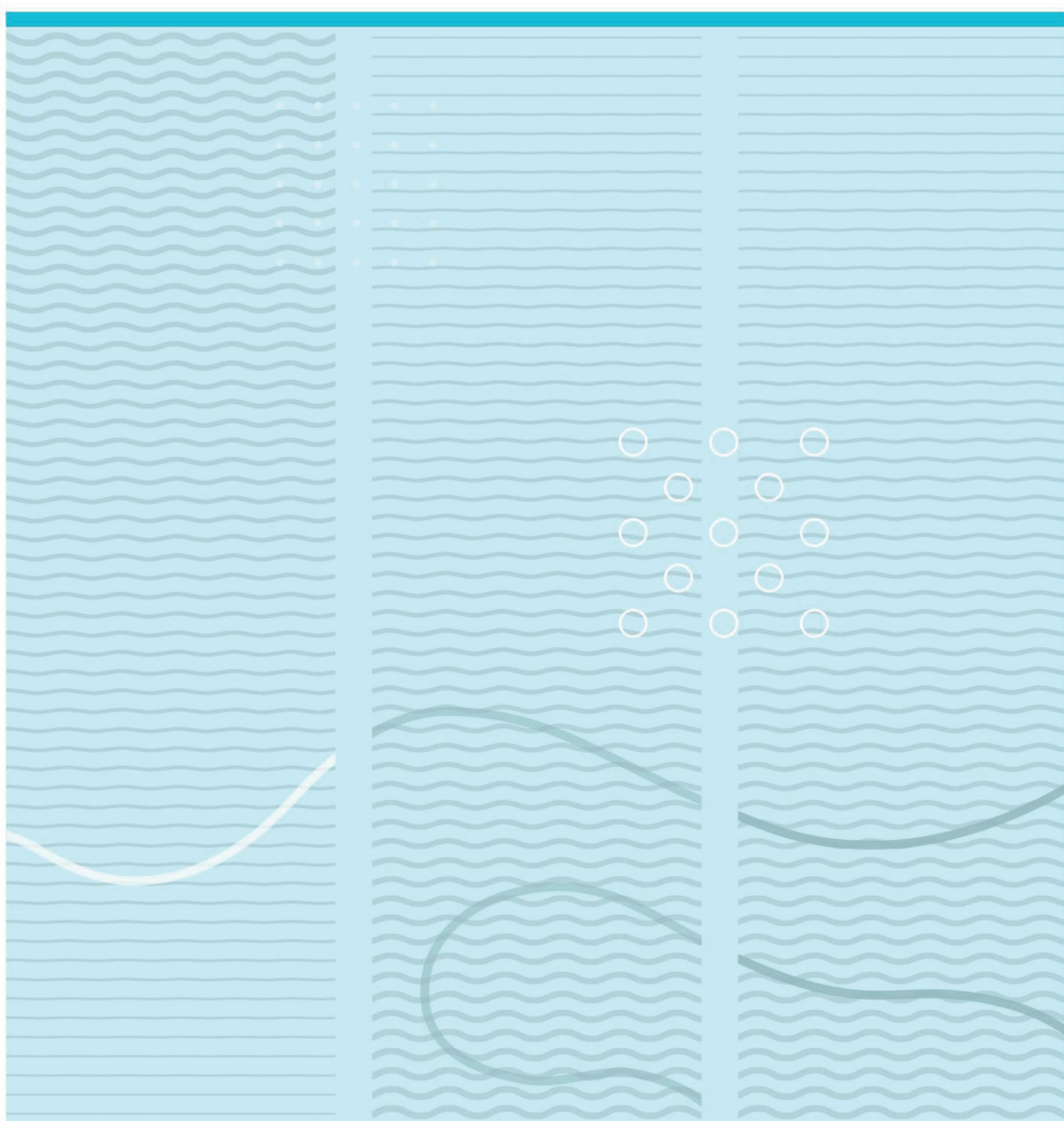


BARNEHAGELÆRERROLLEN I DAG OG I FREMTIDEN

Kjetil Børhaug, Marit Bøe (red)

Helene Berntsen Brennås, Hege Fimreite, Anton Havnes, Øivind Hornslien, Kari Hoås Moen,
Thomas Moser, Anne Myrstad, Gerd Sylvi Steinnes



Innhold

INNLEDNING	2
UTVIKLING AV BARNEHAGELÆRERNE SOM PROFESJON	4
1. Barnehagelærerens profesjonelle praksis i pedagogiske spenningsfelt	4
<i>Det planlagte og det spontane</i>	4
<i>Det fagdelte og integrerte</i>	5
<i>Her og nå og framtid</i>	5
<i>Lek som egenverdi og lek som verdi for læring</i>	6
<i>Enkeltbarn og barnegruppen</i>	6
<i>Profesjonell omsorg og privat omsorg</i>	7
2. Videreutvikling av en helhetlig og integrert pedagogisk praksis	7
<i>Barnehagedidaktisk intensjon</i>	8
<i>Inkludering og medvirkning</i>	9
<i>Utvikling og aldersdifferensiering</i>	9
<i>Gruppeorientering</i>	10
<i>Læringsorientert gruppeorganisering</i>	10
<i>Utforskende pedagogikk</i>	11
<i>Lekorientering</i>	12
<i>Det fysiske læringsmiljøet</i>	13
<i>Dokumentasjon og vurdering</i>	14
<i>Struktur, kontroll og fleksibilitet som kjernebegreper i didaktikken</i>	15
<i>En tydeligere relasjon mellom didaktikk og pedagogikk med barn</i>	16
3. Barnehageorganisasjonen og ledelse	16
4. Offentlig styring og profesjonell yrkesutøvelse	21
5. Faglig profesjonell utvikling	23
AVSLUTNING	25
REFERANSER	26

INNLEDNING

Kunnskapsdepartementet oppnevnte 7. september 2017 en ekspertgruppe som skulle utrede barnehagelærerrollen. Gruppen leverte sin rapport 5. desember 2018, og rapporten er offentlig tilgjengelig. Medlemmene i gruppen var:

Leder: Kjetil Børhaug, professor ved Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen.

Gerd Sylvi Steinnes, førsteamanuensis i pedagogikk. Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Volda.

Thomas Moser, professor på Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

Anne Myrstad, førstelektor i samfunnsfagsdidaktikk ved UiT – Norges arktiske universitet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Kari Hoås Moen, dosent ved Seksjon for samfunnsfag ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Hege Fimreite, høgskolelektor i pedagogikk og instituttleder for barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet, stipendiat fra 1. august 2018

Anton Havnes, professor i pedagogikk ved Senter for profesjonsstudier, OsloMet – Storbyuniversitetet.

Helene Berntsen Brennås, barnehagelærer og fagleder i Nardosletta barnehager i Trondheim kommune.

Øivind Hornslien, barnehagelærer og daglig leder i Bertha Thorsen Kanvas-barnehage i Oslo

Leder for ekspertgruppens sekretariat: Marit Bøe, førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge

Gruppens oppdrag var presisert i et mandat, som la vekt på at man måtte se på barnehagelærerne som en profesjon. Gruppens oppgave var for det første å dokumentere hva som kjennetegner barnehagelærerprofesjonen. Det dreier seg om hvordan barnehagelærernes yrkesutøvelse i møte med barn i barnehagen arter seg, og hvilke pedagogiske hensyn som har størst vekt der.

Slik yrkesutøvelse foregår i en spenning mellom mange ulike hensyn og verdier. Det dreier seg også om hvordan denne yrkesutøvelsen grunnlegges og forankres faglig. Viktige spørsmål er videre hvordan forskning, barnehagelærerutdanningen, offentlig styring, ledelse, foreldresamarbeid og organisering virker inn på denne yrkesutøvelsen. Gruppens rapport inneholder en gjennomgang av dokumentasjon om disse sidene ved barnehagelærernes arbeid og den konteksten dette arbeidet foregår innenfor.

For det andre fikk gruppen i oppdrag å diskutere fremtidig utvikling av barnehagelærerne som profesjon. De tilrådingene som ekspertgruppen utviklet må ses på bakgrunn av hvordan ekspertgruppen forstår profesjon og hvordan barnehagelærerne som profesjon faktisk fungerer i dag. Når det gjelder det første har ekspertgruppen lagt til grunn at profesjonelt arbeid innebærer et stort rom for kunnskapsbasert skjønn, til forskjell fra at rutine og tradisjon dominerer praksis. Utdanningen, organisasjonen barnehagelærere jobber i, offentlig styring og forholdet til brukerne er viktige betingelser for hvordan profesjonelt arbeid foregår. Disse betingelsene kan være regulerende, men de kan også være bygge og legge til rette for profesjonsautonomi. Profesjonell autonomi, faglig utvikling og gode samarbeidsrelasjoner med andre profesjoner er nettopp noe som organisering, styring og utdanning kan sikre.

Barnehagelærerrollen, forstått som profesjonsrolle, er ikke like godt dokumentert på alle punkter, men ekspertgruppen finner at forskningen tyder på at barnehagelærerne jobber i et komplekst pedagogisk felt der mange hensyn er viktige samtidig, og der man prøver å integrere ulike elementer i en barnesentert, helhetlig pedagogikk. Som så mange andre profesjoner er også barnehagelærerne i stadig større grad integrert i store formelle organisasjoner og i konkurranseprosesser. Det er nokså stor forskjell på å jobbe i en stor barnehage i en stor eierorganisasjon og på å jobbe i en liten, lokalt eid barnehage. Den offentlige styringen tiltar, men den tar ikke bare form av regler og hierarki. Den tar i vel så stor grad form av nettverk, rådgivning, kompetansebygging, erfaringsdeling og samordning. I barnehagens omgivelser drives faglige nyvinninger frem av en stor bredde ulike aktører, og de foreslår så mange slags programmer, pakker, kurs og tiltak. Disse rammene rundt barnehagelærerne tar ulike former i ulike kommuner og organisatoriske sammenhenger, og det er viktig å vurdere hvilke rammer som er ønskelige. Fritt brukervalg og full dekning har medført en annen posisjon for foreldrene.

Det er på denne bakgrunn tilrådingene nedenfor er utviklet. Det er viktig og ønskelig at barnehagelærerne selv deltar i diskusjonene om fremtidig utvikling av barnehagelærerprofesjonen, og ekspertgruppens mandat var også å bidra til slik debatt. Derfor er denne publikasjonen du leser nå blitt til. Den inneholder ekspertgruppens vurderinger og diskusjoner av fremtidig utvikling, herunder yrkesutøvelsen, de vurderingene denne skal bygge på, ledelse, organisering, faglig utvikling, tilretteleggelse gjennom offentlig styring og forholdet til foreldrene.¹ Det er ekspertgruppens håp at en slik mer oversiktlig presentasjon av viktige spørsmål om fremtiden vil gjøre det lettere for barnehagelærere i hele Norge å gå inn i diskusjonen selv. Det er en del av barnehagelærernes profesjonalitet å være en deltager i denne utviklingen, ikke bare en mottager av en utvikling styrt av andre. Teksten nedenfor er hentet fra ekspertgruppens rapport, men er språklig redigert for å lette lesningen.

¹ Rapporten diskuterer også behovet for forskning så vel som behovet for utvikling av barnehagelærerutdanningen,

UTVIKLING AV BARNEHAGELÆRERNE SOM PROFESJON

I den videre utviklingen av barnehagelærerne som profesjon kommer man ikke utenom en rekke spenninger og avveininger mellom ulike verdier og hensyn, selv om det også er utviklingsmål som synes nokså ukontroversielle, for eksempel behovet for mer praksisnær forskning. Med utgangspunkt i disse spenningene og avveiningene diskuterer vi profesjonsutøvelsen til framtidens barnehagelærere – hvordan de skal utøve det pedagogiske arbeidet med barn, og hvilke rammer som best kan støtte dem i dette arbeidet. På noen områder kan det være slik at god profesjonsutøvelse trekker mer mot den ene siden i et spenningsfelt enn den andre. Det kan være bestemte praksiser man vil vektlegge og prioritere. På andre områder kan god profesjonsutøvelse handle om å plassere seg et sted midt i et spenningsfelt. Noen ganger må det gjøres veivalg, andre ganger er det nødvendig å balansere ulike hensyn, og diskusjonen under av videre utvikling speiler det. Nordisk og annen internasjonal barnehagelitteratur er trukket inn der dette kan kaste lys over alternative profesjonsutviklingsveier.

