagen skal barna oppleve et stimulerende miljø som støtter opp om deres lyst til å leke, utforske, lære og mestre. Barnehagen skal introdusere nye situasjoner, temaer, fenomener, materialer og redskaper som bidrar til meningsfull samhandling. Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22).

Oppmerksomheten er først og fremst rettet mot læringssituasjonen, læringsprosesser og sosiale, motivasjonelle og emosjonelle betingelser for læring hos det individuelle barnet eller, i noe mindre grad, i barnegruppen. Dermed er det først og fremst forutsetninger for læring og en karakterisering av hvordan læringsprosesser foregår eller bør foregå hos barn i denne aldersgruppen, som vektlegges. Også i den andre og siste delen av avsnittet «Barnehagen skal fremme læring» (s. 22), som beskriver personalets oppgaver og forpliktelser til å implementere denne læringsforståelsen («personalet skal»), tematiseres utelukkende momenter som har med læringssituasjonen (sosial, organisatorisk, materielt) og barnas opplevelser og erfaringer å gjøre. Det konkretiseres videre hvordan personalet skal bidra til barns læring (for eksempel ved å legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling; støtte og berike barnas initiativ og refleksjoner; utvide barns erfaringer; sørge for at

alle barn kan få rike og varierte opplevelser og erfaringer, utfordringer og mestringsopplevelser).²

1.4. Forskning på helhetlig tilnærming til læring

I denne delen gir vi en oversikt over tidligere forskning på helhetlig tilnærming til læring. Vi har i hovedsak sett på forskning fra de nordiske landene, men har likevel valgt å ta med funn fra den store europeiske studien «Care», Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (Sylva, Ereky-Stevens & Aricescu, 2015) fordi den viser at helhetlig tilnærming til læring er en verdi også utenfor den nordiske konteksten.

1.4.1. Helhetlig tilnærming til læring i en europeisk kontekst

Den store studien «Care», Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (Sylva et al., 2015) omfatter analyse av læreplaner i elleve europeiske land. Studien finner at det er bred enighet om at en helhetlig pedagogisk tilnærming er et kvalitetskriterium i barnehagepedagogikk. Rapporten framhever sosial samhandling og læring gjennom utforsking, prosjektarbeid, lek og samtaler som verdifullt når det gjelder kvalitet i barns læring. Videre viser den til et syn på læring som flerdimensjonal, altså at læring og utvikling er knyttet sammen og skjer i samtidige prosesser. Rapporten viser at en helhetlig tilnærming til læring er en verdi som ikke bare fremmes i Norge og Norden, men som også er en ønsket praksis og et tegn på kvalitet i europeisk sammenheng. Den helhetlige tilnærmingen til barns læring og utvikling har i internasjonal sammenheng blitt løftet fram som en styrke i barnehagen (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013).

Resultatene presiserer at det ikke finnes én bestemt metode for å implementere en helhetlig tilnærming til læring. Praksisene kan beskrives som aktiviteter eller handlinger som ivaretar barns trivsel og utvikling, og som inkluderer glede, trygghet og følelsesmessig, sosial og kognitiv utvikling. Den positive verdien av lek og nødvendigheten av å skape forhold for læring gjennom lek er trukket

² Dermed framkommer en interessant forståelse av læring som inkluderer mange situativ-kontekstuelle, relasjonelle og individuelle momenter, men ikke noe om læringsutbytte eller læringsresultater. Dermed stopper læringsforståelsen ved barns erfaringer, og endringer som tilstrebes gjennom erfaringene, altså barnas allsidige utvikling, konkretiseres ikke. Det at man ikke vil definere konkrete læringsmål, medfører tilsynelatende at læringsutbytte ikke tematiseres videre.

fram i dokumentene som er analysert. Det bygger på en oppfatning av at lek er spesielt viktig for å stimulere barns nysgjerrighet og eksperimentering og for å styrke barns allsidige utvikling. Leken blir her sett på som både en arena for læring for barnet og en arena for barnehagelærerne til å bidra i barns læringsprosesser. Lekbasert læring eller veiledet lek blir trukket fram som positivt med tanke på barns læringsutbytte, i motsetning til metoder som inneholder direkte instruksjoner, eller fri lek uten aktiv veiledning fra barnehagelærerne. Det vises her til nyere forskning på at lekbaserte metoder som følger barnets interesser og engasjement, kan introdusere barn for språk og matematiske temaer uten å redusere den sosiale og emosjonelle kvaliteten. Da må barnehagelæreren finne ut hvordan hun/han best kan støtte barns lek og læring uten å skape motsetninger mellom en barnestyrt lek uten vokseninvolvering og instruksjon med bestemte læringsmål. Studien viser at de fleste europeiske landene i undersøkelsen vektlegger læring gjennom erfaring heller enn detaljstyring i forhold til læringsmål, og at det er viktig å balansere mellom en voksenstyrt tilnærming som kan støtte, guide og tilrettelegge for barns læring og utvikling samtidig som det gis rom for barns valg og interesser. Rapporten peker på at mange europeiske land ser positivt på en balanse mellom en «akademisk» tilnærming og en helhetlig tilnærming, men at de strever med å imøtekomme dikotomien mellom tilnærmingene og anbefaler mer forskning som kan forklare fordelene med en kombinert tilnærming. Denne studien vil være et bidrag til dette.

1.4.2. Skandinavisk forskning

Litteraturoversikten viser at vi først og fremst har konsentrert oss om studier fra databasen Nordic Base of Early Childhood and Care (NB-ECEC) i perioden 2007–2016. Denne basen består av kvalitetsvurdert skandinavisk forskning om barnehage. Først brukte vi søkeordet «førskolelærer» og «læreprosesser». Da fikk vi 172 treff. Deretter gjorde vi et søk med bare ordet «læring» og fikk 233 treff. Da vi gikk gjennom disse treffene, fant vi 36 studier som tilfredstilte ett eller flere av utvalgs-kriteriene. Vi gjorde også et supplerende søk med søkeordene «førskolelærer», «lek», «omsorg» og «læring». Da fikk vi fire treff, men ingen av dem var relevante. Da vi valgte ut studier, var vi nøye på at de skulle ta for seg barnehagelærernes didaktiske arbeid med en helhetlig tilnærming til læring. Det vil si at vi utelot studier som handlet om barns læring (helhetlig læring). Slik avgrenset vi kriteriene for utvelgelse:

- Læring kan foregå i planlagte og spontane situasjoner, og i omsorgs- og lekesituasjoner.
- Læring kan foregå både i vokseninitierte og barneinitierte aktiviteter.
- Integrasjon mellom omsorg, lek, læring og danning og hvordan én eller flere av disse komponentene griper inn i arbeid med fagområdene.

De fleste av studiene er publiserte artikler, men det er også noen kapitler i antologier. Flere studier har samme forfatter. Læringsaktivitetene foregår i ulike situasjoner, både planlagte og spontane. Det er først og fremst arbeidet med fagområdene og hvordan dette integreres i de ulike situasjonene, som dominerer.

Læring integrert i hverdagsaktiviteter som måltid, stellesituasjon og påkledning – her finner vi tolv studier. Studiene avdekker at barnehagelærerne bruker læringsmulighetene i praktisk pedagogiske situasjoner i løpet av dagen. Innenfor språk finner vi 13 studier (Bae, 2009; Gjems, 2009, 2010, 2011; Jansen, Gjems & Tholin, 2012; Johansson et al., 2014; Kultti, 2014; Norling, 2014; Olsen, 2017; Palmér, Henriksson & Hussein, 2016; Sepp & Hoijer, 2016; Slettner & Gjems, 2016). Flere av bidragene vektlegger hverdagssamtalene som gode språklæringsarenaer, samtaler som oppstår spontant i ulike aktiviteter i løpet av barnehagehverdagen. Palmér et al. (2016) viser hvordan barnehagelærerne formidler matematiske konsepter til de minste barna når de skifter bleie på dem. Under på- og avkledning i garderoben finner Johansson et al. (2014) at barnehagelærerne kommuniserer verdier som omsorg, selvstendighet, språk og ferdigheter.

Når det gjelder vokseninitierte og planlagte læringsaktiviteter, finner vi 18 studier som omhandler fagområdene. Innenfor det formingsfaglige er det én studie som beskriver en praksis som er lekende og eksperimentell, og som stimulerer barnas mange sanseopplevelser og nysgjerrighet i samspill med materialer og redskaper (K. Carlsen, 2015). Vi finner åtte studier om språklæring (Alstad, 2013; Jansen et al., 2012; Kultti, 2013; Norling, 2014; Norling & Lillvist, 2016; Solstad, 2015; Wie, 2014), 5 studier om matematikk (Björklund, 2014; Björklund & Barendregt, 2016; M. Carlsen, 2013; M. Carlsen, Hundeland & Erfjord, 2010; Lange, Meaney, Riesbeck & Wernberg, 2014), og fem studier innenfor naturfag (Areljung, Ottander & Due, 2017; Klaar & Öhman, 2014; Thulin, 2006; Westman & Bergmark, 2014; Ärlemalm-Hagsér & Sundberg, 2016). Flere av studiene integrerer lek i fagområdene gjennom lekbaserte aktiviteter, men graden av styring og kontroll er varierende. Studier innenfor matematikk

finner at barnehagelærerne bruker konkrete objekter og spørsmål for å stimulere til utforskning og begynnende matematisk forståelse (Björklund, 2014; M. Carlsen et al., 2010). Williams, Sheridan og Sandberg (2014) vektlegger den sosiale dimensjonen ved læring. De ser sosial kompetanse og lek som grunnlag for læring, og de framholder at læring innenfor språk og matematikk må integreres med det å lære sosial kompetanse.

Barnehagelærernes arbeid med helhetlig læring med utgangspunkt i barns selvstyrte aktiviteter. Her finner vi seks bidrag. Lange et al. (2014) peker på at spørsmål kan vekke matematisk nysgjerrighet, og at matematiske konsepter bidrar til å utvikle leken. Greve og Løndal (2012) finner i sin studie at barnehagelærere kan fremme læring i lek gjennom sin tilnærming til barns lek. De framholder betydningen av en aktiv deltakende og anerkjennende tilnærming. Norling og Lillvist (2016) peker på at aktiviteter som spontan lek, drama, vokseninitiert lek og barnestyrt lek gir svært mange muligheter til å støtte og utvide barnas begrepsutvikling. Hammer (2012) studie finner en læringsdiskurs som framhever viktigheten av lek og utfoldelse i naturen uten for mye styring og voksenkontroll. Svinth (2010) har studert barns deltakelse i en skogturaktivitet og finner at jo mer fleksible rammene for aktiviteten er, desto mer aktivt deltar barna. Studien til Slettner og Gjems (2016) peker på at når barna selv får bestemme hvordan de skal delta i samtalen, blir samtalen mer utvidet og positive.

1.4.3. Oppsummering av forskning

De 36 bidragene viser hvordan barnehagelærerne jobber med læringsaktiviteter som omhandler fagområdene i vokseninitierte og barneinitierte hverdagssituasjoner. Fagene integreres i hverdagsaktiviteter gjennom lekbaserte aktiviteter, og det er særlig den kognitive og språklige siden ved barns læring og utvikling som dominerer. Ingen av studiene har undersøkt spesifikt hvordan flere fagområder integreres i hverandre. Studiene viser praksiser der enkelte sider ved integrasjonen av omsorg, lek, læring og danning prioriteres, for eksempel lek og læring. Skandinavisk forskning peker på at kombinasjonen og balansen mellom lek og læring er en utfordring. Det støttes også av den europeiske studien, som peker på behovet for mer forskning på en lekbasert didaktikk i spenningsfeltet mellom ulike læringstradisjoner og mellom det voksenstyrte og det barnestyrt. Ingen av studiene undersøker barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring gjennom hele barnehagehverdagen og barnehagelæreres egne beskrivelser av hvordan de integrerer

omsorg, lek, læring og danning. Litteraturoversikten viser at vi trenger mer kunnskap om barnehagelærernes praktisering med en helhetlig tilnærming til læring.

2. Teoretisk forankring

I studien har vi primært lagt til grunn en sosiokulturell teoretisk forståelse. Dette relaterer vi både til en forståelse av hvordan barn lærer, hvordan barnehagelærere legger til rette for læring, og hvordan de er påvirket av kultur og kontekst. Fokuset er altså både på barnehagelærerne og på barnets læring. Som sagt i innledningen springer en helhetlig tilnærming til læring ut fra den sosialpedagogiske tradisjonen som har stått sterkt i norsk og nordisk barnehagepedagogikk (Greve, 2003; Korsvold, 2005). En sosiokulturell tilnærming til læring vil kunne harmonere med en slik forståelse.

Sosiokulturell teori har som utgangspunkt at kunnskap blir skapt gjennom samhandling og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Vygotsky 2001, Dysthe 2001). Læring foregår i en interaksjon mellom mennesker og redskaper i en kulturell og historisk kontekst.

Hovedbudskapet er at individets læring og kunnskap må sees i lys av og i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet. Læring skjer overalt og hele tiden, og den er grunnleggende sosial. Kunnskap er distribuert, noe som innebærer at ulike mennesker har ulike kunnskaper og ferdigheter, og gjennom sosial samhandling kan kunnskapen deles. Læringen skjer dermed i hovedsak når man inngår som del av et fellesskap. Språket ses på som særdeles sentralt i alle læringsprosesser (Säljö, 2001). Gjennom språklig interaksjon med andre utvikles tenkingen hos individet, og slik blir språket et psykologisk verktøy og selve grunnlaget for samspillet. Poplin (1988) framhevet et helhetlig perspektiv på læring og innhold som et kjennetegn ved sosialkonstruktivistisk teori, og betydningen av barnets evige søken etter mening.

2.1. Kontekst

I en sosiokulturell forståelse vil barnehagelærerne utøve sin profesjon i en kontekst som vil påvirke hvordan de oppfatter sentrale sider ved yrket. Policynivået, representert ved overordnede politiske diskurser, vil derfor kunne påvirke hva barnehagelærerne legger vekt på i arbeidet sitt (Steinnes, 2014). Samtidig er barnehagelærerne aktive deltakere som bidrar til å påvirke konteksten. De siste årene har vi sett en dreining i politikken i retning mot vekt på læring i barnehagen. Dette har utløst en diskusjon om hva som skal være barnehagens primære oppdrag. Barnehagelærere har engasjert seg gjennom Facebook-aksjoner, avisinnlegg og demonstrasjoner. Dette er et eksempel på at

barnehagelærere ikke ensidig tilpasser seg krav og forventninger, men at de selv er med på å forme konteksten. Det vil si at den dominerende diskursen om innholdet i barnehagen ikke er entydig. Hvordan barnehagelærerne bidrar til å forme konteksten, vil være avgjørende for hvordan man vil legge til rette for barns utvikling lek, læring og danning. Hver enkelt barnehage vil ha sine institusjonelle former der sosial praksis blir påvirket av den interne kommunikasjonen (Steinnes, 2014). Säljö (2001) framhever at man i et sosiokulturelt perspektiv ser aktiviteten til den lærende som sentral for kunnskapsdanning. Dette vil gjelde både for barnehagelærerne og barna. Også når det gjelder barna, vil læring og utvikling foregå i et samspill mellom individet og kulturen det vokser opp i. Ifølge Vygotskij (1978) viser barnet fra første dag egen vilje og målrettede handlinger, men samtidig påvirkes det av sosiale spilleregler i omgivelsene.

From the very first day of the child's development his activities acquire a meaning of their own in a system of social behaviour and, being directed towards a definite purpose, are refracted through the prism of the child's environment (Vygotskij, 1978, s. 30).

I dette perspektivet ser man barnet som et aktivt, meningssøkende vesen, og teorien understreker den stadige vekselvirkningen mellom barnet og miljøet. Når barnehagen skal legge til rette for en helhetlig tilnærming til læring, er det derfor viktig at barnets initiativ og aktive medvirkning er sentralt, og i tillegg må det fysiske miljøet stimulere til ulike former for aktivitet.

2.2. Kulturelle redskaper

Kulturelle redskaper har en sentral plass i sosiokulturell teori. Redskapene kan være både materielle (fysiske) og immaterielle (psykologiske), og de er institusjonelt forankret. Immaterielle redskaper viser til abstrakter, for eksempel tanker, verdier og holdninger (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016). Slike kulturelle redskaper kan være tradisjoner som barnehagen legger vekt på, og som er styrende for hvordan barnehagens innhold organiseres. For eksempel vil synet på voksnes deltakelse i barns lek påvirke hvilken rolle personalet inntar i leken. De kulturelle redskapene kan også være både kollektive og individuelle. De immaterielle kulturelle redskapene kan være synlige og gjenstand for diskusjon i personalet, eller de kan være skjulte og innforståtte, men samtidig likevel påvirke hvilke valg som tas.

Hvordan for eksempel barnehagens dagsrytme er organisert, vil ha stor betydning for i hvilken grad barn gis muligheter til å kunne fordype seg i lek eller andre selvvalgte aktiviteter over tid, uten hyppige, forstyrrende avbrudd. Gruppedeling som gir barna rom for å samhandle i mindre grupper, kan være en støtte i barns lek og utforskning ved at situasjonen blir mer oversiktlig og håndterbar for barna.

Materielle, konkrete kulturelle redskaper kommer for eksempel til uttrykk gjennom innredningen, og et svært relevant element er hvordan innredningen kan bidra til å hemme eller fremme barns initiativ til lek og læring. Er barnehagens fysiske miljø organisert på en måte som gjør det mulig for barna å ta initiativ til aktiviteter på egen hånd? Har barna for eksempel tilgang til materiell uten å måtte spørre personalet om hjelp? Hvordan stimulerer det tilgjengelige materialet til fantasi og skapertrang?

I et sosiokulturelt perspektiv fungerer psykologiske og fysiske redskaper som strukturerende ressurser som gjør det mulig for deltakere i sosiale praksiser å tolke og handle kompetent i nye situasjoner. [...] Resultatet av interaksjon er at vi forandres som individer; det gjelder både vårt intellektuelle og kommunikative repertoar og vår måte å beherske fysiske redskaper på (Säljö, 2001, s. 155).

De kulturelle redskapene vil dermed ha stor betydning for barns betingelser for læring og allsidig utvikling.

2.3. Den proksimale utviklingssonen

Sonen for den nærmeste utviklingen er sentral i Vygotskys teori (Säljö, 2001). Den bygger på en forutsetning om at barn har to utviklingsnivåer. Det ene er det aktuelle utviklingsnivået, der barnet kan handle selvstendig, og der grunnlaget for handling er et resultat av en bestemt, men avsluttet syklus (Dale, 1998, s. 55). Det andre nivået er det potensielle, som barnet kan strekke seg etter ved hjelp av medierende redskaper og kompetent veiledning. Sonen mellom det aktuelle og det potensielle nivået blir omtalt som sonen for den nærmeste utvikling. Å gi hjelp og støtte i den nærmeste utviklingssonen kaller Bruner (Bruner, 1972) stillasbygging. Barnehagelærerne kan fungere som støttende stillas på ulike måter. Når de legger til rette for utvikling av leken gjennom fysiske artefakter som utvider lekens potensial, støtter de barnas videre utvikling og læring. Barnehagelærerne kan også gi barna språklig støtte for å komme videre i leken. Også andre barn vil

kunne fungere som støttende stillas for hverandre i lek. Det blir derfor viktig å legge til rette for positive relasjoner mellom barna.

Siden barn i lek ifølge Vygotsky strekker seg utover sitt aktuelle nivå, vil leken i seg selv bidra til at noe nytt oppstår (Dale, 1998, s. 55). Dette innebærer ikke at leken ensidig skal betraktes som et instrument for læring, men er en erkjennelse av at viktig læring kan skje gjennom lek. Det krever at barnehagelærerne er oppmerksomme på de vilkårene barn blir gitt i lek, og at de legger til rette for at barn som av ulike årsaker står utenfor leken, hjelpes inn i denne på en god måte. Dette kan gjøres gjennom å tilføre leken konkrete redskaper, som omtalt ovenfor, eller gjennom egen deltakelse som støtte for de barna som trenger det for å få tilgang til leken.

Hvilken rolle barnehagelærerne har i barns lek, vil bli synliggjort i presentasjon av datamaterialet fra skyggestudien. Vi vil videre se funnene fra skyggestudien i lys av perspektivene på kontekst og kulturelle redskaper, og vi vil se på betydningen av barnehagelærerne som stillasbygger i barns læringsprosesser.

3. Design og metode

3.1. Forskningsdesign

Studien har et kvalitativt, fortolkende design. Styrken til kvalitativ forskning er at den konsentrerer seg om hendelser i det virkelige liv og kan presentere fylldige og detaljerte beskrivelser (Creswell, 2013). Denne studien benytter kvalitativ skygging som forskertilnærming.³ Både kvantitativ og kvalitativ skygging er anerkjent innenfor praksisnær forskning (Arman, Vie & Åsvoll, 2012; Czarniawska, 2007; Mintzberg, 1973; Nicolini, 2013; Tengblad, 2006; Vie, 2009). Ifølge Arman et al. (2012, s. 315) er det skygging som fører forskeren nærmest hverdagspraksisen i en arbeidskontekst. I skygging følger forskeren etter informantene i en bestemt tidsperiode i deres daglige yrkesutøvelse (McDonald, 2005, s. 456). Skygging kan frambringe detaljerte data på felt som det kan være vanskelig å nå gjennom andre tilnærminger.

Coupled with the fact that shadowing research does not rely on an individual's account of their role in an organization, but views it directly, means that shadowing can produce the sort of first-hand, detailed data that gives the organizational researcher access to both the trivial or mundane and the difficult to articulate (McDonald, 2005, s. 457).

I skygging er det bevegelsene til den som blir skygget som skaper et fokus, (Czarniawska, 2014, s. 54). Skygging tillater forskeren å bevege seg sammen med og følge etter deltakerne i studien og slik holde tritt med hendelsene som utspiller seg. Den som skygges, og den som skygger, kan samtale med hverandre underveis om felles førstehåndserfaringer (McDonald & Simpson, 2014) i tråd med en tolkende forskningstilnærming. Det er en gjensidig observasjon der forsker og deltaker etablerer sin oppfatning av situasjonen. Ved hjelp av skygging får man informasjon om barnehagelærernes handlinger og kan presentere handlingene og det pedagogiske arbeidet på en helhetlig og kontinuerlig måte.

³ Se Bøe, M. (2016) og Hognestad, K. (2016) for å få en mer detaljert redegjørelse av kvalitativ skygging i barnehageforskning.

3.2. Deltakerne i studien

Fem barnehager deltok i studien, og i hver av disse barnehagene ble en barnehagelærer skygget. Barnehagelæreren jobbet som pedagogisk leder på avdelingen sin. Fire av barnehagelærerne ble skygget i to dager, og én ble skygget i én dag. Til sammen ble de fem barnehagelærerne skygget i ni dager. Skyggeperioden var fra barnehagelæreren kom på jobb om morgenen, og til hun var ferdig på jobb, og fulgte på denne måten det vaktsystemet som barnehagelærerne hadde. Både tidligvakt, mellomvakt og senvakt var perioder som ble skygget. Alle barnehagelærerne var kvinner i alderen 28–55 år. Utvalget av deltakere var strategisk (Bryman, 2012) med tanke på forskerspørsmålet for studien. I tråd med andre skyggestudier (Bøe, 2016; Hognestad, 2016; Tengblad, 2012; Vie, 2009) var hovedkriteriet for utvelgelsen at deltakerne hadde minimum fem års arbeidserfaring i ønsket stilling, som i denne studien er barnehagelærere. I motsetning til nyutdannede barnehagelæreres kompetanse som noviser er deltakerne erfarne barnehagelærere som Dreyfus og Dreyfus (1986) anses som eksperter. Selv om barnehagene som de fem barnehagelærerne jobbet i, hadde ulike organiseringsformer, kan alle betegnes som mellomstore barnehager med avdelinger eller avdelingslignende organisering (Vassenden, Thygesen, Brosvik, Alvestad & Abrahamsen, 2011). Barnehagene er lokalisert i fire ulike kommuner på Østlandet og Vestlandet.

3.3. Metoder for innhenting av data

En tolkende tilnærming i dette skyggestudien anerkjenner muligheten for å involvere synspunkter fra både deltakere og forskere. Metodene som er benyttet i skyggestudien, innhenter både visuelle og auditive videodata på barnehagelærernes handlinger. I skyggestudien ble det benyttet videoobservasjon, feltnotater, *video stimulated recall*-intervjuer og fokusgruppe.

3.3.1. Videoobservasjoner

Når man bruker videoobservasjon i skygging, kan man fange opp barnehagelæreres praksis, som karakteriseres av stor kompleksitet med overlappende aktiviteter og hurtige endringer av hva som gis oppmerksomhet, og hva det handles ut ifra (Hognestad & Bøe, 2016). I dette skyggestudien hadde filmingen av barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring tre hensikter: For det første var målet å produsere videodata av barnehagelærernes handlinger i pedagogisk arbeid med

barn. For det andre var målet å generere datastimuli for *video stimulated recall*-intervjuene (Haglund, 2003). For det tredje ønsket man å ta videomaterialet som var vist i *video stimulated recall*-intervjuene med den enkelte barnehagelæreren, videre til fokusgruppeintervju i den samme barnehagen.

Til å gjennomføre videofilmingen ble det benyttet et lite håndholdt digitalt videokamera med innebygd stabilisator og god nok optikk til at kameraet kunne gi klare bilder både i mørke rom og i dagslys ute. Informanten hadde på seg en trådløs mikrofon, så lyd kvaliteten ble god også når den som skygget, måtte trekke seg litt unna for ikke å gå i veien for arbeidet. For at man skulle kunne ha oversikt over materialet, ble videodataene lagret på en ny minnebrikke for hver dag, og denne ble merket og oppbevart innelåst. Når forskeren posisjonerer seg som videokameraforsker, innebærer det at hun/han aktivt og kontinuerlig må engasjere seg i filmprosessen ved å sørge for at kameraet blir håndtert på en teknisk og sensitiv måte (Frers, 2009).

3.3.2. Feltnotater

I tillegg til videoobservasjonene var feltnotater et viktig redskap for å føre logg over handlinger og sette merknader ved episoder som var spesielt interessante. Det å ta feltnotater i skygging har av mange blitt beskrevet som slitsomt (Arman et al., 2012; Czarniawska, 2014). Fordi videoobservasjon ble benyttet, fungerte feltnotatene som støtdata. Feltnotatene markerte tiden, slik at det ble enklere å finne spesielt interessante episoder igjen i videomaterialet. Korte stikkord om tanker underveis ble notert ned, og de var viktige for å få en begynnende forståelse av dataene.

Det var få muligheter til å samtale om barnehagelærernes praksis når denne utspant seg, både fordi deltakerne hadde en hektisk og overlappende arbeidsdag, og fordi man i minst mulig grad ville forstyrre arbeidet til barnehagelærerne, derfor tenkte man at *video stimulated recall*-intervjuer var en konstruktiv metode for å få fram meningen og forståelsen bak handlingene som fant sted.

3.3.3. Video stimulated recall-intervjuer

I tråd med det overordnede forskerspørsmålet «Hva kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle arbeid med en helhetlig tilnærming til læring?» ønsker man i denne studien mer enn bare å fange opp hva barnehagelærerne gjør i arbeidet i barnehagen. Bruken av *video stimulated recall*-intervjuer

styrket den kvalitative forskningsprosessen i skyggestudien og ga forskerne innsikt i hensikten med de observerte handlingene. Et *video stimulated recall*-intervju innebærer at man under intervjuet viser et opptak av en situasjon eller hendelse der deltakerne er filmet, for å stimulere til at deltakerne husker og kan fortelle om tanker og følelser som de hadde da hendelsen fant sted (Hodgson, 2008). Et viktig grunnlag for utvelgelsen av videoklipp til *video stimulated recall*-intervjuene var feltnotater og forskernes egne tanker fra skyggingen. *Video stimulated recall*-intervjuet ble foretatt så snart som mulig for å holde på mest mulig nærhet til situasjonen. Fordi vi var flere forskere som var involverte i datainnhenting og utvelgelsen av videoklipp, var den opprinnelige planen å dele tolkninger av klippene med hverandre før vi valgte klipp og viste dem til barnehagelærerne. På grunn av tidspress fikk vi ikke dette til. Hver og en valgte derfor klipp ut fra individuelle tolkninger.

3.3.4. Fokusgruppe

En fokusgruppe består av noen få deltakere som møtes for å diskutere et bestemt tema. En forsker setter i gang og leder intervjuet. Deltakerne gir uttrykk for sine meninger, former synspunkter og diskuterer oppfatninger av det bestemte temaet (Bryman, 2012; Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007). Kort tid etter at forskerne hadde hatt *video stimulated recall*-intervju med den barnehagelæreren som var skygget, ble det gjennomført et fokusintervju i barnehagen. I fokusintervjuet var de andre barnehagelærerne i barnehagen med. Styresenaren deltok også. Fordi det var ulik størrelse på barnehagene, varierte det hvor mange som var med i hvert fokusintervju. Det var mellom tre og ni deltakere i fokusgruppene.

Hensikten med fokusintervjuet er å få kunnskap om hvordan barnehagelærere som en kollektiv gruppe, ikke som enkeltindivider, ser på en helhetlig tilnærming til læring. Fokusgruppens form kan imøtekomme denne målsetningen for datainnsamlingen (Wibeck et al., 2007). Styrken i fokusgruppen ligger i gruppedynamikken, der interaksjonen mellom deltakerne produserer en kollektiv, ikke en individuell oppfatning om temaet som er i fokus (Wibeck et al., 2007). I fokusintervjuet kan samhandlingen i gruppen stimulere deltakerne til å bekrefte eller rette på hverandres framstillinger, og man kan tydeligere få fram temaområder eller faglige oppfatninger som er gjenstand for enighet eller uenighet. I forlengelsen av dette tenker man seg at det er deltakernes mer enn forskerens oppfatninger som får dominere intervjusituasjonene. I fokusgruppene i studien utfordret deltakerne hverandre og utviklet på denne måten samtalen slik at dette bidro til at

forståelsen for arbeidet med en helhetlig tilnærming til læring ble utvidet. Her er et utdrag fra et fokusintervju som illustrerer dette:

Og jo mer jeg tenker meg om og vi sitter og drøfter det her, jo mer kjenner jeg jo at jeg har omsorg i alle de situasjonene som vi er i hverdagen. Det å lære seg å ta brunost selv, hvitost selv, helle melka selv, det er jo av omsorg for at du skal lære det (...). Det er jo i omsorg og genuin interesse for det barnet at du liksom: «Oj, nå har du klart nesten ...» Så jeg opplever jo egentlig, når jeg sitter og reflekterer, så er det gjennom alle de hverdagssituasjonene at omsorg og læring flettes sammen. (barnehagelærer)

Det kan selvsagt være problematisk at datainnsamlingen blir påvirket av gruppedynamikken (Bryman, 2012). Man kan risikere at enkelte personer blir for dominerende, eller at gruppens sammensetning er av en slik art at enkelte deltakere ikke føler seg frie eller trygge nok til å fremme sitt syn. Fokusgruppen i denne studien tok utgangspunkt i kollegagrupper, og her kan gruppedynamikken gjenspeile den kulturen som råder i arbeidsmiljøet. Man kan likevel tenke seg at det var positivt for gruppedynamikken at alle deltakerne i fokusgruppene kjente hverandre – de jobbet i den samme barnehagen og virket dermed trygge på hverandre. Flere av dem hadde også blitt litt kjent med forskerne gjennom skyggeprosessen.

3.4. Forskningsetiske refleksjoner

For forskeren er skygging som praksis ofte like mye et etisk, som et metodologisk valg (Czarniawska, 2014). Skyggingens natur krever at man som forsker håndterer etiske overveielser og valg. Etikk i kvalitativ forskning er satt sammen av to hovedkomponenter: etikk som prosedyrer og etikk i praksis (Guillemin & Gillam, 2004). Denne skyggestudien er godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) og har fulgt de gjeldende retningslinjene for forskningsarbeid (Norsk senter for forskningsdata). Gjennom kommunikasjon med NSD ble meldeskjemaet og brev til deltakerne med informasjon og samtykkeskjema utviklet med tanke på å beskytte deltakerne og for å gi nødvendig informasjon om hensikten med og innholdet med studien. Det ble også gitt ut et informasjonsskriv til resten av personalet og til barnas foreldre og/eller foresatte der de måtte samtykke til eller reservere seg mot å delta i forskningen. Det ble ikke gjort noen reservasjoner fra de involverte partene som hindret forskningen. Skygging er beskrevet som feltarbeid i bevegelse (Czarniawska, 2007). Det betyr at forskerne må håndtere etiske utfordringer som dukker opp i skyggeprosessen. I skygging er det en

nær relasjon mellom forsker og deltaker. I barnehagen er det også barn og andre voksne til stede, og som deltakere i samme praksisfelt vil de også bli berørt, selv om forskningen ikke egentlig er rettet mot dem. Dette øker risikoen for at uventede etiske hendelser vil oppstå. Etikk i skygging omfatter derfor både formelle etiske hensyn og de uventede øyeblikkene som dukker opp underveis i feltarbeidet. En etisk implikasjon er derfor at forskeren kan kombinere kunnskap, vurdering, forståelse, følelse og intuisjon (Macklin & Whiteford, 2012, s. 93).