1. Barnehagelærerens profesjonelle praksis i pedagogiske spenningsfelt

Kunnskapsdokumentasjonen om barnehagelærernes pedagogiske arbeid med barn viser at barnehagelærerne beveger seg mellom ulike spenninger i profesjonsutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2018). I spenningene ligger det valg som barnehagelærerne kontinuerlig må ta stilling til når de utformer sin egen praksis. God profesjonsutøvelse i møte med disse spenningene går, slik ekspertgruppen ser det, for en stor del ut på å være oppmerksom på dem og være i stand til hele tiden å utøve skjønn og vurdere hvordan ulike elementer skal vektlegges, uten at det blir ensidig. En overordnet utfordring for barnehagelæreren er å håndtere og manøvrere innenfor grunnleggende spenninger og å treffe informerte valg til beste for barnas trivsel og allsidige utvikling. Det vil si at barnehagelæreren må gjøre profesjonelle vurderinger av hva som er viktig i bestemte situasjoner og hvorfor det er viktig. God profesjonsutøvelse vil være å manøvrere i en rekke spenninger. Her vil vi peke på de mest sentrale.

Det planlagte og det spontane

Barnehagens pedagogiske arbeid skjer ut fra et innhold som kan være planlagt, eller som har oppstått spontant. Innholdet skal være rettet mot rammeplanens målsettinger og kan foregå gjennom aktiviteter med kortere eller lengre varighet. Barnas læring og meningsskaping skjer både ut fra et planlagt innhold, ut fra det barna viser interesse for, og ut fra barnehagens målsettinger. Planlagt pedagogisk arbeid innebærer at barnehagelæreren på forhånd har planlagt aktivitetene og tilrettelagt for dem. Planleggingen kan ta utgangspunkt i noe som barna og barnehagelæreren er interessert i, men hensikten med aktiviteten er å gi barna muligheter til å få nye erfaringer i

men dette er ikke tatt med her. Se rapporten: <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarrollen/rapporter/>

samspill med andre ut fra sine egne forutsetninger og i lys av rammeplanens målsettinger. Når det pedagogiske arbeidet skjer spontant, kan det være en respons på barnas initiativ og innspill i hverdagsaktiviteter og i aktiviteter initiert av barna. Barnehagelæreren kan for eksempel observere barnas lek, gripe det som skjer, og følge det opp med utgangspunkt i det enkelte barns eller barnegruppens interesser og potensial.

Rammeplanen forutsetter at det pedagogiske arbeidet blir planlagt, og at det er en systematikk i det pedagogiske arbeidet som motvirker en tilfeldig praksis og skaper forutsigbarhet, kontinuitet og progresjon i innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Barnehagelæreren står dermed i et spenningsforhold – det pedagogiske arbeidet skal planlegges og være systematisk samtidig som barnehagelærerens praksis skal være fleksibel og ta hensyn til barnas spontane innspill. Barns rett til å medvirke i å gi innholdet retning og barnehagelærerens oppdrag og ansvar for å ivareta rammeplanens målsettinger kan sees som to ytterpunkter. På den ene siden skal barnehagelæreren bringe barna sammen om noe som har betydning for barnas læring og danning, og skape nysgjerrighet og inspirere barna gjennom sin kunnskap om fagene. På den andre siden skal innholdet også komme fra barna og barnas spontane bidrag. Den store utfordringen ligger i ivareta barnas interesser og lek og samtidig skape et engasjement for innholdet som er i fokus. Barnehagelæreren befinner seg derfor stadig i situasjoner hvor hun eller han må forhandle mellom forhåndsbestemt og uforutsett innhold, mellom å følge opp barnas fokus og interesser her og nå og det planlagte. Denne balanseringen er med på å gi den pedagogiske og didaktiske praksisen i barnehagen dens egenart, og god profesjonsutøvelse er evnen til å plassere sin egen praksis bevisst i dette spenningsfeltet.

Det fagdelte og integrerte

Når fagområdene skal flettes sammen med omsorg, lek, læring og danning, oppstår det spenninger med hensyn til hvordan faginnholdet inngår i og følges opp i den helhetlige integrasjonen. Fagområdene skal følges opp i det helhetlige og integrerte i tråd med kravet om å se de ulike komponentene i sammenheng. Samtidig skal de innlemmes i mulighetene som oppstår i planlagte, spontane og dagligdagse rutinesituasjoner. Som ytterpunkter kan arbeid med fagområdene tolkes som en praksis der fagområdene på den ene siden er styrende i integrasjonen, og der de på den andre siden i større grad er underordnet den helhetlige tilnærmingen til læring. Man kan tenke seg at det pedagogiske og didaktiske arbeidet tillegges ulike betydninger og ulike tyngdepunkt i de to ytterpunktene ved at de ulike komponentene vektet ulikt. I barnehagelovens noe dualistiske formulering av begrepene i den helhetlige tilnærmingen til læring kan vi skimte en ytterligere spenning når barnehagen «... i samarbeid og forståelse med hjemmet [skal] ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2005). På den ene siden skal barnehagelærerne møte barnas behov for lek og omsorg, på den andre siden skal de fremme læring og danning som igjen skal bidra til allsidig utvikling. Hvordan dette skal kombineres til enhver tid, er kjernen i barnehagelærernes profesjonalitet.

Her og nå og framtid

Det ligger en spenning mellom en tilnærming som er orientert mot det som skjer her og nå (omsorg og lek), og en tilnærming som er orientert mot barnas framtid (fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling). Disse kan knyttes til to syn på barn og barndom. Den ene tilnærmingen kan tolkes som en barneorientert tilnærming, der barndommen har en verdi i seg selv, og der trivsel, vennskap og lek skal ivaretas. Den andre tilnærmingen er innrettet mot en læringsorientert tradisjon som er orientert mot læringsutbytte og skoleforberedelse. En helhetlig tilnærming til læring prøver å romme begge deler ved å fremme et læringsløp som skal gjøre barna

rustet til å håndtere både dagens og morgendagens situasjoner. Barnehagelærerens oppdrag er å skape vilkår for allsidig utvikling som både har betydning for det som skjer her og nå og for fremtiden. Leken blir da en av mange læringsarenaer, der det er en spenning mellom leken som redskap for å lære noe bestemt og leken som noe som er viktig i seg selv.

Lek som egenverdi og lek som verdi for læring

Rammeplanen gir uttrykk for to perspektiver på lek: lek som egenverdi og lek som arena for læring, utvikling og sosial og språklig samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). De to perspektivene skaper et spenningsforhold med hensyn til hvordan barnehagelærerne skal forholde seg til barnas lek i praksis. På den ene siden skal de respektere egenverdien ved barnas spontane og egeninitierte lek og gi den plass i barnehagehverdagen uten at den har et bestemt mål. På den andre siden kan barnehagelærerne vurdere leken og bruke den som en arena for læring og utvikling. I denne forståelsen har leken verdi fordi den realiserer pedagogiske intensjoner og målsettinger.

I tillegg til å lære får barna sosiale og språklige erfaringer gjennom leken, og barnehagelæreren har ansvar for at alle barn får muligheten til å ta del i det potensialet som leken gir. Det innebærer at barnehagelærerne også har et bestemt ønske om hva barna skal erfare gjennom leken, og at de kan bruke leken med en bestemt hensikt. Innholdet i leken kan for eksempel vise barnehagelærerne hva barna er opptatt av. Videre kan innholdet få fram utfordringer knyttet til barnas læring og utvikling og brukes som utgangspunkt i arbeidet med planlagte læringsaktiviteter. Barnehagelærerne har ansvar for å følge med på hvordan barnas lekefellesskap utvikler seg. De må hele tiden vurdere om det er nødvendig å strukturere leken, slik at alle barna trives og har en positiv opplevelse av å leke med andre barn.

Enkeltbarn og barnegruppen

Barnehagelærernes profesjonelle praksis handler om å ivareta både enkeltbarn og gruppefellesskapet, det vil si at de må sjonglere mellom en pedagogikk med fellesskapet som utgangspunkt og en pedagogikk med individorientering. Barnehagelærerne har til enhver tid flere barn rundt seg og må stadig veksle mellom ulike posisjoner (Bae, 2018, s. 157) – de beveger seg i en kompleks samspillskontekst. Barnehagelæreren må hele tiden balansere mellom enkeltbarns behov og rett til å bli sett og hørt og det å støtte fellesskapsverdier og bygge gruppetilhørighet. Dersom praksis er mest rettet mot en individuell tilnærming, kan barnas demokratierfaringer begrenses. Når oppmerksomheten rettes mot enkeltbarn, kan barnas medvirkning reduseres til individuell valgfrihet og selvbestemmelse. Dette kan tenkes å skape en praksis som formidler at tilfredsstillelse av egne behov er viktigere enn tanken for andre og ansvaret for fellesskapet. Barn skal bli demokratiske samfunnsborgere som skal ta hensyn til andre mennesker. Men de skal også få lov til å være individer som skal ytre seg og bli hørt. Å finne balansen mellom å ivareta enkeltbarns behov og å hjelpe barna inn i fellesskapet synes å være en av barnehagelærerens mest utfordrende oppgaver. Barnehagelæreren skal altså håndtere enkeltbarnets og fellesskapets perspektiv samtidig i det pedagogiske arbeidet – uten at fellesskapsfokuset går på bekostning av enkeltbarnets behov for omsorg, lek, trygghet og trivsel og uten at individfokuset går på bekostning av fellesskapet.

Barnehagelæreren har ansvar for at hvert enkelt barn blir møtt med de pedagogiske utviklings- og læringsfremmende aktivitetene som er nødvendige for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 40). Dette avdekker også et spenningsforhold mellom organiseringen av det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet. På den ene siden kan organiseringen av spesialpedagogiske tiltak begrense deltakelsen i aktiviteter i det

allmennpedagogiske tilbudet. På den andre siden kan tiltakene hjelpe barna med å delta i sosiale fellesskap med andre barn. Barnehagelærerne skal forvalte disse ulike aspektene og verdiene ved leken.

Profesjonell omsorg og privat omsorg

Barnehagelæreren er forpliktet til å gi profesjonell omsorg. Man kan ikke velge hvem man skal gi omsorg til i barnehagen. Omsorgsbegrepet har lang tradisjon i barnehagefeltet, og uten tvil stilles det spesielle krav til arbeidet med de yngste barna i utdanningssystemet. Det er spesielle sider ved den relasjonelle kompetansen til barnehagelærerne som utfordres, særlig fordi omsorgshandlinger har store konsekvenser for læring og danning. Omsorg er en del av innholdet i barnehagen og kobles både til barnas trygghet, tilknytning og trivsel og til utviklingen av nestekjærlighet og empati for andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Profesjonell omsorg er basert på verdiene i rammeplanen og er noe annet enn den private omsorgen man har for egne barn. Omsorg må forstås som en del av alt det som skjer i barnehagen. Det gjelder uansett om det handler om å ivareta barns fysiske, sosiale eller følelsesmessige behov, eller om det handler om å arbeide med det pedagogiske læringsmiljøet. Omsorg kan skje spontant, men det kan også planlegges med en bestemt hensikt som en del av det pedagogiske arbeidet i de daglige aktivitetene i barnehagen.

Refleksjonsspørsmål

Hvordan vil du plassere din barnehages praksis i dette spenningsfeltet? Er det behov for endringer?