Flere forskere tar til orde for at refleksjon spiller en viktig rolle i etableringen av en etisk praksis både før og underveis i forskningsprosessen (Arman et al., 2012; Dewilde, 2013; Gill, Barbour & Dean, 2014; Guillemin & Gillam, 2004; Johnson, 2014). Guillemin og Gillam (2004) mener at etisk refleksivitet i kvalitativ forskning innebærer at man inkluderer etiske refleksjoner underveis i feltarbeidet, er sensitiv til viktige etiske øyeblikk og evner å møte etiske hensyn etter hvert som de dukker opp. Viktige etiske øyeblikk (Guillemin & Gillam, 2004, s. 265) er øyeblikk der forskeren må ta beslutninger som har viktige etiske konsekvenser. Forståelsen av etikk i forskningsprosessen er verdifull fordi man som forsker i skygging ofte må håndtere situasjoner på sparket. Som regel er det ikke store etiske dilemmaer, men dagligdagse situasjoner som stiller krav til forskerens etiske kompetanse (Dewilde, 2013). Et eksempel på dette var når barnehagelærerne måtte håndtere spesielt krevende situasjoner med barn med spesielle utfordringer eller pedagogisk arbeid som ikke gikk i den retningen som barnehagelærerne ønsket. I slike situasjoner var det nødvendig å diskutere med barnehagelæreren i etterkant om videomaterialet skulle beholdes eller slettes. Både forskeren og barnehagelæreren kunne ta initiativ til å slette videoer, og barnehagelæreren hadde råderett over dette. Et annet eksempel var når skyggingen foregikk på småbarnsavdelingen i barnehagen og den som skygget, fulgte barnehagelærerens bevegelser og satte seg ned på gulvet når barnehagelæreren satt. På småbarnsavdelingen ble det viktig å vurdere hvor deltakende forskeren kunne være uten å virke truende på de små barna.

Fordi skygging innebærer at man følger etter deltakerne og tilpasser seg hverdagen deres, handler den etiske kompetansen om å la seg lede og føre av barnehagelæreren og bevege seg sammen med henne i hennes miljø. Som skygger er man hverken spion eller flue på veggen, men en synlig forsker som kontinuerlig ivaretar forskningsprosessen samtidig som man er innvevd i de daglige rutinene til den som skygges (Gill et al., 2014). Det er en fordel i skygging at forskeren har en improviserende

holdning og tilpasser seg konteksten (Gill et al., 2014). Alle forskerne som skygget, har fra tidligere yrkesliv lang praksis fra barnehage og kunne benytte seg av denne erfaringen i skyggeprosessen.

3.5. Analyse

Analysen av det samlede datamaterialet er gjort for å kunne svare på det overordnede forskningsspørsmålet: Hva kjennetegner barnehagelæreres profesjonelle arbeid med en helhetlig tilnærming til læring? Den kvalitative analyseprosessen som kreves for å svare på dette spørsmålet, besto av flere faser, og dette avsnittet beskriver utviklingen av analyseprosessen i studien. For å gi en ryddig framstilling deler vi analyseprosessen inn i tre hovedfaser (Elo & Kyngäs, 2008).

Den første fasen besto av forberedelse av det innsamlede datamaterialet før selve analysen tok til. I forberedelsesfasen ble det valgt ut videoklipp som hadde potensial for å vise barnehagelæreres arbeid med en helhetlig tilnærming til læring. Hver av de tre forskerne valgte selv ut klipp på bakgrunn av tankene sine og feltnotatene som de hadde skrevet. På forhånd var man blitt enig om at det skulle velges ut tre–fire klipp til hvert *video stimulated recall*-intervju, og at det skulle velges klipp som både viste barneinitierte aktiviteter, vokseninitierte aktiviteter og hverdagsaktiviteter. Gjennom samtale forskerne imellom om utvelgelse av klipp ble utgangspunktet for intervjuene kalibrert (dialogisk reliabilitet). Disse videoklippene danner utgangspunktet for intervjuene i studien. Videre involverte forberedelsesfasen transkripsjon av *video stimulated recall*-data og transkribering av fokusintervjudata.

Den neste fasen i analyseprosessen omhandlet organisering av datamaterialet som skulle benyttes i studien. De transkriberte *stimulated recall*-dataene og fokusgruppedataene ble først kategorisert i barneinitierte aktiviteter, vokseninitierte aktiviteter eller hverdagsaktiviteter. Deretter ble det foretatt en kvalitativ innholdsanalyse og en meningsfortetting av intervjuene for å få en dypere forståelse for hva arbeidet med en helhetlig tilnærming til læring var kjennetegnet av (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative analyseprosessen svarte på hva som kjennetegnet en helhetlig tilnærming til læring i praksis.

Den tredje fasen var presentasjon av resultater og funn som kom fram i analyseprosessen. Dette presenteres som resultater i neste kapittel.

4. Resultater

I dette kapitlet presenterer vi resultater fra barnehagelærernes praktisering med en helhetlig tilnærming til læring og hva som kjennetegner dette arbeidet. Som nevnt i kapittel 3.5 analyserte vi dataene i de tre hovedkategoriene: 1) barneinitierte aktiviteter, 2) vokseninitierte aktiviteter og 3) hverdagsaktiviteter. Disse kategoriene ble valgt på bakgrunn av forståelsen som legges til grunn for en helhetlig tilnærming til læring for denne studien, og som forklarer at aktiviteter innenfor de tre kategoriene kan ha ulik grad av kontroll både av voksne og barn (se 1.2.1).

Videre presenteres resultatene i de tre kategoriene. Hver kategori viser en sammenfatning av innholdet i hva som kjennetegner barnehagelæreres praktisering med en helhetlig tilnærming til læring. Eksempelene og utsagnene som er valgt ut fra datamaterialet, representerer det vi har tolket som sentralt i barnehagelærernes beskrivelser, og som synes å beskrive noe av det samme som barnehagelærerne uttrykker om sitt profesjonsarbeid med tanke på en helhetlig tilnærming til læring.

Resultatene springer ut fra datamaterialet som er basert på individuelle *video stimulated recall*-intervjuer fra barnehagelærerne som ble skygget (filmet) og fra deltakerne (barnehagelærerkollegaene) i fokusintervjuene. Både individuelle *video stimulated recall*-intervjuer og fokusintervjuer tok utgangspunkt i videoklippene av de fem barnehagelærerne som ble skygget.

I presentasjon av resultatene bruker vi barnehagelæreren/barnehagelærerne i entall eller flertall når vi viser til eksempler og utsagn fra de individuelle *video stimulated recall*-intervjuene, og barnehagelærerkollegaen eller barnehagelærerkollegaene når vi henviser til fokusintervjudataene.

4.1. Barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring i barneinitierte aktiviteter

Når barnehagelærerne snakket om arbeidet sitt med tanke på aktiviteter som var satt i gang av barna selv, var de bevisste på at de måtte ha god kjennskap til barna og til aktivitetene, slik at de kunne balansere arbeidet og støtte barna i aktivitetene de hadde valgt. Dette arbeidet var utfordrende, og barnehagelærerne ble utfordret til å benytte sin fagkompetanse. Barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring kjennetegnes gjennom støtte, fleksibilitet og det å se potensialet i øyeblikket og gjennom felles undring sammen med barna.

4.1.1. Å støtte barn

I materialet er beskrivelsen av arbeid med en helhetlig tilnærming til læring oftest knyttet til barnehagelærernes støtte av barn i ulike situasjoner. Når det er snakk om å støtte barn, tenker man ofte på å støtte dem i leken, å støtte dem i ulike uttalte læreprosesser eller å støtte dem med tanke på sosial kompetanse og i sosiale prosesser med andre barn.

I en situasjon i barnehagen har barnehagelæreren blitt med et barn som hun tenker har behov for støtte i leken med de jevnaldrende. På avdelingen leker en gjeng barn sjørøvere. Ved å støtte barnet forsøker barnehagelæreren å bidra til at barnet klarer å konsentrere seg om historien som utspiller seg i leken, for å *holde han* i leken så lenge det går. Gjennom det barnehagelæreren forklarer som støttende stillas, demonstrer hun sine egne «på liksom»-handlinger for å demonstrere fantasi og forestillingsevne i lekesituasjoner. I samtale om leken kommenterer barnehagelæreren at den lille kommoden som barna klatrer på, transformeres til landgangen, og at dersom sjørøverne velger en annen vei opp i båten, kommer de til å falle i vannet. Gjennom denne støttende handlingen kan barnet forholde seg til sjørøverleken som pågår. I et annet eksempel støtter barnehagelæreren et barn som deltar i butikklek der de selger smoothie. Hun framholder at det er viktig å vise barna at de ikke trenger å ha et ekte sugerør – de kan late som om de har et sugerør. Det må de bruke hodet for å finne ut av. Og de kan late som om smoothien er rosa. Når barnehagelæreren har god kjennskap til de enkelte barna, kan hun utvide det verbale i leken og støtte relasjonene til barna som gruppe eller gryende vennskap i lekegruppen. Barnehagelæreren understreker:

Sånn i forhold til språk og sånt så er jo det barnet veldig godt verbalt, da. Men det er jo de sosiale tingene som jeg tenker han trenger støtte på, da. For han liker best å leke med de barna som er litt eldre, i forhold til det han får tilbake igjen av språk. Han synes vel òg det er mer spennende med de større barna. Men jeg ser jo at den måten han prøver å komme seg inn i leken på, at der trenger han støtte, da, for å få til å bli med i leken.

Betydningen av å være et støttende stillas i leken forklares med barnas behov for trygghet i utfordrende situasjoner. Barnehagelæreren ser på seg selv som en trygg base, som en ladestasjon, der barna kan komme og få støtte og omsorg når leken blir utfordrende.

Og rolleleken er jo ganske kompleks, kan være, så det er jo mange ting han må beherske. Så da tenker jeg det å være trygg er det aller viktigste i en sånn situasjon, da. For jeg har jo sett i forhold til andre situasjoner han har vært i, som det fort kan oppstå litt, fordi han ikke skjønner helt hva leken går ut på, som han kanskje leker sine egne ting opp i leken til de andres rollelek. Og da blir du gjerne ekskludert ganske fort. Så han synes nok òg det er trygt å ha med en voksen i nærheten.

Barnehagelæreren forteller at det å være et støttende stillas for enkeltbarn er viktig med tanke på at barnet skal bygge relasjoner til andre barn og lære noe nytt. Det er de sosiale og språklige ferdighetene som i hovedsak vektlegges. Barnehagelærerne ser på det å støtte barn som en helhetlig tilnærming til læring med tanke på at de slik får erfaringer med å samarbeide med jevnaldrende barn.

4.1.2. Å være fleksibel for å fremme barns initiativer

Når barn selv har tatt initiativ til lek og bruker fantasien, utøver barnehagelærerne fleksibilitet når det gjelder å håndheve reglene på avdelingen. Vurderingen om fleksibilitet i håndhevingen av regler knyttes til barnas muligheter til medvirkning i løpet av barnehagedagen. En barnehagelærer forteller om hvordan hun støtter et barn i sjørøverlek sammen med en gruppe eldre barn. De andre barna på lekerommet har tatt inn leker, klosser og bøker på puterommet, der det egentlig bare skal være myke materialer fordi barna kan bruke rommet til herje- og hoppelek. Barnehagelærerne forklarer:

Og jeg tenker jo at det er viktig å ta vare på det initiativet barna tar. Og de hentet jo masse ting inne på der som vi på en måte har litt regler på at ... Inne på puterommet så er det mest puter og tepper og madrasser, fordi de herjer og hopper og sånt. Så der skal det egentlig ikke være så mye leker, da. Men jeg så jo at de brukte de lekene i en rollelek, så da tenkte jeg at det må en jo bare la dem få lov til, når jeg sitter og observerer. At det er en god lek, da.

Å være fleksibel knyttes også til at barnehagelærerne er aktive på barnas premisser. Barnehagelærerne følger med i barnas lek og har respekt for hvordan den utvikler seg. Med smidighet kan barnehagelærerne tilføre momenter som kan utvikle og berike leken og samtidig vise respekt for barnas lek og vurdere når de skal trekke seg vekk fra situasjonen.

4.1.3. Å være nær i situasjonene

Arbeid med en helhetlig tilnærming til læring kobles til det å være sensitiv i situasjonen og til det å være fysisk og psykisk til stede i situasjonen med barna. Barnehagelærerne mener at det er vesentlig at man er i barnas høyde, ser ansiktsuttrykket deres og tolker mimikk og kroppsspråk. Barnehagelærerne framholder at jo yngre barna er, jo tettere må de være på situasjonen, og jo mer støtte fra barnehagelærerne trenger barna for å fullføre og utvide leksituasjoner. Både det å ha faglig kunnskap om barn, kjenne barna godt og være til stede framheves som vesentlig for å vite når man skal støtte barnas initiativer, og når man ikke skal gjøre det. En av barnehagelærerne sier følgende:

Når man kjenner barna, så vet en på en måte at der må jeg trå til med én gang, det kan vente litt, og den gråten er kanskje ikke så alvorlig som det en høres ut som, da. Hvis en kommer utenfra, så kan det jo høres ganske dramatisk og trist ut, men så kjenner du barnet, og så vet du at det kanskje er en liten bagatell som kanskje har utløst voldsomt med følelser. Og et barn som kanskje i utgangspunktet er trygg i seg selv og kanskje ikke trenger så mye støtte.

Det er tydelig at barnehagelærernes kjennskap til barnet er en viktig faktor i vurderingen om når de skal overse barnet og vente med å gi det oppmerksomhet, og når de skal opprettholde regler og avtaler som det protesteres mot. Barnehagelærernes arbeid med å være bindeledd mellom barn løftes også fram av barnehagelærerkollegaene. De er opptatt av hvor viktig det er at man ikke gir barna ferdige løsninger, men heller undrer seg sammen med dem for å finne løsninger i gitte situasjoner. En barnehagelærerkollega sier:

Å være det bindeleddet mellom barna, og snakke for dem og ikke nødvendigvis løse oppgaven for å hjelpe dem og støtte dem. At de blir oppmerksomme på hverandre, men at de får utfordringen med å mestre litt selv, da. At ikke jeg sier at «Nå skal du det og det», men som sagt støtte dem og gi dem et lite ... Det er jo litt sånn som i akebakken, egentlig, gi dem noen utfordringer.

Barnehagelærerne balanserer mellom hvor mye de skal styre, og i hvor stor grad de skal la barna finne løsninger selv. Også i dette arbeidet er det viktig at man har nærhet til situasjonen, og at man kjenner barna. Barnas alder er en avgjørende faktor. Man må ha kunnskap om barnas forutsetninger for å kunne vurdere og gi innspill i slike situasjoner.

4.1.4. Å ta vare på øyeblikket

I en spontant oppstått lærings situasjon henter en femåring en bok fra bibliotekrommet og tar den med inn på klosserommet, der barnehagelæreren sitter på gulvet. Barnet har bodd kort tid i Norge og er midt i sin utvikling av norsk som andrespråk. Barnehagelæreren forteller:

I det daglige så tenker jeg det er viktig å ta vare på de anledningene en får til å kunne øve språk med ham én-til-én. Og jeg tenker bildebøker er en veldig fin kilde til å lære språk. Så når han kommer med den boka, så tenker jeg: «Nå må jeg bare ta vare på det», og så klarer jeg på en måte å lukke litt øra for de som er rundt. For det er andre voksne òg på avdelingen som har mulighet til å kunne gripe inn på det, da. Og han peker jo på ting og sier hva enkelte ting heter, det han kan. Og jeg tenker det er viktig å bekrefte det han allerede kan, da. Samtidig som å prøve å utvide begrepene litt.

Det å ta vare på øyeblikkene som oppstår, mener barnehagelæreren er et kjennetegn på arbeidet med en helhetlig tilnærming til læring i barneinitierte situasjoner. Hun snakker om at det ikke alltid er lett å få til én-til-én-kontakt i en stor barnegruppe det det er mye som skjer. Å ta vare på øyeblikkene knyttes her til voksen–barn-relasjonen. Barna må bli møtt på sine initiativer, og de må oppleve at de blir tatt på alvor, at de har medvirkning, og at deres motivasjon til læring blir ivaretatt.