2. Videreutvikling av en helhetlig og integrert pedagogisk praksis

Når vi velger å framheve den helhetlige og integrerte pedagogiske praksisen, er det fordi både omsorg, lek, læring og danning er viktige komponenter i det pedagogiske arbeidet med barn. Ifølge rammeplanen skal de vektlegges i innhold og arbeidsmåter gjennom hele dagen. Den helhetlige og integrerte pedagogikken inneholder læringssituasjoner som barnehagehverdagen tilbyr barn. Det vil si det pedagogiske læringsmiljøet som barnehagelæreren etablerer og strukturerer, og som skal fremme barns trivsel og allsidige utvikling.

Ekspertgruppen legger til grunn at god profesjonsutøvelse er utøvelse av en barnehagepedagogikk der omsorg, lek, læring og danning sees i sammenheng. Det er ønskelig å holde fast ved denne pedagogikken fordi små barn, som utvikler seg og lærer, har behov for et pedagogisk læringsmiljø som bevarer educare-helheten (Kunnskapsdepartementet, 2018, kapittel 2.4.2.). Det er altså ikke ønskelig å erstatte en helhetlig og integrert pedagogikk med noe annet, tvert imot må denne pedagogikken styrkes. Det betyr etter vår mening dessuten at systematiserende elementer, men også selve den helhetlige pedagogikken, må drøftes. Den er uklar på flere måter.

Barnehagepedagogikken karakteriseres altså av at den hele tiden tar høyde for sammenhengen mellom omsorg, lek, læring og danning og anvendes i hverdagsaktiviteter og i aktiviteter som er initiert av både barnehagelærerne og av barna. Vi har sett at barnehagelærerne ser og anvender helhetlige læringsmuligheter i både planlagte og ikke-planlagte aktiviteter, og at det er ulike grader av kontroll med hensyn til hvem som setter i gang en aktivitet, og hvem som synes å ha kontroll over aktiviteten eller situasjonen. Barnehagepedagogikken i praksis er altså ikke fagdelt, praksis ligger nær det integrerende der flere tiltak flettes sammen. Det legges stor vekt på at lek

og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og erfaringer, og praksis ser først og fremst ut til å være åpen og fleksibel og i liten grad rettet mot mål og innholdsbeskrivelser i rammeplanen. Det pedagogiske arbeidet synes å være preget av en her-og-nå-pedagogikk der begrunnelsen for pedagogisk arbeid plasseres inn i temaer fra rammeplanen i etterkant av aktiviteten. Barns medvirkning tenderer i praksis mot å være noe overfladisk, og det gis ikke rom for en dypere forståelse av medvirkning. Det legges mindre vekt på prosesser i gruppefelleskapet som sentral læringsbetingelse. Barna ser ut til å ha stor handlefrihet i leken. Ekspertgruppens syn er at den helhetlige pedagogikken bør tilføres noen innrammingselementer som kan styrke og videreutvikle den og gjøre den noe mer målrettet og systematisk.

I det følgende foreslår vi noen prioriterte områder som kan videreutvikles slik at den helhetlige og integrerte barnehagepedagogikken kan bli mer intendert og i tråd med verdiene, målene og innholdsbeskrivelsene i rammeplanen. Når vi foreslår at den helhetlige og integrerte pedagogikken skal bli mer målrettet og systematisk, handler det ikke om at det spontane skal forkastes til fordel for det planlagte og forutsigbare, eller at læringsaktivitetene skal bli ensidig voksenkontrollerte og faginddelte. Det handler om at den helhetlige og integrerte pedagogikken, som hele tiden er til stede som en viktig del av barnehagehverdagen, i større grad skal settes i sammenheng med andre intensjoner og målsettinger i det barnehagepedagogiske arbeidet.

Barnehagedidaktisk intensjon

Den barnehagedidaktiske intensjonen retter oppmerksomheten mot barnehagelæreren som læringsaktør som tar ansvar for at det pedagogiske læringsmiljøet fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling. Det handler om barnehagelærernes didaktiske profesjonalitet. De skal være bevisste på at de er del av en helhetlig og integrert praksis, og utføre handlinger som er intensjonelle. Det vil si at handlingene – med utgangspunkt i rammeplanen – skal være målrettede med hensyn til hva barna i ulike situasjoner skal være med på og erfare. For å gjennomføre aktiviteter på en helhetlig, integrert og målrettet måte må barnehagelæreren med andre ord tydeliggjøre hva som er hensikten med det pedagogiske arbeidet og hva det skal bidra til.

Å bringe sammen en planlagt pedagogisk hverdag med ønsker og behov fra enkeltbarn og barnegruppen, med medvirkningsperspektivet som en viktig premiss gjør at barnehagelæreren må forholde seg konkret til ulike situasjoner selv om det innebærer at hun eller han ikke umiddelbart vet hva som er rett eller galt å gjøre. Dette relasjonelle møtets etikk retter oppmerksomheten mot det unike i enhver situasjon og fordrer at situasjonen blir tenkt på ny. Det faglige kunnskapsgrunnlaget er en forutsetning for at ikke de skjønnsbaserte vurderingene skal føre til en vilkårlig praksis. Det er altså med på å motvirke en tilfeldig praksis og gir det pedagogiske arbeidet en intensjon og retning.

Refleksjonsspørsmål

Hvordan kan barnehagen arbeide målrettet med en helhetlig pedagogikk og samtidig ivareta barns medvirkning?

På hvilke måter tydeliggjør barnehagelærere målene med det pedagogiske arbeidet?

På hvilke måter integrerer barnehagelæreren omsorg i arbeidet med lek og læring?

Inkludering og medvirkning

I den norske og nordiske barnehagepedagogikken bygger didaktikken på verdier som demokrati og solidaritet. Disse verdiene fremmer og muliggjør læring og danning ved at barna selv deltar og medvirker (Broström, Lafton, & Letnes, 2014; Dahlberg, Moss, & Pence, 2002; Pramling & Samuelsson, 2011). Det betyr at barna må få muligheter til å delta aktivt i barnehagens fellesskap. Et faglig innhold som er planlagt og strukturert, står ikke i uoverstigelig motsetning til medvirkning. I ikke-planlagte aktiviteter eller såkalte frileksorganiserte aktiviteter kan barn gis større mulighet til medvirkning. Samtidig kan det, dersom det er lite voksenkontroll, føre til tilfeldig praksis. Det vil kunne være tilfeldig hvem av barna som får reell mulighet til å påvirke. Hvis ikke barnehagelæreren har en tydelig hensikt med aktiviteten, kan innholdet bli utydelig og hverdagen uforutsigbar. Særlig for de minste barna kan dette undergrave tryggheten og tilknytningen. Dersom barna gis stor grad av frihet, kan det føre til utestenging og repeterende praksiser der barn blir værende i et fastlåst mønster. Det kan hindre at barn får allsidige erfaringer, og i verste fall kan det føre til ekskludering og være grobunn for mobbing. På den andre siden kan for mye kontroll og styring bidra til at det pedagogiske arbeidet tar form av rutinisering og regler og begrense barns demokratierfaringer og ytringsfrihet.

God profesjonsutøvelse tar hensyn til at planlegging og struktur er forutsetninger for medvirkning og for barns demokratierfaringer ved at barnehagelæreren har lagt til grunn et innhold som barn og voksne kan være sammen om (Pettersvold, 2018). Det planlagte og strukturerte kan styrke barns muligheter til sosial deltakelse dersom anerkjennelse legges til grunn for relasjonen mellom voksne og barn og innholdet de er sammen om. Når alle barn får delta ut fra sine egne forutsetninger, styrkes inkluderingen. Det planlagte og strukturerte danner grunnlag for det spontane og fleksible når barnehagelæreren lytter til barnas innspill, kobler barnas innspill til hverandre og lar dem få innvirkning på den videre planleggingen. Inkludering og medvirkning vil kunne støttes av pedagogisk dokumentasjon (se Kunnskapsdepartementet, 2018, 2.3.2.) som bygger på et helhetlig læringssyn og et syn på barna som medskapere av kunnskap (Dahlberg et al., 2002; Eidevald, Engdahl, Frankenberg, Lenz Taguchi, & Palmer, 2018; Kolle, Larsen, & Ulla, 2017; Rinaldi, 2009).

Refleksjonsspørsmål

Hvordan kan det jobbes systematisk for å sikre inkludering?

På hvilke måter bruker barnehagelærere pedagogisk dokumentasjon i arbeidet med medvirkning?

Hvordan ivaretar barnehagelæreren barna sine innspill i læringsfellesskapet?

Hva kjennetegner barnehagelæreren sitt arbeid med det relasjonelle i ulike situasjoner?

Utvikling og aldersdifferensiering

Den helhetlige og integrerte pedagogikken er grunnlag for barns allsidige utvikling. Når nesten alle barn går i barnehagen, betyr det at den didaktiske intensjonen også må ta hensyn til hvordan barn på ulike alderstrinn lærer, og hvordan barnehagelæreren på best mulig måte kan støtte barnas utviklingsforløp. Ettåringer har andre behov enn de eldre barna. De er i en sårbar fase i livet hvor de trenger trygghet i form av både fysisk og psykisk omsorg. Det pedagogiske læringsmiljøet må møte aldersspennet i en barnegruppe. Følgelig må innholdet i nøkkelkomponentene omsorg, lek, læring og danning avklares og konkretiseres – det er nødvendig å tydeliggjøre hvordan begrepene skal

forstås i forhold til alder og utvikling. På den måten er den helhetlige og integrerte pedagogikken progresjonsbasert. I forskningsoversikten er begrepet *utvikling* og sammenhengen mellom læring og utvikling i stor grad fraværende (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette til tross for at begrepet *utvikling* i rammeplanen er koblet til omsorg, lek, læring og danning. Barnehagen har blitt en viktig arena for tilknytning og for utviklingen av fysisk og psykisk helse. God profesjonsutøvelse skal fremme livsmestring og helse, og i arbeidet med å videreutvikle en barnehagepedagogikk som sikrer god praksis i framtiden, må det jobbes systematisk med å styrke relasjonskvaliteten og med å avklare hva det vil si å tilby barn i ulike aldre gode relasjoner med voksne og andre barn i barnehagen.

Gruppeorientering

Gruppeorientering innebærer at barnehagelæreren gjør gruppefellesskapet til en sentral læringsbetingelse. Et læringssyn som sier at læring skjer gjennom kommunikasjon, deltakelse og samhandling i gruppefellesskap, legger vekt på hvordan barn kan være ressurser for hverandre, og på hvordan barnehagelæreren tar i bruk barnas ressurser, støtter jevnaldningsrelasjoner, kobler barnas innspill til hverandre og oppmuntrer barna til å samarbeide om et felles innhold. Når barnehagelæreren lager rammer for læringssituasjoner i gruppen, er mangfoldet i barnegruppen og barnas interkulturelle og relasjonelle kompetanse betydningsfull for læringen. Relasjonene mellom barna og måten man forholder seg til andre på i lys av verdier som respekt, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, påvirker og inspirerer læringsprosessen og bidrar til å gi barna nye erfaringer gjennom samarbeid.

I forskningen tas det til orde for å støtte en mer målrettet gruppeorientering, og betydningen av positive gruppefellesskap for barnas trivsel og emosjonelle og sosiale utvikling framheves. Når barna deltar i gruppefellesskap, utvikler de evnen til å skape relasjoner, samarbeide og forhandle (EVA, 2017; Sheridan, Williams, & Samuelsson, 2014). Gruppefellesskap og samarbeid med andre barn framheves som spesielt viktig for sårbare grupper fordi det skaper betingelser for at barna kan lære seg sosiale og emosjonelle ferdigheter som forebygger vansker senere i livet, og som er gunstige for barnas psykiske helse (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018; Meld. St. 19, 2016; OECD, 2018).

Refleksjonsspørsmål

Hvordan kan barnehagen arbeide for å fremme læringsfellesskap i barnegruppen?

På hvilke måter legger barnehagelæreren til rette for at barna er ressurser for hverandre?