Flere av barnehagelærerne legger vekt på å utnytte potensialet som ligger i barnas initiativ. Her er noen eksempler: På småbarnsavdelingen legger barnehagelærerne til rette for å gi barna ulike erfaringer med materialer, og de skjærer de barna som engasjerer seg, slik at de ikke blir forstyrret av andre hendelser på avdelingen. I uteleken i akebakken bekrefter barnehagelærerne at det er farlige tigre i dumpa nederst i akebakken, og at de to jegerne på akebrett må manøvrere unna, slik at de ikke blir spist. Barnehagelærerne kan også tilby låneski til det barnet først ikke ville forsøke seg på ski, men som så ombestemmer seg og trenger støtte til å utfordre seg selv i skiløypa, kanskje for første gang. En barnehagelærerkollega forteller om å utnytte læringspotensialet i de spontane situasjonene:

Men det er jo over alt hele tiden. Men det er jo noe med hvordan man tar tak i enhver situasjon også, hvordan man klarer å spontant å utnytte hver enkelt situasjon. Inne hos meg, som er på småbarn, så er det jo hele tiden, alltid, i enhver situasjon, med at vi voksne er mentalt til stede og klarer å tone oss inn på barna og ta tak i enhver situasjon i hverdagsaktivitetene. Vi har ikke noe fastsatt planlagte

aktiviteter, ikke mye hvert fall. Kanskje med de største, noe, men det er mer å ta tak i hverdagssituasjonene og klare å spontant utnytte dem.

Barnehagelærerkollegaene (fokusgruppen) diskuterer hvordan man kan utnytte potensialet i situasjonen for det enkelte barnet samtidig som man tar hensyn til hele barnegruppen som er involvert i aktiviteten. I dette spenningsfeltet har alle de involverte muligheter til læring. Barnehagelærerkollegaene peker på kompleksiteten i arbeidet der mange ting foregår parallelt;

Også veldig gjenkjennbart, det her med at det skjer tusen ting på én gang. Det her at man endelig har fått til den gode stunden sammen med et barn i alt det andre. Og da klare å holde på den, og der tenker jeg at en helhetlig tilnærming til læring og vår rolle som pedagoger eller barnehagelærere kommer veldig tydelig inn. For det er noe av det vi også er trent på – å kunne klare å sortere litt hva som er viktig, og hva som er viktig der og da.

Barnehagelærerkollegaene peker på at det er nødvendig å ha et kollegafellesskapet og vite at flere i personalet kan trå til og hjelpe til med de andre barna. Da blir det lettere å holde på oppmerksomheten og fullføre slike læringssituasjoner. I arbeidet med å ta vare på potensialet som ligger i det å følge opp barnas initiativer, finner barnehagelærerne hele tiden at de må vurdere sammenhengen mellom å følge opp enkeltbarn eller gruppen som helhet.

4.2. Barnehagelærernes praktisering med en helhetlig tilnærming til læring i vokseninitierte aktiviteter

Når barnehagelærerne snakker om læring, kobler de det til det allmenne utsagnet «læring skjer hele tiden», men de vektlegger sin egen rolle og sitt eget bidrag som viktig for å tilføre noe i læringsaktiviteten. De vokseninitierte aktivitetene som har høy grad av styring, har ofte glidende overganger til andre aktiviteter som barna velger selv.

4.2.1. Å utfordre barns tenking

Barnehagelærerne vektlegger aktiv tilrettelegging av det fysiske miljøet. En snakker om hvor viktig det er å gjøre lærings situasjonen litt mer kompleks, undringsverdig og «intelligent». Metaforen «å få hjernen til å sprake» knyttes til hva slags bidrag de selv kan tilføre for å gjøre aktiviteten enda mer interessant. Her legges det særlig vekt på å legge til rette for materialer som medierende redskap for

læring som kan utfordre barns abstrakte tenking. Som en sier: «Å lage enda flere koblinger i hodet til barn, men på en naturlig måte, at det ikke skal bli en formell lærings situasjon, men at det her skal være tilgjengelig.» Formell læring knyttes her til høy grad av styring.

Aktiv tilrettelegging av pedagogisk materiell kobles til bevisstheten om rommet som den tredje pedagogen, og på den måten styres aktiviteten i større grad gjennom rommet og muligheten det gir. Barnehagelærerne legger vekt på læring gjennom utforskning og prosjektjobbing. De tilrettelagte aktivitetene som tilbys, settes inn i en didaktisk sammenheng som bygger videre på barnehagelærernes observasjoner av barnas aktivitet. Aktivitetene som tilbys, er derfor ikke tilfeldige, men gir rammer for hva barna kan velge. En av barnehagelærerne forteller om hvordan en tur la grunnlag for hvordan hun planla en aktivitet. Da hun så tilbake på observasjonene, la hun merke til at barna var opptatt av steiner, pinner og lyder. Neste dag inviterte hun barna inn til rommet hun hadde tilrettelagt inne. Der kunne barna selv styre og utvikle aktiviteten. Barnehagelærerkollegaene snakker om tur som en god arena for en helhetlig tilnærming til læring, nettopp med tanke på muligheten de har til å observere hva barna er opptatt av. Da kan de bygge videre på og utvide aktiviteten ved hjelp av relevant materiell, for eksempel bøker og nettbrett. En barnehagelærerkollega forteller at når barna får anledning til å følge sitt eget engasjement, sitt eget initiativ og sin egen undring, fører det gjerne til at flere barn blir nysgjerrige på aktiviteten. Det stimulerer til engasjement i gruppen og til utvikling av innholdet i barns lek.

4.2.2. Å planlegge og lede lekegrupper

Barnehagelærerne framhever leken som en viktig kontekst for å lære både språk, samspill og sosial kompetanse. Barnehagelærerne framhever også betydningen av lekegrupper:

Man har en liten gruppe som man har skjermet seg selv og barna i et innrammet område, så er det ingen andre som tar fokus enn de barna som er der.

Begrunnelsen for lekegruppe er at det gir bedre mulighet til å bli oppmerksom på det som skjer mellom barna, og det blir lettere å støtte barn som nettopp har begynt å finne hverandre. Når barnehagelæreren forklarer sin støttende rolle, sier hun:

Jeg er bindeleddet mellom barna, og snakker for dem, men ikke nødvendigvis løser oppgaven for dem, men hjelper dem og støtter dem. At de blir oppmerksomme på hverandre, men at de får utfordringer med å mestre litt selv.

Barnehagelærerne anser dramatisk lek for å være en avansert læringssituasjon og vektlegger derfor lekegrupper med fem–seks barn blant annet for å forsikre seg om at alle skal bli sett, og for å få anledning til å se hva barna trenger av støtte. Barnehagelærerne knytter arbeid med flere av fagområdene til leken. De uttrykker at det er viktig å være en aktiv rollemodell i leken for å holde leken i gang og for å tilføre leken noe nytt når den ser ut til å stagnere. En av barnehagelærerne forteller om en lekegruppe hun planla ut fra barnas interesse for en doktorsak-koffert som hadde kommet fra en av de andre avdelingene. Barna klarte ikke å komme i gang med leken på egen hånd, og doktorsakene forsvant litt rundt omkring på avdelingen. Hun hadde heller ikke sett noen særlig god rollelek blant de eldste barna på avdelingen – de lekte mest en «skremme-og-fly-etter-hverandre»-lek. Avansert rollelek som krever samhandling og turtaking, foregikk i liten grad. På grunnlag av kjennskap til barna planla hun at innholdet i lekegruppen og leken skulle være doktorlek. Når barnehagelærerkollegaene reflekterer over hva som skjer i lekegruppen, framhever de betydningen av barnehagelærernes deltakelse i leken. Samtidig som hun er med i leken er hun en rollemodell. En barnehagelærerkollega sier det slik:

Så jeg tenker at du har en sånn der ... du er med i leken, men allikevel så er du egentlig en rollemodell og den som styrer og gir nye impulser. For ellers så hadde leken stoppet opp. Så hadde du ikke gitt de litt sånn: «Nå kan dere...» og «her trengs det ...». Så jeg tenker at det er noe med den rollen vi har i lek, da.

Betydningen av å påvirke leken relateres til rollene barna tar og får i leken. Fordi alle barna helst vil være lege, går barnehagelæreren inn og tar rollen som pasient. Ved at hun selv tar en rolle, gir det anledning til å utvide leken og utvikle den. Hun spør også barna hvordan de skal få lekt sykehuslek dersom de ikke har noen pasienter. Barnehagelærerkollegaene peker på hvordan barnehagelæreren driver en form for «undervisning»: Hun lærer barna rollelek, sykehuslek og nye begreper.

I en annen leksituasjon, som er tilrettelagt rundt en overhead, er barnehagelæreren styrende på den måten at hun tilfører utviklende materiell. Hun er kritisk til synet på at leken til barna ikke skal

forstyrres, men mener at det må være en balanse mellom voksenstyring og barnestyring. Det går an å komme med innspill uten å ta over leken.

I en lekegruppe som barnehagelæreren igangsetter med femåringene, legger hun opp til en skattejaktlek der barna sammen skal løse ulike problemer. Det krever telling og regning, og barna må følge regler. Det er en lekbasert aktivitet med mye informasjon og regler. Barnehagelæreren poengterer at aktiviteten skiller seg fra «skolerettet» læring, men at det i stor grad handler om å lære ferdigheter som å motta beskjeder og utføre oppgaver. I tillegg legges det opp til at barna må samarbeide og diskutere seg fram til løsninger. I samtalen vektlegger barnehagelæreren rollen som støttende stillas, som hun kobler til det å sørge for at alle barna er fortrolige med løsningen. Barnehagelærerkollegaene legger merke til hvordan denne leken er en annen type regellett enn brettspill-leker. Barna må bruke kroppen for å orientere seg i rommet, og de lærer matematiske begreper gjennom å erfare med kroppen. Den kroppslige erfaringslæringen som følger av det å få oppgaver som de skal løse, er krevende for konsentrasjonen, og barnehagelæreren som leder den lekbaserte aktiviteten framholder at dersom det hadde vært flere aktiviteter med høy grad av styring etter hverandre, hadde barna blitt helt utslitt.

4.2.3. Å arbeide tverrfaglig

Når det gjelder arbeid med fagområdene, er det ingen av barnehagelærerne som kobler dette til språkpakker eller «ferdigprogrammerte» opplegg. Isteden framhever de at fagområdene er bakt inn i lekaktivitetene. I lekaktivitetene legges det opp til at barna skal lære noe om et tema eller et fagområde. Det trenger ikke nødvendigvis være et fagområde som barnehagelærerne har bestemt på forhånd. I arbeidet med en helhetlig tilnærming til læring snakker en av barnehagelærerkollegaene om å jobbe tverrfaglig og om at man ikke skal «bryte opp barnet til forskjellige deler» siden man jobber med forskjellige fagområder på en gang. Selv om fagområdene i rammeplanen er oppdelt, påpeker barnehagelærerkollegaen at det sjelden er sånn i praksis at «nå holder jeg på med akkurat det». I den sammenhengen løfter en annen barnehagelærerkollega fram dilemmaet med begrepet *progresjon* i forhold til en helhetlig tilnærming til læring, og det å jobbe med en progresjonstrapp hvor barna skal være innom bestemte ting til bestemte tider. Både barnehagelæreren og barnehagelærerkollegaene ser en fare med at progresjonstrappen i større grad kan føre til at man blir opptatt av barnets mangler. Når de snakker om fagområdene, er de positive

til friheten de har med at de ikke har en styrt læreplan som i skolen, men at de kan planlegge innholdet ut fra barnets nysgjerrighet, tilrettelegge og spille videre på det.

4.3. Barnehagelærernes praktisering med en helhetlig tilnærming til læring i hverdagsaktiviteter

I det utvalgte datamaterialet (videoklippene) der barnehagelærerne snakket om sitt eget arbeid med en helhetlig tilnærming til læring, var situasjonene knyttet til hverdagslige gjøremål som måltider, stelling og av- og påkledning i garderoben.

4.3.1. Å vektlegge gruppefellesskapet

Barnehagelærerne legger vekt på den sosiale dimensjonen når de snakker om en helhetlig tilnærming til læring. Det at barna skal trives i fellesskapet og oppleve glede ved måltidsituasjonen, er noe som blir trukket fram. Å legge til rette for felles opplevelser der alle kan få delta ut fra sine forutsetninger, understrekes. Her blir det å være i en gruppe og det å være mange sammen om noe sett på som en styrke og en ressurs. En barnehagelærer forteller at hun bruker blikket til å styrke gruppefølelsen. Det gjør hun ved å involvere flere barn med blikket. Slik inkluderer hun de barna som ikke sitter nærmest henne selv, men som sitter på et annet bord. Flere av barnehagelærerne vektlegger verdien av å føle seg inkludert i fellesskapet, og mener at alle barna har noe å bidra med. Det framheves som en styrke i barnegruppen. En barnehagelæreren kommenterer at gruppefellesskapet er det som særpreger barnehagen, til forskjell fra relasjoner i hjemmet. Selv om en-til-en-kontakten med enkeltbarn påpekes, er gruppefellesskapet noe barnehagelæreren opplever som en ekstra verdi.

4.3.2. Å drive språklæring i hverdagsaktiviteter

En av barnehagelærerne pleier å bruke rim og regler for å skape felles opplevelser og glede i gruppen i måltidsituasjonen. Hun legger opp til humor ved å legge inn ord som ikke rimer. Hun inkluderer barna ved å oppfordre dem til å finne på nye rim og prøve ut ting de ser i rommet. Hun presenterer nye ord ved å peke på ting i rommet for å gjøre språket konkret. Dette er en språklek som de er sammen om, og som skaper undring hos barna. Når et av barna undrer seg over noe, må gruppen sammen finne ut av det. I denne språkleken har ikke barnehagelæreren et bestemt planlagt læringsmål. Samtidig forteller hun om hvordan hun hadde en klar intensjon og pedagogisk målsetting

om å bruke rim og regler når barnegruppen var ny og det var mange som ikke kjente hverandre. Språkleken var derfor en måte å bli kjent på. Hun kobler språkarbeidet til en helhetlig tilnærming til læring og tenker at læring ikke er avgrenset til en bestemt situasjon. Hun bruker leken med rim og regler i ulike situasjoner og på ulike måter. Det impliserer at en helhetlig tilnærming til læring er noe som foregår kontinuerlig og ikke kan skilles ut til bestemte tider på dagen.

Flere av barnehagelærerne trekker fram at det å bruke språk og begreper er viktig for språklæringen. Språklæring kobles til glede gjennom å bruke språket sammen med andre. Gruppefellesskapet anses som en fin mulighet til å prate med barna om hva som skal skje. Gjennom samtalene opplever barnehagelærerne at de oppdager barnas språkkompetanse. I forhold til barn som lærer andrespråk (norsk), pekes det på at språklæring gjennom rim, regler og sanger i hverdagsaktiviteter er en god måte å lære seg norsk på. Språklæring i fellesskapet bidrar ifølge en av barnehagelærerne til en lystbetont aktivitet der strukturen ikke er så stram at barna blir lei og umotiverte.

Når det gjelder hverdagsaktivitetene, snakker barnehagelærerne om å «utvide» i forhold til de minste barna. På den ene siden knytter de det til å sette ord på handlinger for å stimulere språket, og på en andre siden knytter de det til å utvikle vennskap. Når et barn på stallebordet ser ut av vinduet og peker på et barn ute, forteller en barnehagelærer at hun støtter opp om barnets oppmerksomhet på barnet som er i uteleken.

4.3.3. Å skape gode relasjoner

I hverdagssituasjoner legger barnehagelærerne vekt på barns mestringsfølelse. De ser barna som kompetente, og det kommer fram ved at de lar de minste barna prøve selv, og at de gir barna passende utfordringer. Flere uttrykker at et blick eller et klapp på skulderen er en måte å vise at de ser og er oppmerksomme på barnet. Det å kommentere barnas initiativer i positive vendinger ved å gi kommentarer som «Å, så flott!» og «Jeg ser at dere klarer det!» blir nevnt som betydningsfullt, og betydningen av å gi stille og rolig støtte mens aktiviteten pågår, understrekes også.

I samtale om en garderobesituasjon forteller en barnehagelærer at hun prøver å la barnet kle på seg selv, og at hun bekrefter barnets mestring ved å kommentere handlingen på en positiv måte. Hun framhever hvor viktig det er å sette ord på og bekrefte handlingen for å holde barnet i flytsonen, og at øyekontakten hjelper barnet med å holde fokus og hindrer at det mister interessen.

Barnehagelæreren understreker betydningen av å stoppe opp og møte barnets spontane innspill. Det er en situasjon hvor det er tydelig at det er viktig for barnet å vise at det har skjedd noe med fingeren hans. Ifølge barnehagelæreren handler det å legge til rette for en helhetlig tilnærming til læring om å innlemme barns innspill, og at man ikke blir opphengt kun i selve påkledningen. Barns innspill bidrar til å integrere matematikk på en lekende måte ved at man kan telle alle fingrene som skal være «inne i huset» (votten).

Når barnehagelærerkollegaene snakker om påkledningssituasjonen, bemerker de hvordan den gode relasjonen mellom barnehagelæreren og barnet skaper en arena som er god å «spille videre på». En av barnehagelærerkollegaene bruker det kjente Emil-utsagnet «Du och jag, Alfred» som et uttrykk for den gode relasjonen, som er helt grunnleggende for læring: Barnet må oppleve seg som verdifull i relasjonen. I en annen garderobesituasjon, der barnehagelæreren hjelper et barn med å kle seg før det skal legge seg, bruker barnehagelæreren situasjonen til begrepslæring. Barnet har lite norskspråklig erfaring, og fordi barnet selv er ivrig i samtalen, benytter barnehagelæreren anledningen til en samtale med barnet.

4.3.4. Å gi omsorg

Flere av barnehagelærerne peker på nærheten de opplever med det enkelte barnet i påkledningssituasjonen, som gir rom for en én-til-én-situasjon der man kan bygge relasjoner og trygghet. Omsorg knyttes til det å ha tid nok til å følge opp barnet i påkledningssituasjonen, både den fysiske omsorgen når det gjelder å hjelpe barnet med å mestre å kle på seg, og anerkjennelsen av barnets perspektiver og bekreftelsen barnehagelærerne gir ved å gjenta og sette ord på det barnet sier og gjør. En barnehagelærer reflekterer over hvilken vei hun har barnet på fanget under påkledningen for at læringssituasjonen skal bli så god som mulig.

Jeg synes det er lettest å kle på barn den veien. Men samtidig så ser en jo ikke ansiktsuttrykket. Så de små barna synes jeg det er veldig ... Jeg synes det er fint å ha dem inntil seg. De store barna, de sitter jeg gjerne på knærne foran og hjelper dem den veien, for at de òg skal øve seg på å kle på seg selv. Så det blir på en litt annen måte man hjelper de store. Også prøver jeg å ha dem litt sidelengs. Fordi om jeg har dem liksom i armkroken så er det på en måte litt sidelengs, sånn at jeg kan se litt ansiktet òg.

Sitatet sier noe om hvordan barnehagelæreres kroppslige inntoning har betydning for hvordan hun tenker læring i påkledningssituasjonen.

På småbarnsavdelingen er det et barn som er spesielt lei seg når han kommer om morgenen. Han vil gjerne sitte på fanget til barnehagelæreren under frokosten. Barnehagelæreren er alene ved frokosten sammen med ni barn – to av dem har lite norskspråklig erfaring og krever ekstra oppfølging. Når barnehagelæreren reflekterer over situasjonen i etterkant, knytter hun det til barns medvirkning og hvordan hun opplever at hun tar gutten som er lei seg, på alvor. Gutten vil gjerne lese et bestemt eventyr i samlingen etter frokost, og fordi han er sterk verbalspråklig, oppmuntrer hun han til å henvende seg til de andre barna og fortelle hva de skal gjøre i samlingen. Det å formidle og få gjennomslag for egne ideer kobler hun til en helhetlig tilnærming til læring. Når barnehagelærerkollegaene kommenterer situasjonen, legger de merke til kombinasjonen av omsorg, sosial kompetanse og begrepslæring. En av dem sier:

Jeg tenker jo at omsorg må jo ligge i bunnen, sånn som Anders sa, for at de andre tingene skal kunne skje. At de søker jo deg fordi de føler seg trygge på deg, og for at du skal klare å løfte dem opp igjen, da, for at de skal klare å leke igjen og ta til seg læring. Så de må jo lade, da, først. Tenker jeg, da.

Særlig ble barnehagelærerkollegaene oppmerksomme på at barnehagelæreren gjør mange ting på en gang: Hun balanserer mellom praktiske ting, holder orden, ivaretar enkeltbarn og setter ord på det som skjer. Samtidig som barnehagelæreren holder gutten i hånden, fordeler hun oppmerksomheten på de andre barna – uten å slippe guttens hånd. Gruppen tolker situasjonen i lys av danning. Det at barnehagelæreren ikke «slipper» gutten, men gir han den omsorgen han trenger der og da, og iverksetter hans initiativ med eventyrlesningen i samlingen, gjør at han kan stole på den voksne, noe gruppen ser på som viktig fra et danningperspektiv.

Det er helt tydelig at barnehagelærerne kobler omsorg til læring i hverdagssituasjoner. De forteller at omsorgen er til stede i alle situasjonene i hverdagen. Når de snakker om omsorg og læring, er det knyttet både til ferdigheter barna lærer seg gjennom de daglige aktivitetene, som å lære å smøre brødskiven og helle melk i glasset, og til trygghet og nærhet som grunnlag for læring. Barnehagelærerne mener at det å gi omsorg handler om en genuin interesse for barnet, og at de oppmuntrer barnet til å mestre.

4.3.5. Å støtte barn i samspill

Det å være observant og fange signaler hos barna mener barnehagelærerne er en forutsetning for en helhetlig tilnærming til læring. En av dem bruker ordet «påskrudd» om nødvendigheten av å være «på» hele tiden og legge merke til de bitte små signalene. En barnehagelærer forteller om en måltidsituasjon der en gutt som er sjenert og forsiktig i samspill med andre barn, sitter ved siden av henne og gjør noen flybevegelser med fingrene. Et annet barn på andre siden av bordet ser på gutten, og barnehagelæreren griper situasjonen og begynner å gjøre de samme flybevegelsene. Hun sier:

Vi sier ingenting, men vi holder på i ti minutter og leker fly og treffer hverandre med fingrene og bare det. Og jeg tenker det å se det, og liksom fortsette på det, er noe av det å integrere omsorg, lek og ja ... kanskje ikke så mye danning å leke med bordet, men det synes jeg var viktig der og da, og det handler jo om inkludering, som er en del av danning.

I fokusintervjuet følger barnehagelærerkollegaene opp tanken om hvor viktig det er å fange barnas signaler i leken, og framhever at det krever tilstedeværelse, engasjement og oppmerksomhet. Det handler om å være bevisst på det som skjer i samspillet mellom barn, spesielt når barna ikke bruker så mange ord. For at man skal kunne støtte barn i samspill, mener de at det må ligge en ganske stram struktur i bunnen. Det viser verdien av at man har tenkt gjennom hvordan læringsmiljøet skal være, på forhånd, og at man har tilrettelagt for at det er mulig å la seg lede og følge opp barnas innspill. Barnehagelærerkollegaene relaterer situasjonen til tidlig innsats og hvor viktig det er for barn å føle seg verdsatt og sett. Medvirkning i relasjon til en helhetlig tilnærming til læring knyttes til det å lykkes i videre skoleløp, og det å gi barn redskaper til å tenke gjennom ting og å ta hensyn til og forstå andre sitt perspektiv. I den forbindelse snakker en barnehagelærerkollega om forholdet mellom læring og danning.

(...) dannelsesprosessen, hele det som ligger som et selvfølgelig bakteppe at hver gang vi gjør noe, så er på en måte det viktigste vi ser på, så er det liksom samspillet (...) jeg tror ikke formell læring er det viktigste i dette. Det er på en måte bonusen det. Lærer du noe formelt, så er det flott, det også, men du kan telle til hundre, men du kan ikke være en god venn, så kommer du ikke så langt likevel på en måte.

Barnehagelærerkollegaen vektlegger hverdagsaktivitetene og «de små tingene» som at barna hjelper hverandre med glidelåsen. Når barna er nær hverandre, lærer de av hverandre, og det er med på å styrke lagfølelsen.

4.4. Oppsummering av resultater

Resultatene viser barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring gjennom konkrete tiltak og arbeidsmåter og deres forståelse av hva dette innebærer. Vi har sortert resultatene etter fire kategorier. Barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring i:

- barneinitierte aktiviteter
- barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring i vokseninitierte aktiviteter
- barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring i hverdagsaktiviteter

Som nevnt tidligere har vi valgt betegnelsene *vokseninitiert* og *barneinitiert* for å forklare at aktiviteter i ulik grad kan være kontrollert av voksne og barn. Resultatene viser at barnehagelæreren praktiserer en helhetlig tilnærming til læring med ulik grad av fleksibilitet og kontroll. Det er ikke sånn at selv om det er barnehagelærerne som har satt i gang en aktivitet, er det bare de som gir aktiviteten retning og innhold.

Sentralt i praktiseringen av en helhetlig tilnærming til læring er at barnehagelærerne gir støtte til barna i ulike situasjoner og ved hjelp av ulike strategier. Støttehandlingene retter seg både mot det enkelte barnet i gruppen og mot hele gruppen. Det kan være snakk om språklig støtte, støtte til barn i samspill, støtte i form av omsorgshandlinger, støtte gjennom voksendeltakelse i lek, støtte ved å organisere lekegrupper og støtte ved å legge til rette for et rikt læringsmiljø.

De ulike komponentene omsorg, lek, læring og danning griper over i hverandre når barnehagelærerne kommenterer sin egen praksis. De empiriske eksemplene viser hvordan omsorg, lek, læring og danning praktiseres som en helhet. Dimensjonen lekens egenverdi og læring gjennom lek flettes sammen med omsorg og danning i barnehagelærernes praksis.

Ved at barnehagelæreren gir ulike former for støtte (når hun står på utsiden av aktiviteten, og når hun deltar fra innsiden), skaper hun vilkår som fremmer barnas trivsel, allsidige utvikling og læring. Det kommer fram ved at hun hjelper barn med å bli inkludert i barnefellesskapet, og ved at hun bidrar til å utvide og utvikle leken.

Et annet kjennetegn ved barnehagelærernes praksis er den sosiale og relasjonelle dimensjonen som vektlegges i barns læring, og hvordan de primært jobber prosessorientert, ikke utbytteorientert. Videre diskuterer vi resultatene med fokus på barnehagelærerne som støtte for barns læring og vilkårene det skaper for barns trivsel og allsidige utvikling.

5. Diskusjon

Et sentralt funn i materialet er hvordan barnehagelærerne tilpasser støtte og hjelp til barna i ulike situasjoner og aktiviteter i løpet av dagen. I støtten som barnehagelærerne gir, kommer integrasjonen omsorg, lek, læring og danning til uttrykk i handlingen og i begrunnelsene for handling. Fordi barnehagelærerne har kjennskap til enkeltbarn og barnegruppen, kan de bruke støtte til å skape gode læringsprosesser som fremmer barns trivsel og allsidige utvikling. Når barnehagelærerne støtter barn i ulike aktiviteter og sammenhenger, kan vi forstå det i lys av begrepet *den proksimale utviklingssonen*, altså sonen mellom barnets utviklingsnivå og det potensielle nivået. I sonen for den nærmeste utviklingen (den proksimale sonen) ligger det et lærings- og utviklingspotensial, og ifølge Vygotsky vil barnet være i stand til å gjøre noe nytt i samspill med andre før det er i stand til å gjøre det alene (Säljö, 2001). Den proksimale sonen er derfor ikke noe barnet har alene, det er flere elementer i den proksimale sonen, for eksempel det fysiske miljøet og de voksne og barna i barnehagen, som innvirker på utviklingspotensialet i den proksimale sonen. I denne studien har vi vært opptatt av hvordan barnehagelærerne praktiserer en helhetlig tilnærming til læring, og et kjennetegn på det er at når barnehagelærerne gir hjelp og støtte til barn i den nærmeste utviklingssonen, så fungerer de som støttende stillas på ulike måter (Bruner, 1972). Begrepet *støttende stillas* er også hyppig brukt av barnehagelærerne selv, og de begrunner sine handlinger og valg også med andre fagbegreper. Vi vil videre i diskusjonen relatere begrepet *støtte* til de sentrale dimensjonene omsorg, lek, læring og danning.

5.1. Støtte gjennom omsorgshandlinger

Støttende stillas relateres til barnehagelærernes omsorgshandlinger. Barnehagelærerne ser på omsorg som selve kjerneoppgaven i barnehagen, noe som må ligge til grunn for læring.

Det er en oppfatning som også deles av andre (Tholin, 2018). Omsorg ser ut til å ha hovedvekt i integrasjonen i den helhetlige praksisen til barnehagelærerne:

Omsorgsdelen må være på plass for å få gjort noe med det andre, på en måte. Så den vil være ... Jeg vet ikke om jeg skal si at den er den viktigste, men hvis ikke den er der, så får man ikke jobbet med de andre perspektivene heller.

Det er ikke først og fremst den fysiske omsorgen som stell, hygiene og ernæring som dominerer når barnehagelærerne snakker om egne omsorgshandlinger. Det de legger vekt på, er sensitivitet og evnen til å fange opp barnas perspektiver og initiativ. Det er den nære relasjonen til barna som blir vektlagt; den er grunnleggende for læring og er en arena å «spille videre på». Viktigheten av å møte barna med et bevisst blikk understrekes. Sandvik (2006, s. 10) forklarer «det gode blikket» som «et velvillig blikk, et blikk som tar for gitt at barnet har både fornuftige intensjoner og viljer. Det gode blikk ser ting i beste mening, leter etter muligheter for å forstå barn, relasjoner og situasjoner på mange ulike måter». Evnen til å etablere en felles forståelse for situasjonen (intersubjektivitet) skjer i stor grad gjennom kroppslig nærhet og kontakt, for eksempel ved å ha barn på fanget, og gjennom bevisstheten på hvordan egen kroppslig inntoning kan gi forskjellige opplevelser av omsorg. Omsorg ser derfor ut til å være en måte barnehagelærerne tilnærmer seg barna på, men som ikke begrenses til bestemte situasjoner. Omsorg har dermed en etisk dimensjon som handler om å bli berørt og beveget i møte med barn og deres opplevelser gjennom hele barnehagehverdagen (Tholin, 2018, s. 68). Omsorg som en måte å tilnærme seg barn på vil dermed forstås som en forutsetning for barns livsmestring, tilhørighet og tilknytning (Drugli, 2014).

Når barnehagelærerne vektlegger nærhet og tilstedeværelse i øyeblikket, kobler de det til tidlig innsats. De påpeker at tidlig innsats ikke bare handler om å avdekke avvik, men legger til verdien av hva omsorgshandlinger kan gjøre for barns selvfølelse og selververd. Læringsaktiviteter som har positiv påvirkning med tanke på forebygging av vansker i senere skoleløp og barns psykiske helse, er en sentral del av tilnærmingen til tidlig innsats og en utdanningspolitisk ambisjon (Cefai, Bartolo, Cavioni & Downes, 2018; Meld. St. 19, 2016; OECD, 2018). På bakgrunn av resultatene mener vi det er mulig å tenke tidlig innsats ut fra relasjonelt arbeid (Bae, 2018; Vik, 2014), der omsorgshandlinger som støttende stillas er et helt sentral aspekt for å skape prosesser som fører til læring og utvikling hos barnet. Tidlig innsats er derfor ikke noe som foregår i en avgrenset periode på dagen, men gjennom det kontinuerlige relasjonsarbeidet. Tallberg-Broman (2017) peker på hvordan en helhetlig tilnærming til læring i et historisk perspektiv ikke bare skulle bidra til barns trivsel i barnas hverdag, men også gi barn økte muligheter og resultater på sikt.

Det er imidlertid flere som uttrykker bekymring for omsorgens posisjon i den helhetlige integrasjonen. Löfdahl og Folke-Fichtelius (2015) finner at barnehagelærerne sjelden snakker om

omsorg, og at de har vanskeligheter med sette ord på og dokumentere at de arbeider med omsorg. Isteden blir de daglige omsorgshandlingene omtalt som lærings- eller kunnskapsprosesser. Likeledes finner Löfgren (2016) at omsorgsfortellinger er underordnet fortellinger om læring i barnehagelærernes dokumentasjonsarbeid. Barnehagelærerne i vår studie ser ikke ut til å gjøre omsorg om til læring. Isteden peker de på relasjonen de mener omsorg har til læring. Når de støtter barna i prosessen med å lære å utføre dagligdagse praktiske oppgaver, er de bevisste på at omsorgshandlingene er viktig for utviklingspotensialet i den proksimale sonen. Fraværende i barnehagelærernes omsorgsbeskrivelser er imidlertid et kritisk syn på maktaspektet som ligger i voksen-barn-relasjonen. Barnehagelæreres omsorgshandlinger synes primært å være opptatt av å *gi* omsorg til barnet, og at barnet trenger omsorg for å utvikle seg og lære. Det understreker barnets sårbarhet og avhengighet av den voksne (Østrem, 2012). Tholin (2013) framholder at en omsorgsrelasjon ikke bare består av en som gir, og en som mottar; begge parter kan gi omsorg. Hun sier videre at barnets respons til barnehagelæreren også må inkluderes i forståelsen av omsorg. Vi har ikke data på hvordan barnet opplever omsorgshandlingene, eller på at barnehagelærerne spesifikt nevner barns omsorgsbidrag i relasjonen. Det er likevel mange eksempler på at barnehagelærerne inngår i relasjoner til barna som er preget av anerkjennelse der situasjonen synes og oppleves god for barnet, som i eksemplet vi viste til i kapittel 4.3.4. Det å *motta* omsorg er noe barnet søker når det er lei seg, trenger støtte eller bare har behov for en pause etter å ha vært sosial en lang stund (jmfør metaforen «ladestasjon», som barnehagelærerne bruker i utsagnet i kapittel 4.3.4).