Hvordan forstår barnehagelæreren gruppefellesskapet som en sentral læringsbetingelse?

Læringsorientert gruppeorganisering

Læringsorientert gruppeorganisering viser til måten barnegruppen organiseres på for å skape betingelser for barnas lek og læringspotensial. I en læringsorientert organisering organiseres aktiviteter og grupper ut fra barnas interesser, og læringsinnholdet skapes på grunnlag av kommunikasjon og samhandling mellom barn og voksne (Sheridan et al., 2014). Denne måten å organisere barnegrupper på har en tydeligere forbindelse til rammeplanens målsettinger

enn en frileksorganisert og aktivitetsorganisert tilnærming. Sheridan et al. (2014) hevder at en frileksorganisert tilnærming – som ofte benyttes i store grupper der barna lager sine egne grupperinger – gjør at barnehagelærerne blir mer opptatt av å gripe inn i situasjoner som dukker opp, enn å engasjere seg i barns læring. I en aktivitetsorganisert tilnærming der barnehagelæreren har planlagt hvilke aktiviteter som skal skje, og hvor og når de skal skje, er det stort sett slik at barnehagelæreren organiserer grupper ut fra hvilke rom som skal brukes. Denne gruppeorganiseringen kan bidra til at barn medvirker på den måten at de er med og velger aktiviteter (Seland, 2018). Mens frileksorganisering og aktivitetsorganisering preges av at barnehagelærerne i etterkant reflekterer rundt hvordan aktivitetene har bidratt til å oppfylle rammeplanens mål, er den læringsorienterte tilnærmingen i større grad intensjonell, da barnehagelærerne tar utgangspunkt i det barna skal erfare og lære, og skaper situasjoner og aktiviteter som gjør det mulig for å barna å få nye erfaringsmuligheter og å utvikle ny kunnskap (Sheridan et al., 2014, s. 394). God profesjonsutøvelse er knyttet til barnehagelærerenes evne til å organisere grupper som kan fremme læringsfellesskap der barn bidrar til egen og andres læring.

Refleksjonsspørsmål

Hvilke didaktiske intensjoner ligger bak måten barnegruppen organiseres på gjennom dagen?

Hvordan planlegger og leder barnehagelæreren lekegrupper?

Hvordan forstår barnehagelæreren sin rolle som aktiv rollemodell i barnas lek?

Hvordan legger barnehagelæreren til rette for lek i smågrupper?

Utforskende pedagogikk

Barnehagelærerne kan bruke barnegruppen som referansepunkt når de analyserer og reflekterer rundt innhold og aktiviteter og på den måten skape utforskende prosjekter sammen med barna. En utforskende pedagogikk er tydelig rettet mot en helhetlig og integrerende pedagogikk og verdiene i lov og rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22). At barnehagelærere arbeider med utforskende prosjekter med barn er ikke noe nytt. Det har vært en sentral del av barnehagens pedagogiske tradisjon og springer ut av videreutviklingen av Fröbel-pedagogikken, der aktivitetene danner en helhet rundt et tema. I barnehagelitteraturen har vi flere eksempler på tema- og prosjektarbeid med barn (se for eksempel Fønnebø & Jernberg, 2018; Moser & Pettersvold, 2008). En videreutvikling av det utforskende elementet i det pedagogiske arbeidet handler ikke bare om at temaene det jobbes med, blir en bekreftelse på fagområdene i etterkant av aktivitetene. Prosjektarbeid som viderefører temaarbeid, forsterker den undersøkende tilnærmingen (Jansen, 2008). Her har barnehagelæreren en sentral rolle i å lage hypoteser og problemsstillinger som er basert på barnas innspill, og som kan fremme nysgjerrighet, undring og utforskningsstrang og gi det pedagogiske prosjektet mulige utviklingsretninger. Dermed er det ikke tilstrekkelig å bare ta hensyn til barnas innspill, man må også binde sammen innspill og enkelthandlinger til en samlende tematikk som skaper mening for barna. Utforskende prosesser og prosjektarbeid støttes av Reggio Emilia-filosofiens tilnærming til pedagogisk arbeid, blant annet fordi det er uttrykk for en dynamisk læringsprosess som følges opp av pedagogisk dokumentasjon (Moss, 2016; Rinaldi, 2009). Resultatene fra det internasjonale CARE-prosjektet (Slot, Cadima, Salminen, Pastori, & Lerkkanen, 2016) viser også at en utforskende pedagogikk er svært virkningsfull, og de finner at utforskende aktiviteter har høyere kvalitetsskår enn såkalte akademiske og skolerettede aktiviteter.

Når vi legger til grunn at kjernen i det didaktiske arbeidet er gjensidig deltakelse, der de bærende didaktiske aspektene er delt fokus, barnehagelærernes innholdskunnskap, relasjoner, kommunikasjon og dømmekraft (Sheridan & Williams, 2018a), spiller fagområdene og fagdidaktiske valg en sentral rolle når barnehagelærerne skal finne ut hvordan innholdet kan gjøres interessant for barna ut fra barnas alder og utvikling. Innholdets betydning og det at voksne og barn møtes om noe felles i et gjensidig samspill, framheves som kvalitetsfaktorer i voksen-barn-samspillet (Doverborg, Pramling, & Pramling Samuelsson, 2013; EVA, 2017; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2010). Når fagområdene flettes sammen med omsorg og lek og læringsinnholdet deles og utforskes, utvides fagområdenes funksjon til også å styrke kvaliteten i relasjonen. Da bygges også gruppefellesskap.

Internasjonal forskning og den såkalte EPPSE-studien fra England bruker begrepet *sustained shared thinking*, eller vedvarende felles tenkning, til å beskrive en pedagogikk der barnehagelærers handlinger støtter barnas læring og utvider barnas tenkning (Siraj-Blatchford, 2009; Sylva et al., 2010). Studien finner at vedvarende felles tenkning bidrar til både økt kognitiv og sosial kompetanse, og at denne typen tenkning oftest skjer i barneinitierte aktiviteter der barnehagelæreren utvider aktiviteten på en måte som innebærer at begge parter bidrar til å løse et problem, klarlegge et begrep eller utvikle en historie. Forskning viser at det er utfordringer knyttet til kognitivt utfordrende samtaler (Kunnskapsdepartementet 2018). Barnehagelærerne synes sjelden å trekke flere barn inn i samtalen og oppmuntre dem til å utvikle og utforske et tema eller en problemstilling i fellesskap (Gjems, 2010, 2013, 2018). Dersom en utforskende pedagogikk skal styrke en helhetlig tilnærming til læring, må den ta hensyn til barns modenhet og alder, og at de minste barna utforsker omgivelsene sammen med andre gjennom sin kroppslige tilstedeværelse og meningsskaping. Små barns kroppslige tilstedeværelse fordrer at barnehagelæreren er fysisk og psykisk tilstede, nær barna og er oppmerksom på hva barna interesser seg for gjennom blick og bevegelse. *Vegfaring* er et begrep som viser til at utforskende læringsprosesser kan finne sted når barnehagelæreren beveger seg sammen med barna og fanger opp hva barna kommuniserer og skaper på steder de oppholder seg (Myrstad, 2018). Således tilføres en utforskende pedagogikk betydningen av interaksjon både med mennesker og miljø i det pedagogiske læringsmiljøet (Sandvik, Johannesen, Larsen, Nygård, & Ulla, 2016).

Refleksjonsspørsmål

Hvordan legger barnehagelærere til rette for prosjektarbeid sammen med barna?

Hvordan forstår barnehagelæreren arbeidet med ulike fagområder knyttet til lek og læring i barnehagen?

Hvordan introduserer barnehagelæreren barna for ny kunnskap og skaper engasjement for et bestemt innhold i/med barnegruppen?

Lekorientering

Lekorientering tar utgangspunkt i at barnehagelæreren er både fysisk og oppmerksomt til stede i barns lek, har oversikt over hva som skjer, og kan vurdere sin egen rolle og involvering i leken. Lekorientering retter oppmerksomheten mot barnas meningsskaping og lekeprosesser og hvordan barnehagelæreren kan støtte barna i lek, enten det handler om å hjelpe dem med å være sammen med andre barn i lek, eller det handler om å vekke barnas interesse for et innhold som kan bidra til at de får mangfoldige og rike erfaringer. Å støtte barna i lek går ikke nødvendigvis

ut på at barnehagelæreren tar full kontroll over leken. Leken kan kontrolleres i ulike grader både av barnehagelæreren og av barna. Dersom barnehagelæreren setter i gang en lekeaktivitet, har hun eller han kontroll over den, men det kan også hende at barna kan ta kontroll over leken selv om det er barnehagelæreren som har igangsatt den. Dersom barna setter i gang en lek, kan barnehagelæreren ta over kontrollen, for eksempel ved å gi leken en bestemt retning som hun eller han mener er nødvendig, eller for å tilføre leken noe som kan utvide den. Det kan også hende at barnehagelæreren tar kontroll over leken for så å føre det som skjer i leken, over i en strukturert læringssituasjon. Poenget er at barnehagelæreren gjennom sin tilstedeværelse orienterer seg i lekesituasjonen og vurderer hvordan ulike støttehandlinger kan gi barna positive og rike erfaringer og allsidige utviklingsmuligheter.

At barnehagelæreren spiller en avgjørende rolle i barns lek, understrekes i forskning (EVA, 2017). En nederlandsk studie finner at barnehagelærerens fysiske tilstedeværelse har sammenheng med de minste barnas engasjement i leken, og at gjensidig kommunikasjon og felles oppmerksomhet i leken har positiv betydning for det barna holder på med. Når barnehagelærerne er tett på barna i leken, finner de måter å hjelpe barna videre på når det oppstår utfordringer. Det gjør at intensiteten i leken og lekens varighet øker (Singer, Nederend, Penninx, Tajik, & Boom, 2014). Nilsson, Ferholt, and Lecusay (2017) argumenterer for at læring og utvikling er et resultat av lek og utforskning. Istedenfor å fokusere på lek som redskap for læring er fokuset på aktiviteter som skaper vilkår for lek og utforskning på en måte som fremmer samarbeid mellom voksne og barn om felles mål.

Begreper som *lekbasert læring* og *veiledet lek* betegner et integrert syn på læring som er i bruk internasjonalt (Sylva, Ereky-Stevens, & Aricescu, 2015). Både i Norge og Sverige anses lekbasert læring som viktig for barns utvikling (Björklund & Pramling Samuelsson, 2018; Lenes, Braak, & Størksen, 2015). Den svenske kunnskapsoversikten om undervisning i førskolen (barnehagen) viser at den lekbaserte tilnærmingen kjennetegner en praksis der hensikten ikke er å formidle kunnskap, men å fremme læring som tar utgangspunkt i barnehagehverdagen. Barnehagelærerens oppdrag er å skape vilkår for allsidig læring som både har betydning her og nå og i fremtiden (Sheridan & Williams, 2018b).

I litteraturen blir lek og læring enkelte ganger presentert som kategorier og motsetninger. Hvis man heller ser på lek og læring som prosesser, der lek er en av mange arenaer der barn lærer og erfarer, kan man i større grad rette oppmerksomheten mot den utforskende og skapende siden ved barns læringsprosesser, som er verdifull (Sandvik, 2016, s. 171). Synet på lek og læring som prosesser kan føre til at man blir mer oppmerksom på hva som skjer når barnehagelæreren orienterer seg mot og forholder seg til barns lek.

Refleksjonsspørsmål

På hvilke måter støtter barnehagelærere barnas lek?

Hvordan forstår barnehagelærere sin rolle i lek?

På hvilke måter er barnehagelæreren tilstede i barns lek?