Omsorg som støtte i barns læring og utvikling løftes fram, men barnehagelærerne opplever også dilemmaer i forholdet mellom omsorg og læring, for eksempel når det blir lagt for mye vekt på å måle barns ferdigheter i aktiviteter. Da blir omsorgen satt under press. Presset som barn som ikke passer inn i «normalen», kan oppleve, knytter de til psykisk helse. Berge et al. (2018) peker på hvordan effektivitetsverdier som kontroll, strukturerte rutiner, økonomi og organisasjon kjemper om dominans imot omsorgsdiskursen, og at dette kan føre til en instrumentell pedagogikk.

Tholin (2018) peker på at omsorgsdimensjonen i en helhetlig tilnærming til læring usynliggjøres når læringstrykket forsterkes, og at det derfor trenger en tydeligere posisjon. Hun er kritisk til at både lek og omsorg nesten ikke berøres i styringsdokumenter som setter en helhetlig tilnærming til læring i

sentrum. Vi støtter dette, og legger til at det også trengs mer forskning på barnehagelærernes omsorgspraksis i en helhetlig pedagogikk, herunder også maktaspektet i omsorgshandlingene.

5.1.1. Støtte i lek og læring – i integrasjon med omsorg

Et sentralt funn i materialet er barnehagelærernes beskrivelse av integrasjonen mellom lek, omsorg og læring. I lek som barna selv har satt i gang, er barnehagelærerne støttende stillas for enkeltbarn som trenger ekstra hjelp i leken med jevnaldrende. De ser på sin rolle som et bindeledd mellom barna, der de hjelper barn til å bli oppmerksomme på hverandre og på innholdet i leken. Når barnet klarer å bli med i god lek, hjelper barnehagelærerne barnet til å leke med de andre barna og bidrar til å holde barnet lenger i leken. Hun har erfart at dersom hun går vekk fra leken, kommer barnet etter henne. I støtten vektlegger hun derfor å være til stede og være en trygg base som barnet kan komme til for å hente støtte og omsorg når leken er utfordrende. Omsorgsdelen er framtrедende i barnehagelærernes støttende stillas-handlinger for barnets sosiale læring:

Hvis ikke han er trygg i situasjonen og føler seg komfortabel, og det er jo ganske mange grunner til at han trenger en voksen – for å være trygg nok til å kunne være med i lek. Og for å lære noe nytt og lære sosial kompetanse.

Vi ser hvordan dimensjonen lekens egenverdi og læring gjennom lek flettes sammen med omsorg i barnehagelærernes praksis. Leken har en relasjonell verdi med tanke på barns samspill med andre barn samtidig som barnehagelærerne er opptatt av den sosiale og språklige læringen som skjer i leken. Omsorgshandlingene knyttes til støtte i leken og betydningen av det å være med i lek og fellesskap med andre barn som viktige læringsprosesser. At læring integreres med omsorg og lek, understrekes i Vatne (2012) undersøkelse, der både pedagogiske ledere og assistenter ser på læring som en selvsagt del av omsorg og lek.

Broström (2017) peker på hvordan Vygotsky sitt syn på lek har blitt mistolket, og at man dermed har tenkt at leken alltid og automatisk vil bidra til utvikling. Broström mener at mistolkingen kommer av at elementene i den proksimale sonen ofte ikke tas hensyn til, og at lekens utviklingspotensial derfor ligger i et lekemiljø som kan utfordre barnet til å krysse sin proksimale utvikling. Her vil vi trekke fram barnehagelærernes omsorgshandlinger som viktig støtte i den nærmeste utviklingssonen. Når

barnehagelærerne gir hjelp og støtte til barn i lek gjennom omsorgshandlinger, fungerer de som støttende stillas på ulike måter.

Et sentralt aspekt når det gjelder støttende stillas, er å vurdere når en skal trekke seg tilbake i interaksjonen. En barnehagelærer beskriver hvordan hun noen ganger må være aktivt støttende og hjelpe barn i leken, mens hun med andre barn viser støtte bare gjennom et bekræftende blick eller en kort kommentar. Kleppe (2017), som har forsket på interaksjonen mellom personalets og de minste barnas risikolek, diskuterer støttende stillas og passende tilbaketrekning i støtten som en viktig side ved interaksjonen. Støttende stillas forklares som evnen til å støtte uten å instruere, med vekt på barnets selvstendige utforsking (Kleppe, 2017). Spesielt når det gjelder de minste barnas risikolek, mener han at støttende stillas er en samhandlingskvalitet der barn og barnehagelærerne deler lekerfaringer, og som betinges av den voksnes kjennskap til barna og de relasjonelle ferdighetene deres. Han peker på at man med de minste barna må ta hensyn til verdien av selvstyrt lek på en annen måte enn med de eldre barna. Han poengterer at støttende stillas ikke innebærer at man skal ha en «laissez faire»-holdning og la de minste barna leke uforstyrret. Isteden krever det at barnehagelærerne er til stede som en nær, deltakende og lydhør voksen. Undersøkelsene våre er i tråd med Kleppes meninger. Det er viktig at barnehagelærerne er deltakende på «innsiden» av barns lek og gir passende hjelp og støtte, de må ikke bare være en observatør som griper inn når det trengs.

5.2. Støtte i planlagte lekegrupper

I materialet vårt har vi sett at støttende stillas berører grader av voksenstyring og kontroll i leksituasjonen. Resultatene viser at barnehagelærerne planlegger og igangsetter en lekegruppe fordi de har sett at barna trenger å utvikle leken. Den planlagte leken tar utgangspunkt i lek som barna selv har satt i gang, men barnehagelærerne har observert leken og «tar kontroll» over aktiviteten for så å føre den videre i en strukturert lek. Lek som er igangsatt og styrt av voksne, vil av noen ikke regnes som lek, men som en aktivitet som brukes til å oppnå noe bestemt (Sundsdal & Øksnes, 2017). Flere har påpekt hvorvidt den økte oppmerksomheten på læring går på bekostning av ivaretagelse av barns behov for lek (Lillemyr, 2014), og at vilkårene for den frie og spontane leken svekkes (Sundsdal & Øksnes, 2017). For å legitimere lekens plass i barnehagen som utdanningsinstitusjon har det, ifølge Sundsdal og Øksnes (2017), vært nødvendig å knytte den til læringsrelevante erfaringer eller utvikling – spesielt kognitiv utvikling. Ifølge Broström (2017) henviser lek–læring-problematikken til en

diskusjon som har foregått over lang tid, og som har røtter i ulike tradisjoner: Den sosialpedagogiske tilnærmingen med et barneorientert og helhetlig syn med vekt på her og nå og en læringsorientert og akademisk orientert tilnærming som retter blikket mot hvilke kunnskaper og ferdigheter barna bør ha for å møte overgangen til skolen. Greve og Løndal (2012) skriver at lek og læring ofte blitt sett på som fenomen som er helt forskjellige i sin karakter. Lek blir gjerne forbundet med barns frie og selvstyrte lek, mens læring er et produkt av undervisning eller en planlagt vei mot bestemte mål og læringsutbytter. Noe av årsaken til dikotomien mellom lek og læring mener Broström (2017) stammer fra hvordan den frøbelske tradisjonen, som ligger til grunn for et syn på leken som egenverdi, har blitt feiltolket. Ifølge Broström (2017) har det ført til en forståelse som ensidig vektlegger barns selvstyring av leken, noe som har bidratt til å legitimere tanken om at voksne skal ha en tilskuerverolle til barns lek og forstyrre leken minst mulig. Han mener at motstridende læringsdiskurser og debatten om disse skaper en enten–eller-forståelse av læring i barnehagen som ikke er særlig produktiv. Ifølge Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018) dreier det seg ikke om et enten–eller, men om et både–og. Når det snakkes om sammenhengen mellom lek og læring, blir motsetningene ofte overdrevet og overfortolket: «Barn kan ikke 'danne' eller 'utdanne' seg selv, og lærere kan ikke undervise barn med mindre barna selv er aktive deltakere, og med mindre lærere er en del av og tar hensyn til barnas erfaringer» (Lillemyr & Pramling Samuelsson, 2018, s. 80). I praksis vil lek og læring bli flettet sammen, slik vi også har sett.

Det er tydelig at barnehagelærernes intensjon med planlagte lekegrupper er å fremme barnas utvikling både når det gjelder språk, sosial læring og lekekompetanse. Barnehagelærerne har pedagogiske intensjoner med leken, herunder også med sin egen rolle i leken. Lekens sosiale og relasjonell egenverdi er underliggende; det å leke sammen er betydningsfullt i seg selv, og relasjoner med jevnaldrende kan utvikles i barnefellesskapet og skape utgangspunkt for lek, tilhørighet, trivsel og vennskap (Greve, 2009, 2014). En av barnehagelærerne forteller at hun har valgt lekens tema på bakgrunn av kjennskap til barna og det de har vist interesse for tidligere. Hun forklarer at den dramatiske leken hun iscenesetter, griper inn i forskjellige fagområder på en gang: språk, kommunikasjon og tekst samt kunst, kultur og kreativitet. Barnehagelærernes deltakelse i lek gjennom støttende stillas er ikke bare rettet mot enkeltbarn, men mot hele barnegruppen/lekegruppen. Fordi barna har få erfaringer med leketema bidrar barnehagelærerne til å holde leken i gang ved selv å delta med en rolle. Da kan de komme med innspill og tilføre noe nytt

til lekens innhold og dermed utvide og utvikle den. Det gjør de for å forhindre at leken skal stagnere, og for å gi barna nye erfaringer, slik at de kan leke denne leken på egen hånd senere. Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018, s. 81) viser til foreløpige resultater fra et svensk forskningsprosjekt der temaet er voksnes deltakelse i barns fantasilek. De peker på tre funn:

- a) Barnehagelærerne lever i en verden utenfor barns verden, men de forsøker å få øye på barnas lekeverden.
- b) Barnehagelærerne veileder barna i leken, men de vektlegger først og fremst å inkludere alle barn, noe som sjelden fører til utvikling i leken.
- c) Barnehagelærerne fungerer som deltakere i barnas lek.

Resultatene våre synes å være i tråd med dette, men vi ser også at barnehagelærernes støtte bidrar til å utvikle leken. Vi finner også eksempler på at barnehagelærerne støtter barna ved å hjelpe dem å samarbeide og utforske problemstillinger sammen i leken. Når barnehagelærerne deltar i lek som medleker mener Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018) at man kan snakke om en lekbasert didaktikk som bygger på kommunikasjon og relasjoner, men ifølge andre forskere har vi per i dag mangelfull kunnskap om dette. I den formen for lekbasert didaktikk som trer fram i vår studie, utøver ikke barnehagelæreren kontroll ved å ta over leken, men støtter leken ut fra kjennskapen til enkeltbarn og barnegruppen og det de er opptatt av. Den synes å ta form som veiledet lek som utpekes som et alternativ som ligger midt mellom direkte instruksjon og fri lek (Lenes, Braak & Størksen, 2015).

Konseptene veiledet lek og lekbasert læring (Broström, 2017; Lenes et al., 2015; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2009) er eksempler på lek som redskap for læring. Broström (2017) kombinerer verdier fra synet på leken som en egenverdi og synet på leken som redskap for læring og konstruerer en dynamisk lekbasert læringsforståelse. Den bygger på tre grunnprinsipper:

- a) Læring skjer gjennom sosial samhandling og aktiviteter der barnet er deltakende.
- b) Barns læring er basert på meningsfulle aktiviteter.
- c) Læring er en produktiv og kreativ aktivitet basert på fantasi og forestillingsevne.

Når læring skjer gjennom skapende prosesser som barnet deltar aktivt i og opplever som meningsfulle, er ikke barnet et objekt for et forhåndsbestemt innhold eller et fastsatte mål.

Vi vil hevde at barnehagelærernes deltakelse gjennom støttende stillas er viktig i en dynamisk lekbasert læringsforståelse (jf. grunnene vi viser til ovenfor). Også internasjonal forskning framhever betydningen av lekbasert læring med aktiv støtte og veiledning fra barnehagelærerne (Sylva et al., 2015). Forskning som peker på at forhandling av lederposisjoner og sosial ekskludering kan skje innad i barnegruppen, understreker betydningen av voksenstøtte i leken (Greve & Løndal, 2012; Grindheim, 2011; Helgesen, 2006, 2017; Jernes & Engelsen, 2012). Når barn har stor frihet til å velge lekekamerater og innhold i leken uten veiledning fra de voksne, kan sosial ekskludering og mobbing skje (Helgesen, 2017). Hvor stor mulighet barn har til å tilføre situasjonen nytt innhold, vil være avhengig av graden av voksenkontroll og struktur, men uansett hvem som har tatt initiativ til eller har kontroll over aktiviteten, har barn rett til å medvirke til innholdet i og retningen av aktiviteten (Kunnskapsdepartementet, 2005, §3). Barnehagelærerne i studien mener at barns mulighet til medvirkning i forbindelse med en helhetlig tilnærming til læring er avhengig av at det gis rom for å være i leken, utvikle leken og skape relasjoner til hverandre.

Rom for å være i leken viser blant annet til den pedagogiske organiseringen av små lekegrupper der barnehagelærerne har en bestemt intensjon. Intensjonen reflekteres i hvordan barnehagelærerne legger vekt på kulturelle redskaper (immaterielle redskaper) som støtte i barns læringsprosesser. I mindre gruppe er det lettere å se hva hvert enkelt barn trenger av støtte, og det gir større mulighet for barnehagelærerne til å hjelpe barna til å bli oppmerksomme på hverandre med tanke på å utvikle gryende vennsksrelasjoner. I tillegg skaper lekegruppen en kontekst som gjør barna trygge nok til å ville ta en rolle i leken. Barnehagelærerne viser altså til bevisste valg når de deler barna i grupper. Betydningen av små grupper er i samsvar med funn i Kristensen og Greve (2018) sin undersøkelse av barnehagelærernes deltakelse i barns dramatiske lek. De peker på positive konsekvenser som mer ro og konsentrasjon, improvisasjon i leken og at barnehagelærerne i større grad kan oppdage egne lekeferdigheter ved å lære lek fra barna. Dermed kan barna fungere som støttende stillas for de voksne i leken. Et aspekt som Kristensen og Greve (2018) finner utfordrende med å arrangere lekegrupper, er at andre oppgaver blir sett på som viktigere (for eksempel språkarbeid, «femårsgruppe»). De peker også på at barnehagelærerne lett forlater leken for å gjøre andre ting, som å ta telefonen, ta imot beskjeder fra kollegaer eller snakke med foreldre eller andre barn som trenger hjelp. Det kommer også fram at det kan være vanskelig å finne ledige og egnede rom for å

leke i små grupper (Greve & Kristensen, 2018). Betydningen av lekegrupper for å realisere en helhetlig tilnærming til læring ser ut til å være stor, men ser samtidig ut til å ha begrensede vilkår i barnehagen.

5.3. Lekbasert læring i hverdagsaktiviteter – integrasjon med språklæring

Praktisering av en helhetlig tilnærming til læring kjennetegnes av at man jobber lekbasert med fagområdene i hverdagsaktiviteter som måltider og påkledning. Støttende stillas relateres til både kognitiv, sosial, emosjonell og språklig utvikling, mens motorisk utvikling i mindre grad er tydelig i materialet vårt. I resultatene vises eksempler på at barnehagelærerne driver språklæring i hverdagsaktiviteter blant annet ved å bruke rim og regler i måltidsituasjonen. Barnehagelærerne har her en barneorientert tilnærming, og lek med ord, rytme og rim fungerer som medierende redskaper og skaper betingelser for barnas læring av språk og gjennom språk. Vi har tidligere pekt på at intersubjektivitet og felles oppmerksomhet er sentralt i en helhetlig tilnærming som praktiseres gjennom støttende stillas-handlinger. Når barnehagelærerne leker med språk, inviterer de barna til å leke med ord og meninger, og det kan bidra til å utvide deres tenking og språk. Hva barna skal lære er ikke det viktige i aktiviteten, selv om det er en anerkjennelse av at viktig læring kan skje gjennom lekbaserte aktiviteter. Slettner og Gjems (2016) understreker at når barn deltar i aktiviteter som engasjerer dem og oppleves meningsfulle, utfordrer det dem til å være språklig aktive på et abstrakt nivå (situasjonsuavhengig språk), selv om de ikke har så mye språklig erfaring. Det er primært den sosiale dimensjonen barnehagelærerne vektlegger ved læring: det å være sammen og lære sammen. Det tyder på at sosial læring og lek blir oppfattet som grunnlaget for læring, og at læring innenfor språk integreres med det å lære sosial kompetanse (Williams et al., 2014).

For barn som lærer seg et andrespråk (i denne sammenhengen norsk), er rim og regler en god måte å lære på fordi det forbindes med glede og humor. Zachrisen (2013) viser hvor vanskelig det kan være for barn med etnisk minoritetsbakgrunn å delta i leken når språket blir en sentral komponent. Betegnelsen «det doble dilemma» kan beskrive den vanskelige situasjonen mange minoritetsspråklige barn befinner seg i når de skal delta i samspill med andre barn. Det doble dilemma vil si at barn må lære språk for å delta i lek, og samtidig må de delta i lek for å lære språk (Kulset, 2015). Lekbaserte fellesskapsaktiviteter i hverdagssituasjoner og den barneinitierte leken i det

daglige kan støtte og hjelpe barn i det doble dilemmaet ved at de vil lære språk i samspill med andre, hvor «kompetente andre» som støttende stillas også kan forstås som gruppens samlede ressurs.

5.4. Støtte i barns dannelsesprosesser

Når barnehagelærerne snakker om danning i et helhetlig perspektiv, kobler de det til erfaringslæring i hverdagsaktivitetene:

Ikke sant, hele dannelsesprosessen, hele det som ligger som et selvfølgelig bakteppe, at hver gang vi gjør noe, så er på en måte det viktigste vi ser på, i alle fall på vår avdeling med prosjekter og alt som er, så er det liksom samspillet.

G. Løkken og Søbstad (2018) henviser til Hellesnes, som definerer danning som en personlig prosess med utgangspunkt i den dagligdagse praksis. Barn er aktive i sin egen selvdannelsesprosess gjennom medvirkning og aktiv deltakelse der de forsøker å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Når barnehagelærerne framhever hvor viktig det er å la barn utfolde seg og teste grenser, kan det knyttes til risikoleken der barn tester egne grenser og utfordrer seg selv (Kleppe, 2017; Sandseter, Little & Wyver, 2012). Barnehagelærerne peker på at livet handler om «å ramle og komme seg opp igjen og gå videre». At barnehagelærerne er støttende stillas i risikoleken, kan forstås i lys av danning ved at de legger til rette for at barnet kan øve på mestring i hverdagen.

I resultatene er det eksempler på at barnehagelærerne er støttende stillas ved at de hjelper barna med å være oppmerksomme mot hverandre. Det er vanskelig å si om barns danning blir fremmet av barnehagelærernes støttende samspillshandlinger (Pålerud, 2013). En aktuell tolkning er at barnehagelærernes støttende stillas-handlinger kan gi barn positive samspillserfaringer som kan bidra til danning.

I studien har man vært svært opptatt av fellesskap og samhandling. Det bidrar til å løfte fram danning til demokrati som verdi (Broström, 2014). Det er flere eksempler i datamaterialet som viser at barnehagelærerne støtter barns læringsprosesser ved å tilføre materielle redskaper som «lager flere koblinger i hodet til barna». Læringsaktiviteter som stimulerer utvidelsen av barns tenking henviser til hvordan barnehagelærerne legger til rette for utforskning og prosjektjobbing som krever

problemløsning og samarbeid. På den måten er de et støttende stillas i barns danning til demokrati fordi de lager rammer for hva de vil at barna skal møte (av innhold) og erfare.

Resultatene viser først og fremst hvordan praktiseringen av en helhetlig tilnærming gjennom støtte og hjelp bidrar til betingelser for læring. Vi ser derimot også spor av en mer «output»-orientert læringsforståelse hvor barnehagelærerne framhever betydningen av at barna får redskaper til å mestre livet senere, både på skolen og som voksne. «Å få» redskaper er ikke knyttet til strukturerte og voksenstyrte lærings situasjoner; det er de sosiale samværsformene som vektlegges. Læring i formelle situasjoner ser de på som en bonus:

Lærer du noe formelt, så er det flott, det også, men du kan telle til hundre, men kan du ikke være en god venn, så kommer du ikke langt likevel på en måte.

5.5. Betydningen av barnehagelærernes kompetanse i arbeidet med helhetlig tilnærming til læring

Gjennom datapresentasjon og i diskusjonen har vi vist hvordan barnehagelærerne aktivt støtter barns dannelses- og læringsprosesser. Dette skjer gjennom ulike aktiviteter som er preget av omsorgshandlinger, der også leken har en stor plass.

I de individuelle intervjuene og i fokusgruppene har barnehagelærernes faglige begrunnelser blitt synliggjort. De vektlegger selv at deres begrunnelser er faglig funderte, og at handlinger er uttrykk for bevisste valg. Gjennom barnehagelærerutdanningen har de tilegnet seg kunnskap om for eksempel samspill som bidrar til at de selv kan fungere som støtte i samspill mellom barn og mellom barn og voksne. I argumentasjonen snakker man om *støttende stillas* (Bruner, 1972) og om å holde barna i *flytsonen* (Csikszentmihalyi, 2014). Generelt bruker barnehagelærerne både hverdagsbegreper og fagbegreper for å beskrive praksisen sin, men fagkunnskapen er godt synlig i argumentasjonen.

Hverdagsaktiviteter er sentrale arenaer for danning, omsorg, lek og læring i barnehagen. Barnehagelærerne viser en unik forståelse for hvordan for eksempel måltider, garderobesituasjoner eller stellesituasjoner innebærer allsidige muligheter. Her opplever de selv at det er forskjeller mellom barnehagelærerne og de øvrige medarbeiderne. Hvordan barnehagelærerne utnyttet potensialet i slike situasjoner, var svært synlig i skyggestudien. Betydningen av å kunne handle

spontant blir framhevet, og en barnehagelærer bruker begrepet *kvalifisert improvisasjon* (Eik et al., 2016) for å beskrive hvordan barnehagelærerne gjennom å vurdere situasjonen der og da best mulig kan støtte barna. I et sosiokulturelt perspektiv vil det være viktig å la barna improvisere og gi dem rom for å medvirke i egne læringsprosesser (Eik et al., 2016, s. 115). Kvalifisert improvisasjon kan også knyttes til kvalifisert skjønn (Eik, 2014). Barnehagelærerne bruker sitt faglige skjønn for å vurdere hvilke handlinger som vil være de beste i situasjonen. Slik Schön (1983) forstår den reflekterte praktiker (*reflection in action*), må en profesjonell barnehagelærer være i stand til å reflektere over situasjoner. I handlingstvangen er det bare et begrenset rom for refleksjon, noe som forutsetter refleksjon også i etterkant av handlingen – det Schön omtaler som *reflection on action*. Gjennom skyggingen og intervjuene i etterkant ble begge disse refleksjonsformene synliggjort.

6. Oppsummerende drøfting

Denne studien har undersøkt hvordan barnehagelæreren praktiserer en helhetlig tilnærming til læring. Resultatene viser at integrasjonen omsorg, lek, læring og danning foregår i hverdagsaktiviteter og i aktiviteter som er initiert av barnehagelærerne og av barna. Vi har sett at barnehagelærerne ser og anvender helhetlige læringsmuligheter i både planlagte og ikke-planlagte aktiviteter, og at dette skjer gjennom ulike støttehandlinger. Vi har gjennom empiriske eksempler vist hvordan omsorg, lek, læring og danning praktiseres som en helhet. Uansett hvem som har initiert og har kontroll over aktiviteten, finner vi at barnehagelærerne er oppmerksomme på at barn skal oppleve å være i positive lærings- og utviklingsfremmende relasjoner, både til andre barn og til konteksten de lærer og erfarer i. De praktiserer en helhetlig tilnærming til læring gjennom ulike grader av fleksibilitet og kontroll i deres relasjonelle handlinger til barna.

Dimensjonene lekens egenverdi og læring gjennom lek flettes sammen med omsorg i barnehagelærernes praksis. Når barnehagelærerne hjelper og støtter barn i samspill og lek med andre barn får det relasjonelle en sentral verdi. Barnehagelærerne er opptatt av den sosiale og språklige læringen som skjer ved å delta i leken. Lek og læring synes ikke å framtre som to motsetninger i barnehagelæreres praktisering av en helhetlig tilnærming til læring. I den formen for lekbasert didaktikk som trer fram i denne studien, utøver ikke barnehagelæreren kontroll ved å ta over leken, men støtter leken ut fra kjennskap til enkeltbarn, barnegruppen og det barna er opptatt av. Støtte i leken varierer mellom ulike grader av kontroll eller styring. I lekbasert læring anses både frilek og veiledet lek med voksne som betydningsfullt for barns utvikling (Lenes et al., 2015). Ifølge Lenes et al. (2015) er veiledet lek et pedagogisk bidrag som med utgangspunkt i hvordan barn lærer, ved aktivitet, engasjement, meningsskaping og sosial samhandling, kan støtte barns utvikling.

At det ikke er konstruktivt å snakke om lek og læring som to motsetninger understrekes av Nilsson, Ferholt og Lecusay (2017). De framholder at motsetningen ofte baseres på å definere læring som formell læring og instruksjoner som er rettet mot målrettede aktiviteter innenfor områder som språk og matematikk. De argumenterer for et syn på læring og utvikling som resultat av lek og utforskning. I stedet for å fokusere på lek *for* læring er fokus på aktiviteter som skaper vilkår for lek og utforskning på en måte som fremmer samarbeid mellom voksne og barn om felles mål. Sandvik (2016) mener

skillet mellom lek og læring kan påvirke barnehagelærerens pedagogiske og didaktiske arbeid slik at det begrenser de minste barnas bevegelige og åpne prosesser for det hun kaller nonsenseksperimentering. Hun argumentere for å se på lek og læring som *prosesser*, og ikke som *kategorier* og *motsetninger* fordi dette i større grad løfter fram den utforskende siden ved barns læringsprosesser som er verdifull for barns læring. Et syn på lek og læring som prosesser kan, slik vi ser det, bidra til å rette oppmerksomheten mot hvordan barnehagelæreren forholder seg til barns lek og utforskning og hva som skjer når barnehagelæreren tar del i lek og utforskende prosesser sammen med barn.

Omsorgshandlingene er tydelige i integrasjonen ettersom de knyttes til både læringsprosessene i leken og til trygghet som forutsetning for å delta i lek. I alle støttehandlingene viser omsorg seg på ulike måter. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om omsorgshandlinger synliggjøres godt nok i planlegging, dokumentasjon og vurdering av det pedagogiske arbeidet.

En helhetlig tilnærming til læring kjennetegnes ved at barnehagelærerne gir støtte til barna i ulike situasjoner og ved hjelp av ulike støttestrategier. Konseptet «støttende stillas» (Bruner, 1972) har blitt brukt for å synliggjøre hvordan barnehagelærerne, gjennom en helhetlig tilnærming til læring, skaper betingelser for læringsprosesser som kan fremme barnas trivsel og allsidige utvikling. De støttende stillas-handlingene som barnehagelærerne utøver, inkluderer både kognitiv, fysisk, emosjonell og relasjonell støtte. Handlingene retter seg mot det enkelte barnet i gruppen, men også mot hele gruppen. Det kan være snakk om språklig støtte, støtte til barn i samspill, støtte i form av omsorgshandlinger, støtte gjennom voksendeltakelse i lek og støtte ved å organisere lekegrupper og legge til rette for et rikt læringsmiljø.

Det sentrale er at barnehagelærernes støttehandlingene ikke bare dreier seg om å støtte barn i jevnaldningsrelasjoner og hjelpe barn i å bli inkludert i barnefellesskapet. Vi ser også at barnehagelærerne utvider og utvikler leken og støtter barna i å samarbeide og utforske innholdet i leken. Begrepet «sustained shared thinking» brukes for å beskrive en pedagogikk der barnehagelærerens handlinger støtter barns læring og utvider barns tenking gjennom lek og lekbaserte aktiviteter (Siraj-Blatchford, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Med en forståelse for de minste barnas læringsprosesser, vil «sustained shared thinking»

forutsette at barna blir støttet i sin utforskning og meningsskapning sammen med andre gjennom sin kroppslige tilstedeværelse.

I barnehagelærernes praksis i studien er det i hovedsak den sosiale og relasjonelle dimensjonen som vektlegges for barns læring, og de jobber primært prosessorientert og ikke utbytteorientert. Vi finner ingen eksempler på at barnehagelærernes praktisering av en helhetlig tilnærming til læring kjennetegnes av det som kan forstås som en instrumentalistisk pedagogikk der rammene for barns lek snevres inn til læringsutbytter som kan måles. Praksis viser at læring i stor grad er «input»-orientert og operasjonaliseres gjennom vektlegging av det fysiske og sosiale læringsmiljøet, der lek og lekbaserte aktiviteter er en viktig ramme eller kontekst for barns erfaringer og læring. Det er ikke barnets endring av kunnskap, ferdigheter eller (overordnede) kompetanse som primært er i fokus, men de erfaringsmulighetene som barnehagelæreren legger til rette for gjennom sin støtte til barnet og barnegruppen.

Når barnehagelæreren intensjoner for å skape gode betingelser for læring kan karakteriseres som en i vesentlig grad barnesentrert tilnærming hvor det leges til rette for at barn kan tilegne seg kunnskap om ulike temaer og fagområder, indikerer dette ifølge Williams, Sheridan og Pramling Samuelsson (2018) barnehagekvalitet. Her vil vi understreke betydningen av å forstå barns utforskningsprosesser, la seg påvirke av barnas fokus og samtidig evne å tilføre noe nytt i lek- og læringsprosessen (Hopperstad & Semundseth, 2015).

I løpet av barnehagedagen er barnegruppen organisert i smågrupper. Smågrupper kan være planlagt eller de kan være resultat av at rammebetingelsene organiseres slik at smågrupper kan oppstå rundt leker, aktivitetsområder etc. Vi har sett at barnehagelærerne organiserer lekegrupper som støtte, ikke bare til enkeltbarn, men for hele barnegruppen. Barnehagelærerne gir uttrykk for at lekegrupper har stor betydning. I lekegruppen realiseres integrasjonen mellom omsorg, lek, læring og danning gjennom støttehandlingene til barnehagelærerne. Flere studier peker på betydningen av små barnegrupper og lekegrupper (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Eide & Winger, 2018; Eide, Winger, Wolf & Dahle, 2017; Greve et al., 2018; Kristensen & Greve, 2018; Martinsen, 2015; Myrstad & Sverdrup, 2016; Os & Bjørnstad, 2016; Slettner & Gjems, 2016; Williams et al., 2018; Winger & Eide, 2018). Samtidig viser noen av disse studiene at vilkårene for lekegrupper i barnehagen ikke er optimale, og at graden av voksenkontroll i lekegruppen er knyttet til størrelsen på gruppen (Greve &

Kristensen, 2018; Kristensen & Greve, 2018). Variasjon i relasjonskvaliteten og i muligheten til å skape gode relasjoner synes også å være avhengig av gruppestørrelse (Eide & Winger, 2018; Eide et al., 2017). Ifølge Eide et al. (2017) er det vanskeligere for personalet å støtte opp under gruppefelleskapet og gruppens betydning for enkeltbarn når barnegruppene er store. Store barnegrupper gir ifølge Eide og Winger (2018) mindre rom for medvirkning enn i små grupper der barna har sterk tilhørighet. Medvirkning knyttes særlig til kjernegrupper hvor personalet og barna kjenner hverandre godt, og der de fysiske rammene ligger til rette (Eide & Winger, 2018). Logistikkutfordringer i barnehagene, reell mulighet til å være i barnegruppen over tid og travelhet er faktorer som skaper bekymring for om man klarer å realisere retten til medvirkning (Eide & Winger, 2018; Winger & Eide, 2018).