Det fysiske læringsmiljøet

Organiseringen av fysisk miljø er uttrykk for en helhetlig og integrert pedagogikk da det skaper bestemte vilkår for barnas trivsel og allsidige utvikling. Barnehagelæreren må organisere det fysiske miljøet på måter som kan realisere pedagogiske intensjoner med utgangspunkt i

samspeilet mellom det fysiske miljøet og barna. I barnehagen tar organiseringen av rom og tid ofte utgangspunkt i bestemte aktiviteter, enten én aktivitet eller mange forskjellige. Det er viktig at barnehagelæreren er oppmerksom på hvordan organiseringen av rom og tid også bidrar til ulike grader av voksenstyring og skaper betingelser for barns medvirkning (Seland, 2009). Den didaktiske intensjonen må dreie seg om hvordan rom og tid organiseres i forhold til barnas utvikling, alder, interesser og behov. Dermed knyttes også utformingen av det fysiske miljøet til omsorgsdimensjonen (Aslanian, 2017). Ikke minst handler det om å være bevisst på hvordan miljø og materiell påvirker barnas aktiviteter, for eksempel barnas handlinger, og hvordan det fysiske læringsmiljøet ivaretar og utfordrer forskjellige barn (Nordin-Hultman, 2004). Denne organiseringen retter oppmerksomheten mot kvaliteter i utformingen av bygget, planløsningen, innredningen, lekemateriellet og den estetiske utformingen. Vi har eksempler på at det fysiske miljøet skaper utfordringer for god profesjonsutøvelse. Det pekes for eksempel på at det kan være vanskelig å finne ledige rom som egner seg til lek i smågrupper (Kristensen & Greve, 2018). En annen utfordring er at ulike organiseringsformer kan gi ulik tilgang til utstyr og leker. Bjørnestad og Os (2018) finner at mange barnehager ikke har nok materiell som er egnet til lek og læring, og at leker og annet materiell ikke er tilgjengelig nok for barna.

Refleksjonsspørsmål

I hvilken grad er målene barnehagen har for det fysiske miljøet fokuserte og aldersdifferensierte?

Dokumentasjon og vurdering

Dokumentasjon og vurdering danner grunnlag for systematikk i arbeidet og får fram sammenhengen mellom det pedagogiske læringsmiljøet og barnas trivsel og allsidige utvikling. Hensikten er derfor ikke først og fremst å vurdere enkeltbarn. Det handler ikke om å fylle ut en rekke kategorier i et skjema – slik utfylling utgjør ikke en vurdering i seg selv. Vurderingen skjer når man reflekterer kritisk over praksis og hvordan det kan bidra til å utvikle det pedagogiske arbeidet videre.

Man kan skape god vurderingspraksis gjennom pedagogisk dokumentasjon. Den pedagogiske dokumentasjonen skal danne grunnlag for systematisk faglig og kritisk refleksjon som i sin tur danner grunnlag for justering og utvikling av praksis. Skriftliggjøring og dokumentasjon av praksis er sentralt når det jobbes systematisk med vurdering. Det gjør at barna i større grad blir sett, vurdert og fulgt opp (Eik & Steinnes, 2017). Dette understreker betydningen av at arbeidet med vurdering systematiseres. Det er særlig viktig for barn i utsatte posisjoner.

Vi finner støtte for at pedagogisk dokumentasjon kan styrke vurderingspraksisen og gjøre den helhetlige og integrerte pedagogikken mer målrettet, i den danske pedagogiske læreplanen (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 50-51):

Lederen af dagtilbuddet er herudover ansvarlig for at sikre en løbende pædagogisk dokumentation af sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, hvor den pædagogiske dokumentation skal indgå i evalueringen. Lederen af dagtilbuddet har således ansvaret for, at der sker en løbende beskrivelse af børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse samt det pædagogiske læringsmiljø, som ligger til grund herfor (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 50).

God vurderingspraksis innebærer at barna får en aktiv rolle i vurderingsarbeidet (Eik & Steinnes, 2017). Pedagogisk dokumentasjon kan synliggjøre pedagogiske prosesser slik at synspunkter og

kunnskap om et innhold kan deles med barn (og voksne) og danne utgangspunkt for å skape nye forståelser og sammenhenger (Eidevald et al., 2018; Eik & Steinnes, 2017; Jansen, 2008; Kolle et al., 2017; Taguchi & Palmer, 2017; Åberg & Taguchi, 2006). Barns digitale lek og meningsskaping kan åpne for varierte måter å kommunisere på i den pedagogiske dokumentasjonen (Lafton, 2014). Det er viktig å utvikle en vurderingspraksis som innlemmer mange kommunikasjonsformer, med tanke på at barn kommuniserer og lærer i prosesser der flere sanser er involvert. Her er det behov for didaktisk utvikling. Framtidens vurderingspraksis må utvikles med utgangspunkt i at multimodal interaksjon og digitale kommunikasjonsformer kan berike den didaktiske praksisen og profesjonsarbeidet.

Refleksjonsspørsmål

Hvordan kan barnehagens dokumentasjons – og vurderingspraksis videreutvikle en helhetlig pedagogikk?

På hvilke måter kan pedagogisk dokumentasjon fungere som grunnlag for justering og utvikling av praksis?

Hvordan legger barnehagelærere til rette for at barna får en aktiv rolle i barnehagens vurderingspraksis?

Struktur, kontroll og fleksibilitet som kjernebegreper i didaktikken

Når didaktikken knyttes til *educare* og den helhetlige læringsforståelsen, defineres *didaktikk* ifølge Broström (2014) som «en intensjonell og reflektert omsorg, oppdragelse og undervisning med fokus på barns trivsel, læring, utvikling og dannelse» (s. 27). Det er en didaktikk som ikke angir tydelige prinsipper og metoder. Isteden legges det opp til åpne læringsløp der læringspraksisen oppstår i den aktuelle situasjonen og formes av konteksten. For barnehagelæreren innebærer barnehagedidaktikk å balansere mellom struktur, kontroll og fleksibilitet (Lillemyr & Søbstad, 2011). Det kan ifølge Jansen (2014) fremme en lyttende didaktikk og improvisasjon i det didaktiske arbeidet. For barnehagelæreren er det en kontinuerlig avveining å avgjøre hvilke situasjoner og innspill fra barna som skal danne grunnlag for planlagte læringsaktiviteter.

Vekslingen mellom struktur, kontroll og fleksibilitet i den barnehagedidaktiske praksisen gjør at barnehagelæreren inntar ulike roller med ulike didaktiske intensjoner i samhandlingen med barna. Barnehagelæreren kan for eksempel ha en intensjon om å introdusere barna for ny kunnskap, eller intensjonen kan være å fange opp barnas interesser og skape engasjement for et bestemt innhold. Barnehagelærerne må ha kunnskap om hva som kjennetegner de ulike rollene, da det kan bidra til at valg av roller gjøres mer intensjonelt med utgangspunkt i den situasjonen de står overfor (Vangsnes & Økland, 2018). Det kan hjelpe barnehagelæreren med å planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen profesjonsutøvelse. God profesjonsutøvelse er å veksle mellom ulike posisjoner og å være bevisst på hvordan ulike roller skaper gode læringsbetingelser.

Refleksjonsspørsmål

Struktur, kontroll og fleksibilitet skaper ulike voksenroller – hvordan kan de fremme og hemme barns trivsel og helhetlige læring?

En tydeligere relasjon mellom didaktikk og pedagogikk med barn

For at den helhetlige og integrerte pedagogikken ikke skal være tilfeldig og overfladisk, kreves en bevissthet om relasjonen mellom didaktikk og pedagogikk.

Den svenske kunnskapsoversikten om undervisning i førskolen viser at bevisstheten om relasjonen mellom didaktikk og pedagogikk er styrket, det vil si at undervisningsbegrepet anvendes for å forklare hvordan en helhetlig barnehagepedagogikk står i relasjon til didaktikkbegrepet². Norske barnehagelærere synes derimot å ha motsatt seg bruken av begrepet *undervisning* (Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Men i den danske læreplanen, hvor pedagogikken står i en tydelig relasjon til didaktikken, finner vi støtte for at den helhetlige og integrerte pedagogikken kan bli mer intendert og målrettet:

Ved etablering af et pædagogisk læringsmiljø i dagtilbud vil det være en forudsætning, at det pædagogiske personale og ledelsen løbende har blik for, hvordan praksis kan rammesættes, organiseres og tilrettelægges, så børnene får de bedste betingelser for at lære og udvikle sig (...) Når det pædagogiske personale skal etablere pædagogiske læringsmiljøer, indebærer dette også, at personalet skal gøre sig pædagogisk-didaktiske overvejelser om et pædagogisk læringsmiljø, der understøtter børnegruppens kropslige, sociale, emotionelle og kognitive læring og udvikling» (Børne- og Socialministeriet, 2018, s 22).

Relasjonen forklares ved at pedagogikk dreier seg om å etablere et pedagogisk læringsmiljø gjennom hele dagen, men for å få til det, kreves didaktiske overveielser og valg om hva som skal vies oppmerksomhet, og hvordan innhold er knyttet til mål, aktiviteter og barnas læringsprosesser. Når barnehagelærerrollen skal styrkes med hensyn til det pedagogiske arbeidet med barn, må praksisen utvikles med utgangspunkt i hvordan omsorg, lek, læring og danning er integrerte deler av et didaktisk arbeid som er knyttet til ledelse av det pedagogiske arbeidet.

3. Barnehageorganisasjonen og ledelse

Det er lite trolig at utviklingen i retning av større barnehager som er inkorporert i eierorganisasjonen, vil la seg stoppe. Men med tanke på variasjon og lokaltilpasning er det ønskelig at det fortsatt vil være rom for små enheter og små eiere. Små enheter er imidlertid sårbare fordi omgivelsene krever mer enn før. De kan mangle kapasitet til å utvikle seg og følge opp raske endringer i omgivelsene, og denne kapasiteten må i så fall tilføres dem på andre måter, for

2 I Sverige har det vært nødvendig å diskutere barnehagepedagogikken ut fra didaktikkbegrepet. Som en konsekvens av lovreguleringen der den svenske førskolen ble en del av skoleloven i 2010, ble undervisningsbegrepet innlemmet i loven som omfatter både skole og barnehage. Implikasjonen var at førskolen måtte fortolke og definere hva undervisning betyr i en barnehagekontekst. Undervisning forklares som «kommunikativ, interaktiv och relationell, och behöver förstås i ett samhälleligt sammanhang. Undervisning förutsätter didaktisk kunskap och handlar om vad förskollärarna i lärandesammanhang vill att barnen ges möjlighet att utveckla ett kunnande om, samt hur mål, innehåll och aktiviteter är relaterade till varandra och barnen» (Sheridan, S & Williams, P. (2018b, s. 7–8).

eksempel gjennom samarbeidsavtaler med kommunen. Det bør derfor utredes om det skal være et kommunalt ansvar å inngå samarbeidsavtaler med private barnehager som trenger det.

Hvor store enheter og eierorganisasjoner man vil ha, er et grunnleggende spørsmål. Ønsker man en utvikling mot få og store enheter, særlig mot store eierorganisasjoner? Dersom private eiere blir veldig store, vil de kunne få en innflytelse og en standardiserende virkning som kan hende ikke er ønskelig, særlig lokalt, og som vil undergrave markedsdynamikken. Det er ikke uvanlig at man regulerer størrelsen på private aktører i et marked.

Hierarkisering i form av et klarere hierarki i den enkelte barnehage har i mange henseender vært en villet utvikling. Man har ønsket en tydelig ledelse som tar ansvar. Mange faktorer drar i retning av en ytterligere hierarkisk organisering, og både større enheter og inkorporeringen i store eierorganisasjoner spiller en rolle her. En klar ledelse gir gode muligheter for samordning, endring, kontroll og oppfølging og for å kunne gripe inn i uheldige forhold. Men dersom den hierarkiske styringen utvikles for langt med mange nivåer, vil det kunne føre til en større forskjell mellom faglig ledende og faglig utførende stillinger, og autonomien til sistnevnte kan bli sterkt redusert. Det vil neppe være ønskelig sett fra en profesjonssynsvinkel. Den hierarkiske strukturen defineres til en viss grad av loven. Loven impliserer at eierskap også innebærer ansvar, og dermed blir eier definert som et hierarkisk ledd. Vi ser også at eierorganisasjonene hos mange eiere i stor grad leder virksomheten i barnehagene de eier samlet.

Også styrer defineres som et hierarkisk ledd av loven. Pedagognormen har reist spørsmål om organiseringen og hierarkiet på nivået under styrer. Lovteksten om pedagogisk leder er strengt tatt mest en kvalifikasjonsbestemmelse og ikke et krav om at det skal være pedagogiske ledere. Pedagognormen er derimot klar på at det skal være pedagogiske ledere i barnehagen. Normen definerer hvor mange det skal være i forhold til antall barn over og under 3 år. Men sett sammen med bestemmelsene i rammeplanen for barnehagen er ikke pedagognormen bare en norm om forholdstall. Det er også en norm som sier at en pedagogisk leder skal være leder for og ha ansvar for en definert gruppe barn og for assistenter, fagarbeidere og andre som er involvert i arbeidet med disse barna. Ekspertgruppen mener at en slik klargjøring av hvem som har ansvaret for de ulike barna i hverdagen, er et viktig prinsipp.

Når pedagogisk leder slik blir omdefinert ved å knyttes til en barnegruppe betyr det at det er lite regulert hvordan organiseringen skal være på nivået over den pedagogiske lederen. Med den normeringen som nå er etablert, og som det må forventes vil utvikles i retning større pedagogtetthet, vil den barnegruppen som følger med hver pedagogiske leder ofte være mindre enn de avdelinger mange barnehager har hatt. Det vil være nærliggende å gruppere barnegrupper og pedagogiske ledere sammen i en form for team. Hvordan slike team og ledelsen av dem skal defineres bør være opp til eier og styrer, men det er ekspertgruppens syn at slike teamledere, dersom teamlederen ikke er en av de pedagogiske lederne, også må omfattes av kravet om barnehagelærerutdanning. Dersom barnehagene ansetter barnehagepedagoger utover de pedagogiske lederne som lov- og normverk krever, vil de også måtte komme inn under utdanningskravet.

Pedagognormen kan vanskelig sies å være romslig. Den gir lite rom for ytterligere gruppedeling. Det ser ut til å være en forventning i feltet om at pedagogtettheten bør økes. Betydningen av bemanning og kvalifisert personale er av de strukturkvalitetsfaktorene som flere viser til i internasjonal forskning. Ifølge Slot viser forskningen stort sett at personaldekningen er viktig, og at god personaldekning gir bedre prosesskvalitet (OECD, 2018, s. 11; Slot, 2018, s. 26 og 35). Slot (2018) peker også på at personalets kompetanse systematisk slår ut på prosesskvalitet og barns utvikling (s. 46–47). Sammenhengene er åpenbart betinget av en rekke andre forhold også, særlig når man ser på effektene på barns utvikling. Men det synes rimelig å konkludere med at det er mye å vinne på god og kvalifisert bemanning.

Det langsiktige målet bør være at barnehagelærerne er i flertall (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Laere, & Peeters, 2011, s. 20). På sikt bør målet også være å utnytte barne- og ungdomsarbeidernes kompetanse slik at den kommer best mulig til nytte i barnehagen. En målsetting bør være at pedagognormen og bemanningsnormen skal gjelde det meste av dagen.

Pedagognormen vil virke i samspill med bemanningsnormen. Forholdene som omfattes av de to normene, er ikke godt samordnet, noe som gjør det vanskelig å organisere barnehagen. I forbindelse med framtidige endringer av pedagognormen vil det være nærliggende at en slik samordning inngår i normen. Mange barnehager har dessuten bygninger som er tilpasset avdelinger som er større enn de barnegruppene de nye normene definerer, og dermed er det viktig at barnehagene får frihet til å organisere nivået under styrer ut fra lokale forhold.

Barnegruppeorganiseringen varierer fra før, og pedagog- og bemanningsnormen vil kunne utløse flere ulike organiseringsformer. Det vil være et gode at nye former prøves ut. Men det må være en forutsetning at slik organisering respekterer barnas behov for stabile voksne. Det må også gå klart fram hvem som har det reelle, daglige ansvaret for barna og grupper av barn. Gruppestørrelse framheves som en av de viktigste strukturkvalitetsfaktorene i internasjonal forskning, sammen med bemanning og personalets kompetanse. Slot peker på at forskningen stort sett viser at gruppestørrelse er viktig, og at mindre grupper gir bedre prosesskvalitet (OECD, 2018, s. 11; Slot, 2018, s. 26 og 35). Sammenhengene er åpenbart betinget av en rekke andre forhold også, særlig når man ser på effektene på barns utvikling. Men det synes rimelig å konkludere med at det er mye å vinne på mindre grupper.

Dersom det blir en egen teamledelse over de pedagogiske lederne, vil dette, sammen med eier, utgjøre en struktur med fire nivåer. Dersom styrernivået differensieres, for eksempel med en administrasjonsleder og/eller en utviklingsleder under styreren, og det kommer mellomledd inn mellom eier og grupper av barnehager, slik som hos enkelte store eiere, blir det mange nivåer å fordele den faglige autonomien på.

Barnehagens organisering har også noe å si for den framtidige utviklingen av ulike karriereveier for barnehagelærerne. Større og mer komplekse organisasjoner fører ofte til mer spesialisering, både vertikalt og horisontalt, og dermed til flere ulike stillinger. Tendensen mot mer hierarki, som påpekt ovenfor, vil skape karrierestiger. I den delen av sektoren som kjennetegnes av store eierorganisasjoner, er eiernivået i ferd med å bli et nivå med nye stillinger for barnehagelærerne. Hvor sterkt barnehagelærerinnslaget er på dette nivået, varierer imidlertid. Dersom ledelsesstrukturen utvikles i retning av at styrer kan støtte seg på en administrasjonssjef og eventuelt også en utviklingsleder, vil dette bli nye steg på karrierestigen. Tilsvarende kan man utvikle den horisontale arbeidsdelingen mellom faglige spesialister. Men det er et stort spørsmål om det er ønskelig med et slikt faglærersystem. Det kommer lett i konflikt med den helhetlige pedagogiske tradisjonen, barnas behov for stabil tilknytning og behovet for at ansvaret for barn og grupper av barn skal være klart definert. En horisontal spesialisering er vanskelig fordi yrkesutøvelsen bare i begrenset grad lar seg dele opp og fordele på ulike personer.

Faglig spesialisering bør ikke fortrenge generalisten som har totalansvar for en mindre barnegruppe i samarbeid med assistenter og fagarbeidere. Fagspesialister kan være pedagogiske ledere som har faglig rådgivning som en del av stillingen og er en ressurs for de andre, eller det kan være fagspesialister som har en stabsfunksjon i store barnehager eller eierorganisasjoner, og som også kan fungere som støtteressurs for de pedagogisk lederne. Slike støtteressurser, som kan hentes inn til prosjekter ved behov, kan også være generalister og særlig erfarne og kvalifiserte barnehagelærere. Denne formen for faglig spesialisering er ønskelig, men bør ikke føre til en praksis som undergraver barnas behov for stabile voksne som har et helhetlig ansvar for dem. Slike støtteressurser vil innebære kostnader. Dersom 50 barn utløste en halv slik rådgiverstilling, ville det ha vært en beskjeden ordning, men den må like fullt finansieres. Nye karriereveier er en av

konsekvensene av at barnehagene blir større og behovet for spesialisering øker. Det er viktig at det ikke fører til at ansvar og tilbud fragmenteres.

Utviklingen av karriereveier bør ikke drives for langt verken i vertikal eller horisontal retning. Men overordnede faglige stillinger på eiernivå – som vil bli viktigere i årene som kommer – bør i framtiden også tilbys barnehagelærere. Mer av den faglige ledelsen vil flyttes hit. Barnehagelærere som tar videreutdanning, i alle fall på masternivå, bør få lønnsuttelling for det og gjerne også en noe annen stillingstittel. Barnehagelektor og barnehagelærer med opprykk er ord som virker noe fremmede, men som antyder hva det kan være tale om.

Rutinisering er, i likhet med spesialisering, tvetydig. Det sikrer kvalitet og frigjør kapasitet. I tillegg bidrar det til å forenkle samordning og klargjøre ansvar. Men det har også ulemper: Det kan redusere fleksibiliteten og gjøre det vanskeligere å gjøre endringer. Rutinisering kan innebære at man forenkler og standardiserer prosesser slik at det etter hvert ikke blir nødvendig å ha en profesjonell bakgrunn. Men ofte er rutinene av en slik art at både bruken av dem og valg av rutine krever faglig skjønn. En utvikling i retning av en predefinert standardisering av pedagogiske arbeidsoppgaver synes å stå i et motsetningsforhold til den helhetlige, barnesentrerte arbeidsmåten vi kjenner i norsk barnehage.

Kravene om profesjonalitet må også gjelde eiere – og for den del også kommunen som myndighet (se nedenfor). Det er ikke konsistent dersom kravene bare rettes til barnehagen. Loven definerer eier som ansvarlig for barnehagen, og mange eiere påtar seg også dette ansvaret og involverer seg i mange sider av barnehagens virksomhet, også den pedagogiske (Børhaug og Lotsberg, 2016). Det er i økende grad slik at styrere som ikke har en støttende eier, står nokså alene i møtet med stadig mer komplekse omgivelser, ikke minst den faglige utviklingen. Det må derfor legges til grunn at eier må ha barnehagefaglig kompetanse og kapasitet til å fylle rollen sin. Når eieren er liten eller av andre grunner ikke kan oppfylle dette kravet, bør kommunen alene eller i samarbeid med andre kommuner ha ansvar for å organisere et støttende samarbeid. Vi må gjøre regning med at digitale løsninger vil bli mer og mer brukt i barnehagesektoren. Også dette vil det være vanskelig for små barnehager med en liten eier å følge opp. Dersom man ønsker at de små og uavhengige skal være en del av sektoren, må de få støtte også på dette området.

Det er ingen tvil om at det kreves at barnehagen rigges til å bli en lærende organisasjon i større grad enn i dag. Det har også organisatoriske implikasjoner. Det krever at styrerne får nok avlastning fra den praktiske administrasjonen, deriblant fra deler av personalarbeidet, slik at de får frigjort kapasitet. Og det krever at barnehagelederne har faglig og analytisk-metodisk kompetanse til å gjennomføre systematiske evalueringer og utforme endringsplaner. Det er derfor på tide å stille krav om at barnehageledere, i første omgang styrere, har en mastergrad. Mastergraden kan gjerne være bygd på styrerutdanningen, men også andre profiler kan være nyttige.

De norske barnehagene er eid av mange ulike aktører, og dette brede engasjementet, som går langt utover kommunen, er en stor styrke. Det bidrar til variasjon og innovasjon på et felt der man ikke har klare og velprøvde løsninger på alle problemer. Burde man ha lagt til rette for erfaringsdeling og åpen tilgang til nye løsninger og tilnærminger, slik at innovasjon og nytenkning kan spres mellom de ulike aktørene? Man kan hevde at dette burde være en forutsetning for å få offentlige tilskudd, men på den annen side står slik deling i et motsetningsforhold til konkurransen og barnehagenes behov for å profilere seg.

Som nevnt har norsk barnehage på mange måter fått de tydelige lederne man har ønsket seg. Styrerne tar et overordnet ansvar både internt og også i stor grad overfor omgivelsene. Mye tyder på at styrerne er overbelastet, og at dette er en rolle der forventningene er større enn det en enkeltperson kan makte.