Funnene peker i retning av at barnehagene må ha tilstrekkelig ressurser til å arrangere mindre grupper og lekegrupper gjennom barnehagedagen. Det handler om bemanning, det handler om å se på ordninger i barnehagen som kan støtte organisering i mindre grupper, det handler om fysiske rom, og ikke minst handler det om å ha kunnskap om lek, relasjoner og barn i grupper. I et nytt bidrag fra GoBan-prosjektet⁴ har I. M. Løkken, Bjørnstad, Broekhuizen og Moser (2018) sammenlignet kvaliteten på relasjonen mellom personalet og de minste barna i avdelingsbarnehager og fleksible barnehager. Resultatene viser at avdelingsorganisering gir høyere relasjonskvalitet, men at relasjonskvalitet mellom voksen og barn også er avhengig av andre faktorer. Personalets erfaring, satsing på kompetanseutvikling i barnehagen, den pedagogiske ledelsen, vektlegging av pedagogiske verdier og personalets oppmerksomhet på barns læring og utvikling er faktorer som kan moderere effektene av svak strukturell kvalitet. Williams et al. (2018) finner, basert på barnehagelærernes erfaringer, at gruppestørrelsen er avhengig av tre dimensjoner. Dimensjonene består av tre samspillende faktorer som virker sammen for at gruppen skal fungere godt: barnehagelærerens kompetanse, det fysiske inne og utemiljøet og sammensetningen av barnegruppen. Dersom ikke disse dimensjonene samspiller på en hensiktsmessig måte vil gruppen kunne oppleves for stor eller for liten. Williams et al. (2018) mener det er nødvendig å ta hensyn til flere faktorer enn antall barn i gruppen for å mestre kompleksiteten i en helhetlig pedagogikk. De trekker spesielt fram betydningen

GoBan-prosjektet (Gode barnehager for barn i Norge) er Norges største forskningsprosjekt på barnehageområdet. Prosjektet er en longitudinell studie som følger ca. 1200 barn i barnehagen over fire år, fra barna er to år, til de begynner på skolen, men mulig forlengelse i utdanningsløpet⁴. Prosjektet avsluttes 1. mars 2019.

av oppdatert kunnskap om fagområdene, didaktisk kunnskap, organisering av barnegruppen og det fysiske miljøet for å utfordre og utdype innholdet sammen med barn.

Skal en kunne gi barn støtte i den nærmeste utviklingssonen, er det nødvendig å forstå hvor det enkelte barnet er i sine lærings og utviklingsprosesser. Barnehagelæreren må også ha kjennskap til barnegruppen, relasjonene barna imellom, samspillet i gruppen og hvordan læring i gruppen kan støttes. Barnehagelærernes faglige kompetanse er helt avgjørende for å få til gode helhetlige, læringsstøttende handlinger. Barnehagelærerne i studien vurderer hva som er viktig av støtte på bakgrunn av kjennskapen til barna og barnegruppen og kunnskapen de har om verdien av lek og at viktig læring kan skje i lek. Vi vet imidlertid for lite om hva de bygger sin kjennskap til barna på, utover å være sammen med barnegruppen hver dag. Den helhetlige tilnærmingen til læring er grunnlag for barns allsidige utvikling, og betingelsene som etableres må møte aldersspennet i en gruppe. Som en følge må innholdet i nøkkelkomponentene omsorg, lek, læring og danning avklares og konkretiseres med tanke på å best mulig kunne støtte barna i sitt utviklingsløp. Således er en helhetlig tilnærming til læring progresjonsbasert. Kunnskap om barns utvikling og deres relasjoner er sentralt når omsorg, lek, sosial læring og språk skal inngå i en integrerende praksis.

Rammeplanen krever at barnehagelærere skal basere planleggingen sin på kunnskap om barns trivsel og allsidige utvikling, individuelt og i gruppe. Planleggingen av den pedagogiske virksomheten skal også være basert på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Det kan være utfordrende å planlegge og dokumentere en helhetlig tilnærming til læring fordi det pedagogiske arbeidet gir muligheter for barns trivsel og allsidige utvikling gjennom hele dagen; det skilles ikke ut til bestemte tider.

Gjennom denne studien kunne vi vise hvordan kompleksiteten i praktisering av en helhetlig tilnærming til læring kommer til uttrykk gjennom barnehagelærerens støttehandling gjennom hele dagen. Støttehandling som å gi omsorg, hjelp og veiledning til barn i ulike situasjoner er en viktig del av relasjonsarbeidet som kan oppleves som en selvfølge og som kan tas for gitt. Støttehandlingene kan derfor bli utelatt i planlegging, dokumentasjon og vurdering av det pedagogiske arbeidet. Derfor må barnehagelærernes støttehandling løftes tydelig fram i didaktisk praksis, slik at barnehagelærerne blir oppmerksom på egen praksis, reflekterer over den og ser muligheter for å endre praksis hvis det er behov for det (Eik & Steinnes, 2017). Når barnehagelærerne synliggjør sin

profesjonsutøvelse gir det grunnlag for å utvikle en praksis som ivaretar en helhetlig tilnærming til læring.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. København: Frydenlund.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/273575/Alstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Areljung, S., Ottander, C. & Due, K. (2017). 'Drawing the Leaves Anyway': Teachers Embracing Children's Different Ways of Knowing in Preschool Science Practice. *Research in Science Education*, 47(6), 1173-1192. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9557-3>
- Arman, R., Vie, O. E. & Åsvoll, H. (2012). Refining shadowing methods for studying managerial work. I S. Tengblad (Red.), *The work of managers: Towards a practice theory and management* (s. 301- 317). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.246>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, A., Johansson, E., Bjervås, L.-L., Sigurdadottir, I. & Puroila, A.-M. (2018). Discourse of efficiency: conflicting values in educators' talk about everyday practices in the cloakroom. I E. Johansson, A. Emilson & A. M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings. Concepts, approaches and practices* (s. 297-311). Switzerland: Springer.
- Björklund, C. (2014). Less is More – Mathematical Manipulatives in Early Child Education. *Early Child Development and Care*, 184(3), 469-485.
- Björklund, C. & Barendregt, W. (2016). *Teachers' pedagogical mathematical awareness in diverse child-age-groups*.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* (Barn, foreldre og ansattes perspektiver). Trondheim: Skriftserien til Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge.
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 27-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2017). A Dynamic Learning Concept in Early Years' Education: A Possible Way to Prevent Schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M.-A. (2014). *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforl.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven : planer, prinsipper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bruner, J. S. (1972). *The relevance of education*. London.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser - et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2396996>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* (Doktorgradsavhandling). Åbo Akademi, Finland.
- Carlsen, M. (2013). Engaging with Mathematics in the Kindergarten. Orchestrating a Fairy Tale through Questioning and Use of Tools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 502-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845439>
- Carlsen, M., Hundeland, P. & Erfjord, I. (2010). *Orchestration of mathematical activities in the kindergarten: The role of questions. European Society for Research in Mathematics Education: Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, January 28th-February 1st 2009, Lyon (France)*.
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a Core Curriculum Area across the EU. A review of the international evidence*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The Systems Model of Creativity : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* Springer Netherlands : Imprint: Springer.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmö: Liber.
- Czarniawska, B. (2014). *Social Science Research: From field to Desk*. London: Sage.
- Dale, E. L. (1998). Læring og utvikling-i lek og undervisning. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers : A case study and bilingual teachers and teacher collaboration* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Dobson, S. & Steinsholt, K. (2011). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek, læring i barnehagen* (s. 47-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2018). "...være grei og snill og forøvrig kan man gjøre hva man vil "? Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei linerle» - En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *barn*, 35(1), 23-39.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings - og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen* (18). Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2468108/18_Skriftserie_Eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring : i barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforl.
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.970521>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>.
- Frers, L. (2009). Video research in the open: Encounters involving the researcher-camera. I K. U. Tikvah (Red.), *Video interaction analysis: methods and methodology* (s. 155-180). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gill, R., Barbour, J. & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>
- Gjems, L. (2009). Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer barn til språklig deltakelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(2), 9-24.
- Gjems, L. (2010). Teachers Talking to Young Children: Invitations to Negotiate Meaning in Everyday Conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 139-148. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2003). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget ; Pensumtjeneste.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(2).
- Greve, A. (2014). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 382-398). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2018). Når det fiktive stedet møter det fysiske rommet - rommets betydning for dramatisk lek. I S. Seim & O. K. Sæter (Red.), *Barn og unge. By, sted og sosiomaterialitet* (s. 161-176). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. R. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86-106). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5, 14-14.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena : kva kan gje høve til medverknad i lek i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91-102.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall: Några anteckningar om en metod att generera data (Stimulated recall. Some notes on a method of generating data). *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145- 157.
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 223-244). Bergen: Fagbokforlaget.

- Helgesen, M. B. (2006). *Mobbing i barnehagen : en studie av mobbing som strategisk maktutøvelse blant førskolebarn*. Alta: Høgskolen i Finnmark, Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag.
- Helgesen, M. B. (2017). Outside belonging: A study of bullying in a daycare institution *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(11), 1-11.
- Hodgson, V. (2008). Stimulated recall. I R. Thorpe & R. Holt (Red.), *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research* (s. 212-213). London, United Kingdom: Sage.
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2397066>
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2016). Studying practices of leading - Qualitative shadowing in early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1189725>
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2015). *Synteserapport fra pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø- og dannelsesarena*. Oslo.
- Jansen, T. T., Gjems, L. & Tholin, K. R. (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.478>
- Jernes, M. & Engelsen, K. S. (2012). Stille kamp om makten. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 32(03-04), 281-296.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. L., Röthle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: mellom ideal og realiteter. Et utviklings - og forskningsprosjekt* (Rapport nr. 43). Stavanger.
- Johnson, B. (2014). Ethical issues in shadowing research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 21-40. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1099>
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Klaar, S. & Öhman, J. (2014). Doing, knowing, caring and feeling: exploring relations between nature-oriented teaching and preschool children's learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 37-58. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809655>
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1273909>
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristensen, K. O. & Greve, A. (2018). Dramatic play-modelling teachers' interactions in kindergartens. I T. Haugen & K. I. Skjerdingsstad (Red.), *Children and young people, aesthetics and special needs. An interdisciplinary approach* (s. 289-307). Latvia: Vidarforlaget.
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsredskap for andrespråkslæringer i barnehagen. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kultti, A. (2013). *Singing as language learning activity in multilingual toddler groups in preschool*.
- Kultti, A. (2014). Mealtimes in Swedish preschools: pedagogical opportunities for toddlers learning a new language. *Early Years*, 34(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.831399>

- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager. Sist endret 2018-07-01 Hentet fra <http://www.lovdatabasen.no/all/nl-20050617-064.html>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lange, T., Meaney, T., Riesbeck, E. & Wernberg, A. (2014). Mathematical Teaching Moments: Between Instruction and Construction. I U. Kortenkamp, B. Brandt, C. Benz, G. Krummheuer, S. Ladel & R. Vogel (Red.), *Early Mathematics Learning: Selected Papers of the POEM 2012 Conference* (s. 37-54). New York, NY: Springer New York.
- Lenes, R., Braak, D. T. & Størksen, I. (2015). "Playful learning» på norsk. *Første Steg*, 4, 44-47.
- Lillemyr, O. F. (2014). Lek som mangfold. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Lek og læring i barnehagen-hvor står vi nå. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, K. H., Naper, L. R., Fagerholt, R. A., Seland, M. & Gotvassli, K.-Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn - en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260-272. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Löfgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1062744>
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2018). Danning. I V. Glaser, K. Moen Hoås, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 110-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Løvlie, L. (2011). Dannelselse og profesjonell tenkning. Utfordringen i lærerutdanningen de neste tiårene. I B. Hagtvatn & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelselse: Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 735-753). Oslo: Dreyers Forlag.
- Macklin, R. & Whiteford, G. (2012). Phronesis, aporia, and qualitative research. I E. A. Kinsella & A. Pitman (Red.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions* (s. 87-100). Rotterdam: Sense Publishers.
- Martinsen, M., Torve. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1426>
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. <https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- McDonald, S. & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/QROM-02-2014-1204>

- Meld. St. 19. (2016). *Meld. St. 19 (2015-2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 97-119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nicolini, D. (2013). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- Norling, M. (2014). Preschool staff's view of emergent literacy approaches in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 184(4), 571-588. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.800511>
- Norling, M. & Lillvist, A. (2016). Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development. *World Journal of Education*, 6(5), 49-63.
- Norsk senter for forskningsdata. Hentet 1.5.2018 2018 fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktorgradsavhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2451746>
- OECD. (2018). *Starting Strong. Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Olsen, T. M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale: En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Os, E. & Bjørnstad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 69-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Palmér, H., Henriksson, J. & Hussein, R. (2016). Integrating Mathematical Learning During Caregiving Routines: A Study of Toddlers in Swedish Preschools. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 79-87. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0669-y>
- Poplin, M. S. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the fields of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401-416.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende, lærende barnet : i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforl.
- Sandseter, E. B. H., Little, H. & Wyver, S. (2012). Do Theory and Pedagogy Have an Impact on Provisions for Outdoor Learning? A Comparison of Approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 167-182. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699800>
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/287768-temahefte_om_de_minste_barna_i_barnehagen1.pdf

- Sandvik, N. (2016). Bortenfor skille mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og facinasjoner. I N. Sandvik, N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus & B. Ulla (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 151-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London Temple Smith.
- Scmidt, C. H. (2018). Orginal faglighed. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 17(1), 1-14.
- Sepp, H. & Hoijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool - an exploratory study from Sweden. *Food Nutr Res*, 60, 32603.
<https://doi.org/10.3402/fnr.v60.32603>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: a Vygotskian perspective. *Education and Child Psychology*, 26(2), 77-89. Hentet fra
<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwjFqLXQ8oveAhXEposKHYDnCaYQFjAFegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fro.uow.edu.au%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D2223%26context%3Dsspapers&usg=AOvVaw3FWHplXo3M2RisvqSg20cX&httpsredir=1&article=2223&context=sspapers>
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker!: En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktorgradsavhandling). Universitett i Agder.
- Sommer, D., Klitmøller, J., Ahrenkiel, A., Seim, J. & Sjøberg, S. (2015). *Læring, dannelse og utvikling : kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 50-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svinth, L. (2010). Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter : - hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 47(2), 149-164, 178.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K. & Aricescu, A.-M. (2015). *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC)*. University of Oxford.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and primary Education project*. London: Routledge.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway*. Paris.
- Tallberg-Broman, I. (2017). Svensk förskola i kontinuitet och förändring. I B. Ridderspore & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Tengblad, S. (2006). Is there a "New Managerial Work"? A Comparison with Henry Mintzberg's Classic Study 30 Years Later. *The Journal of management studies*, 43(7), 1437- 1461. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00651.x>
- Tengblad, S. (2012). *The work of managers: Towards a practice theory of management*. Oxford, New York: Oxford university press.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. Moen Hoås, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforl.
- Thulin, S. (2006). Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärareoch barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen. *Acta Wexionensia*, Nr 102.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Utdanningsforbundet. (2012). Om begrepet danning i barnehagen. Temanotat 4/2012. Hentet fra https://www.uttanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2012_04.pdf
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(1), 1-35.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (7252263). Stavanger: International Research Institute of Stavanger. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/strukturelle_faktorerers_betydning_for_kvalitet.pdf
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/nbf.471>
- Vie, O. E. (2009). *Shadowing managers engaged in care: Discovering the emotional nature of managerial work* (Doktorgrad). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1-13. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/nbf.647>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Westman, S. & Bergmark, U. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs and strategies. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.809653>
- Wibeck, V., Dahlgren, A. M. & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2), 249- 267. <https://doi.org/10.1177/1468794107076023>
- Wie, A. (2014). *Leik og språkleik i uterommet. Rapport prosjekt Språkjungelen*. Nesna.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2018). A Perspective of Group Size on Children's Conditions for Wellbeing, Learning and Development in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434823>

- Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014). Preschool – an arena for children’s learning of social and cognitive knowledge. *Early Years*, 34(3), 226-240.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2013.872605>
- Winger, N. & Eide, B. J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 47-67). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Zachrisen, B. (2013). *Interetniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Sundberg, B. (2016). Naturmöten och källsortering – En kvantitativ studie om lärande för hållbar utveckling i förskolan. *Nordina*, 12(2), 140-156.
- Øksnes, M. & Hangaard Rasmussen, T. (2017). *Lek*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skriftserien nr 9
2018

**Barnehagelæreres praktisering av en
helhetlig tilnærming til læring**

Marit Bøe
Gerd Sylvi Steinnes
Karin Hognestad
Hege Fimreite
Thomas Moser

ISBN 978-82-7206-493-7
ISSN 1893-3068

usn.no