I store organisasjoner utvikles det gjerne støtte- og stabsfunksjoner for linjelederne, som i vårt

tilfelle ofte er eier, styrer og pedagogisk leder. En slik utvikling vil nok i noen grad kunne bli aktuell også i barnehagesektoren. I så fall er det, som nevnt ovenfor, eierorganisasjonen som organiserer dette, og mange steder er disse funksjonene allerede på plass. Det kan se ut til at man i utviklingen av slike ledelsesstrukturer skiller mellom faglige og administrative oppgaver. Men disse to henger også nøye sammen, og valget mellom en enhetlig eller en delt ledelse får noen avgjørende konsekvenser. På barnehagenivå vil delt ledelse bety at en administrasjonsleder og en faglig leder er likestilte og har ansvar for hvert sitt saksfelt. Store eierorganisasjoner kan ha delt ledelse på eiernivå med en faglig og en administrativ avdeling som er likestilte. På sikt kan delt ledelse skape spenninger mellom administrative og faglige premisser fordi det faglige ofte må iverksettes eller støttes også administrativt. Enhetlig ledelse vil innebære at styrer har det samlede faglige og administrative ansvaret, men at mye av det administrative arbeidet delegeres til en administrasjonsleder. Dersom ledelsen også har en utviklingsleder, vil deler av det faglige ansvaret bli delegert til ham eller henne. Styreren sikrer da at faglige og administrative hensyn integreres, og fagavdelinger på eiernivå kommuniserer med den samme ansvarlige ledelsen i hver barnehage og ikke med hver sin. At styreren har et enhetlig ledelsesansvar, samsvarer best med lovens understreking av styrers ansvar. Det faglige ansvaret må samordnes med det administrative ansvaret, noe som ivaretas i en enhetlig ledelsesmodell. Den konkrete utformingen av en slik ledelsesstruktur må tilpasses lokale forhold og eiers overordnede strategi.

Dersom ledelsesstrukturen skal utvikles utover styrer, vil det i mange tilfeller bety at det legges ledelsesfunksjoner på nivået over den enkelte barnehage. Noen ganger flytter styreren opp på et slikt nivå. Mordal (2014, s. 25) viser til at dette ifølge forskning fører til mer formalisering og flere regler, bedre administrativ tilrettelegging, bedre samarbeid mellom enheter som før konkurrerte, og bedre strategisk orientering. Nivået over den enkelte barnehage vil trolig bli viktigere også i Norge i framtiden, og det vil være eier som organiserer det, trolig på ulike måter. Utfordringen vil da bli de frittstående barnehagene som ikke blir en del av dette. Ekspertgruppen er av den oppfatning at det trengs en ledelse i det som gjerne blir kalt hvert hus.

Hvor stor bør ledelsesressursen være? Det er vanskelig å finne objektive mål på dette. På den ene siden vil effektivitetshensyn tilsi at kostnadene må holdes nede. På den andre siden kan en for svak ledelsesressurs ha store negative konsekvenser. I lys av at man ellers samordner skole og barnehage, og at de ellers har mange parallelle ledelsesutfordringer, synes det rimelig å legge til grunn at en barnehage trenger samme ledelsesressurs som en skole av tilsvarende størrelse.

Utviklingen av ledelsesstrukturer som er mer sammensatte enn bare styrer, ser i noen tilfeller ut til å være kjennetegnet av at kapasiteten er redusert i toppen mens oppgavene delegeres nedover i større grad. Det er viktig at man ser hele ledelsen, og de pedagogiske lederne, i sammenheng når man utvikler ledelsesstrukturer. Det er også viktig at man legger lokale forutsetninger til grunn, noe som vil gi variasjoner i utformingen. Ekspertgruppen vil likevel minne om at loven slår fast at en styrer skal ha ansvaret for barnehagen. Det er også rimelig å anta at en barnehage må forstås som en integrert enhet, og at styreren må oppholde seg i, kjenne og ha ansvaret for barnehagen. Med tanke på at styrerne skal drive med systematisk utviklingsarbeid i en virksomhet som blir stadig mer kompleks, er det også viktig at de har masterkompetanse. Masterkompetanse vil også være viktig for ledere av større, mer komplekse og mer formelle organisasjonssystemer. «CoRe»-prosjektet understreket at kompetanse ikke bare er et kjennetegn ved personalet, systemet må også være kompetent. Organisasjonen og styringssystemene må være organisert på en slik måte at de legger til rette for systematisk vurdering og utvikling av egen virksomhet (Urban et al., 2011, s. 21). I norsk sammenheng vil det for en stor del bety at barnehageledelsens kapasitet til slik utvikling må styrkes.

Det kan se ut til at relasjonen mellom styrernivået og pedagogisk leder-nivået kjennetegnes av betydelig arbeidsdeling og delegering. Teamledelse synes ikke å være framtrødende på

barnehagenivå. Tvert imot har styrer og pedagogisk leder atskilte oppgaver, og de pedagogiske lederne ser også ut til å få delegert mange oppgaver som tidligere lå hos styrer. Det er nødvendig å heve kompetansen til denne lederrollen.

Refleksjonsspørsmål

I hvilken grad og hvordan kan spesialisering være tjenlig i barnehagen?

Hvordan kan den samlede ledelsesprosessen i barnehagen utvikles?

4. Offentlig styring og profesjonell yrkesutøvelse

Den offentlige styringen på feltet har utviklet seg over tid, men har endret seg etter at barnehagefeltet kom inn under Kunnskapsdepartementet, og etter at kommunene ble pålagt å tilby barnehageplass til alle barn fra de er ca. 1 år. Barnehagepolitikk har i økende grad vektlagt kvalitet som mål siden rundt 2000, noe som signaliseres i flere stortingsmeldinger (St.meld. nr. 27 (1999-2000) og St.meld. nr. 16 (2006-2007) (Mordal, 2014, s. 20). Kvalitet som policymål ble fremmet av og hadde sitt opphav i OECD (Urban et al., 2011, s. 20). Disse målsettingene nedfelles særlig i kompetansestrategier og i prinsippet om barnehagen som en lærende organisasjon, men også i kapasitetsbyggende tiltak som veiledninger, maler, og andre ressurser som gjøres tilgjengelig særlig fra Utdanningsdirektoratet. Den statlige styringen for kvalitet i barnehagene tar altså ikke bare form av formell regulering.

Hverken i Utdanningsdirektoratet eller Kunnskapsdepartementet hører barnehagen lenger under egne organisatoriske enheter. Begge steder er barnehagen samorganisert med skolen. Dette er ikke overraskende i lys av de politiske målsettingene om å se skolen og barnehagen i sammenheng. Her må det skytes inn at det er nødvendig å vurdere hvordan den barnehagefaglige kompetansen sikres som grunnlag for utredninger og anbefalinger i den nye organisasjonsstrukturen sentralt. Barnehagepedagogikken er annerledes og det synes viktig at sentralforvaltningen har kompetanse om den. Men samordning av barnehage og skole institusjonaliseres av den nye organiseringen i sentralforvaltningen.

Rammeplanen for barnehagen, som nylig er revidert (Utdanningsdirektoratet, 2017), har en særlig viktig posisjon i det statlige styringsregimet. Ambisjonen for den nye rammeplanen var at den skulle være tydeligere og mer bindende. Den er utformet mer som en forskrift, det vil si som et regelverk og en regulerende læreplan. Dette innebærer at detaljformuleringer og interne sammenhenger i rammeplanen må tillegges en annen vekt enn i de tidligere rammeplanene. For i alle fall noen av fagområdene er formuleringene nokså generelle, og hva som er mål, hovedinnhold, progresjon og gode arbeidsformer kommer ikke godt nok fram. Det er åpenbart et behov for en fagdidaktisk utvikling av fagområdene, og her bør det settes i gang prosjekter. Mange av de mer spesifikke momenter som det kan være ønskelige å styrke i barnehagen vil måtte bli sentrale her. Fagområdene bør integreres i den helhetlige pedagogiske tradisjonen som kjennetegner norsk barnehage (Se den utdypende diskusjonen om dette ovenfor).

Fordi rammeplanen er en mer styrende plan, bør det stilles mer presise krav til intern struktur og sammenheng i planen. Skolens tradisjoner for å lage læreplaner med overordnede deler som så nedfelles i retningslinjer for det pedagogiske arbeidet og i fagene, gjenspeiles også i rammeplanen, som innledes med kapitler om verdigrunnlaget, ansvar og roller og barnehagens formål og innhold. Kapittel 4 til 9 er mer konkrete. Dersom innholdet i de overordnede delene ikke gjenspeiles i

innholdet i kapittel 4 til 9, oppstår det spenninger mellom de ulike delene. Ekspertgruppen stiller spørsmål ved om den helhetlige pedagogikken er godt nok nedfelt i disse konkretiserende kapitlene i planen. Det bør vurderes om punktene på side 43 bør styrkes, slik at den helhetlige pedagogikken får en klarere forankring i planen også på dette nivået. Overskriften i kapittel 7 bør også vurderes fordi den signaliserer at den skal si hva pedagogisk virksomhet i barnehagen er, mens det som faktisk kommer i kapittel 7 vanskelig kan sees som en dekkende sammenfatning av hva barnehagens pedagogikk er.

I norsk og nordisk tradisjon er myndighetene og profesjonene nært knyttet til hverandre, og profesjonenes rolle utvikles og sikres i samarbeid med myndighetene. Et viktig spørsmål gjelder barnehagelærernes rolle som aktør i nasjonale styringsprosesser når styringen dreies mer mot faglig innhold og kvalitet. Er de deltakere, protestgruppe eller mottakere av politikk? Et særlig viktig spørsmål i denne sammenhengen gjelder barnehagelærernes faglige kompetanse og ressurser som nasjonalt fellesskap, som går utover fagforeningsaspektet. Dersom barnehagelærerne skal være medspillere i utviklingen av den nasjonale politikken, må de ha faglig autoritet.

Et viktig spørsmål er om det er etablert en forvaltningsstruktur lokalt som kan følge opp disse statlige ambisjonene om kvalitet og samordning. Lokalt representerer alle de statlige tiltakene en svært krevende oppgave, både når det gjelder å holde seg orientert om dem, og når det gjelder å vurdere dem og tilpasse dem til lokal bruk. For en gjennomsnittlig barnehage vil det være nødvendig med bistand, som ofte kommer fra eieren. Spørsmålet er hvordan de små barnehagene med en eier uten kapasitet og faglig kompetanse skal klare å holde tritt med utviklingen. Som nevnt ovenfor kan det være nødvendig å utrede muligheten for at slike barnehager kan inngå samarbeidsavtaler med kommunen for å få den støtten de trenger.

Kommunene har generelt svært ulike utgangspunkt for rollen som barnehagemyndighet dersom kommunens ansvar er mer enn å sikre nok plasser og minstestandarder. Utviklingen som har vært siden 2005, med mer vekt på kvalitetsutvikling og samordning har ført til at den kommunale rollen i barnehagesektoren er preget av flere spenninger, som trolig vil tilta snarere enn å avta. Det er for det første en tiltakende spenning mellom de statlige ambisjonene om profesjonell utvikling og kvalitet og kommunenes kapasitet til å bistå barnehagene med dette lokalt, fordi mange kommuner har begrenset kapasitet og kompetanse til å følge opp. For det andre har kommunen en rolle som både rådgiver og tilsyn overfor de private barnehagene, som det er knyttet spenninger til. På den ene siden er noen av disse private aktørene så store og ressurssterke at det er usikkert om mindre kommuner kan ha en meningsfull myndighetsrolle overfor dem. På den andre siden er kommunen mange steder både tilsynsfører og konkurrent for de private, noe som undergraver legitimiteten i tilsynet. For det tredje har kommunene varierende og begrensede organisatoriske og legale virkemidler til å involvere de private aktørene i felles kvalitetsutvikling og i den samordningen av barnehage, skole og tidlig innsats som de statlige ambisjonene legger opp til. Det er en spenning mellom dette tiltagende behovet for samordning på den ene siden, og de private eiernes ansvar for og satsinger på kvalitetsutvikling i sine barnehager, særlig hos de aller største eierne.

Også internasjonalt forskning er for øvrig opptatt av slik samordning. I en rapport om kravene til kompetanse i barnehagesektoren utarbeidet for EU kommisjonen understreker forfatterne at kompetanse må kjennetegne ikke bare medarbeiderne, men også systemet. De peker her eksplisitt på at tverretattlig samarbeid på oppvekstfeltet, for eksempel mellom skolen, barnehagen og andre støttesystemer for barn, er ledd i et kompetent system (Urban et al., 2011, s. 21). De understreker at myndighetenes ansvar ikke bare må være å sikre minste lovlighetskrav, men at det også må omfatte kvalitetsutvikling og være underlagt demokratisk styring (s. 23). De kaller dette «systems of evaluation, monitoring and quality improvement» (s. 25–27), og de vektlegger det deltakende og dialogiske i slike systemer og mener at standardiserte instrumenter blir for smale. De advarer mot oppsplittede systemer, som de mener vil gi fragmenterte tjenester (s. 22, 46). Behovet

for slik lokal samordning og lokalt tilpassede velferdstjenester er en av de viktigste grunnene til å ha generalistkommuner slik Norge har. Både kommuneloven og andre lover, for eksempel folkehelseloven, tillegger kommunen et slikt generelt ansvar. Dersom kommunen skal ha dette ansvaret må den ha faglig og organisatorisk kapasitet på feltet, med barnehagefaglig kompetanse. Det kan hende det vil være nødvendig å styrke det interkommunale samarbeidet. Mange steder fungerer nok denne samordningen og samarbeid om kvalitetsutvikling godt på frivillig basis, men det er ikke gitt at den alltid vil gjøre det, og da må kommunen ha en lovhjemmel som kan sikre slik samordning. Hvordan det eventuelt skal løses juridisk og organisatorisk, krever en egen utredning. I den sammenheng kan man muligens vurdere om det er mulig å utvikle bestemmelsene om kommunens og eiers ansvar. Det samme gjelder bestemmelsene om samarbeidet om overgangen mellom barnehagen og skolen, som allerede pålegger partene en samarbeidsplikt.

Et styrket kommunalt ansvar kan komme i et spenningsforhold til ønsket om å gi rom for de private barnehagenes egenart. Men en styrking av det kommunale samordningsansvaret, som på mange måter er det normale i norsk velferdspolitik, kommer fremfor alt i en spenning til de store private barnehageeierne som bruker betydelige ressurser på egen kvalitetsutvikling og pedagogisk profilering og program. Jo lenger de utvikler dette, jo større vanskeligheter vil de få dersom dette skal tilpasses de etter hvert mange kommunene som de må forholde seg til, som kan ha ulike satsinger og samordningsformer. Sagt litt tabloid har de største private aktørene vokst seg ut av både det kommunale tilsynet og et eventuelt forsterket kommunalt ansvar for samordning og kvalitetsutvikling. Det bør derfor utredes nærmere om tilsynet i større grad kan bli et fylkesansvar. Det bør videre utredes om kommunenes grunnlag for samordning og felles kvalitetsutvikling kan styrkes, men med føringer som ivaretar de privat eiernes betydelige innsats for kvalitetsutvikling.

Refleksjonsspørsmål

I hvilken grad er det behov for at barnehagetilbudet er samordnet med andre politikkområder?

Hvordan fungerer forholdet mellom offentlige og private barnehager?

Hvor godt fungerer det kommunale barnehagepolitikken?

5. Faglig profesjonell utvikling

I mandatet blir vi bedt om å drøfte utviklingen av barnehagelærerne som profesjon. Det krever utvikling av selve yrkespraksis og styringsformer, faglig integritet i møte med ytre krav fra foreldre og andre og en faglig utviklende ledelse og organisering. Dette er utvikling av profesjonen i vid forstand. Litt smalere forstått er profesjonsutvikling også et spørsmål om faglig og organisatorisk innovasjon, nytenkning og forbedringer.

Mange aktører både i og utenfor barnehagen driver fram slik profesjonell utvikling. Dette mangfoldet må anses som et gode. Er det likevel slik at noen av disse aktørene burde fått en større rolle? I et profesjonsperspektiv er vitenskapelig forskning avgjørende, og utviklingen av barnehageforskningen er derfor en hovedsak. Den bør særlig være tilknyttet barnehagelærerutdanningene, men ettersom de har en heller kort forskningstradisjon, må man anta at de vil tjene på å samarbeide med andre forskningsmiljøer, i alle fall på en del fagområder. Måten disse forskningsmiljøene bygges opp på, og måten den faglige soliditeten ivaretas på, vil ha ringvirkninger i lang tid framover. Både barnehagelærerutdanningsinstitusjonene og myndighetene har et ansvar her, og det vil være svært viktig med langsiktige forskningsprogrammer.

På den annen side er det også av stor betydning at barnehagelærerne selv har en hovedrolle i utviklingen av profesjonens kunnskap og arbeidsmåter. Dels kan det være viktig at de deltar i forskningsprosjekter, men det er også svært viktig at det foregår en kontinuerlig utvikling i de enkelte barnehagene. Det ser også ut til at mange barnehager er involvert i utviklingsarbeid, men hva som er utvikling og endring, og hva som er lokal iverksetting av endringer som er gitt utenfra, er det vanskelig å si. Det framstår som en viktig oppgave å fremme og styrke slik barnehagebasert utvikling. Eierne og myndighetene har et ansvar for å legge til rette for det. Som diskutert ovenfor er utviklingen av styrernes kompetanse viktig her, og dette er et hovedargument for at styreren som hovedregel bør ha mastergrad. Det er også en bakgrunn for forslaget om å utvikle team eller stabsfunksjoner med ressurser til slik utvikling. Store organisasjoner har selvsagt større muligheter til å samle ressurser fra ulike barnehager og ha støttefunksjoner sentralt. I et profesjonsperspektiv er det viktig at barnehagelærerne er – og er i stand til å være – deltakere her.

Hvilken form skal ny, profesjonsrelevant kunnskap ha? Det kan se ut til å være en viss polarisering mellom det noen kaller for manualer og spesifikke standarder, og generell faglig oppdatering. Dette er to ytterpunkter, og ofte vil profesjonsutviklingen ligg et sted imellom. Det er behov for begge deler. For noen tema kan det være nyttig med nokså klart definerte prosedyrer og faste former, for eksempel ved ulike vanskelige situasjoner der det er nødvendig å gripe inn. På den annen side er det også viktig å bygge opp en generell problemløsnings- og vurderingskapasitet lokalt. Det kan kreve mer generell profesjonell utvikling og refleksjon rundt hvilken betydning for eksempel ny kunnskap om 1-åringer har for egen praksis.

Formidlingen av profesjonsrettet faglig utvikling er også et viktig spørsmål. Isolerte kursdager har nok begrenset verdi. Det er behov for nytenkning også om formidlingsformen, og det skjer allerede mye i så måte. Digitale plattformer vil trolig spille en stadig større rolle her. Den innovasjonen som skjer, er i stor grad finansiert av offentlige midler, og det er ønskelig med erfaringsutveksling og gjensidig læring i sektoren. Det synes derfor naturlig at alle aktører som har utviklet ny kunnskap, arbeidsmåter eller erfaringer med offentlig støtte, også deler dette.

Refleksjonsspørsmål

Hvem bør utvikle kunnskapsgrunnlaget for barnehagelærernes arbeid?

Hvilke roller bør ulike aktører ha i utvikling av kunnskapsgrunnlaget for barnehagelærerens arbeid?

AVSLUTNING

Vi har pekt på noen områder som kan bidra til at en helhetlig pedagogikk kan bli mer systematisk med utgangspunkt i verdiene, målene og innholdsbeskrivelsene i rammeplanen. En helhetlig pedagogikk bygger på et bestemt læringssyn som er forskjellig fra skolens, og realiseres i en kompleks praksis som både er planlagt og tilrettelagt samtidig som den er åpen for det spontane. Den profesjonelle yrkesutøvelsen skjer i et pedagogisk spenningsfelt som krever at barnehagelæreren hele tiden må gjøre profesjonelle vurderinger om hvordan lek, læring og omsorg kan knyttes sammen slik at det skaper gode læringsbetingelser for barna. Samtidig skal de også forvalte, balansere og konkretisere verdier.

For å håndtere kompleksiteten i praksis og oppnå god profesjonsutøvelse må barnehagelærerne – i alle aktivitetene som utspiller seg i løpet av barnehagehverdagen, og som er knyttet til hverandre på ulike måter og med ulike tyngdepunkt – kunne ta i bruk forskjellige former for kunnskap. Barnehagelærerne har altså behov for solid faglig kunnskap for å analysere situasjoner. De må kunne hente fram kunnskap og tilpasse den nye situasjoner og ulike relasjoner, slik at de kan agere på en hensiktsmessig måte. Skal det pedagogiske arbeidet kunne utøves i tråd med en helhetlig og bærekraftig pedagogikk, må barnehagelærerne få rammer som gir dem autonomi til å utøve arbeidet på denne måten, og som legger til rette for at arbeidet kan utvikles. Vi har pekt på noen utvalgte rammebetingelser innenfor områdene ledelse og styring, barnehagelærerutdanningen og faglig profesjonell utvikling og kommet med veivalg og tilrådinger som vi mener vil styrke barnehagelærerrollen og føre til god profesjonsutøvelse.

REFERANSER

- Aslanian, T. K. (2017). Ready or not, here they come! Care as a material and organizational practice in ECEC for children under two. *Global studies of childhood*, 7(4), 323-334. doi:10.1177/2043610617747979
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning, lek, lärande och omsorg – förskolans hörnstenar. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 81-92). Stockholm: Skolverket.
- Bjørnestad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 111-127. doi:10.1080/1350293X.2018.1412051
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker. In S. broström, T. Lafton, & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 27-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S., Lafton, T., & Letnes, M.-A. (2014). *Barnehagedidaktikk : en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiling i praksis*. Oslo: Samlaget.
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. Børne- og Socialministeriet Hentet fra https://www.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf.
- 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*.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage* (1 utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Eidevald, C., Engdahl, I., Frankenberg, S., Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2018). Omsorgsfull och lekfull utbildning och undervisning i förskolan. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 81-92). Stockholm: Skolverket.
- Eik, L. T., & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokk. Rapport fra et forsknings - og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen* (18). Hentet fra Horten: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2468108/18_Skriftserie_Eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- EVA. (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. Hentet fra København: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>
- Fønnebø, B., & Jernberg, U. (2018). *Barnehagens rammeplan i praksis - ledelse, omsorg og kompleksitet* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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. doi:10.1080/13502931003784479
- Gjems, L. (2013). Teaching in ECE: Promoting children's language learning and cooperation on

knowledge construction in everyday conversations in kindergarten. *Teaching and Teacher education*, 29, 39-45.

- Gjems, L. (2018). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I V. Glaser, K. Moen Hoås, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2 utg., s. 98-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, T. T. (2008). Å arbeide mot det ukjente. Prosjektarbeid med barn i barnehagens faglige virksomhet. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter. Fagområdene i barnehagen* (s. 175-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T. (2014). Lyttende didaktikk. Barnehagelæreres improvisatoriske profesjonsutøvelse i et didaktisk perspektiv. I S. Broström, T. Lafton, & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk* (s. 46-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon : inspirasjoner til bevegelige praksiser* (2. utg. red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag (12). Oslo. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/rapporter/>
- Lov om barnehager. Sist endret 2018-07-01, (2005).
- Lafton, T. (2014). Når nettbrett dokumenterer barnehagens innhold. In S. Broström, T. Lafton, & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 102-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenes, R., Braak, D. T., & Størksen, I. (2015). "Playful learning" på norsk. *Første Steg*, 4, 44-47.
- Lillemyr, O. F., & Søbstad, F. (2011). *Didaktisk tenking i barnehagen*. Oslo: Tano.
- 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/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d-7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole: En kunnskapsoversikt* (Sintef A26525). Hentet fra Trondheim: <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/SINTEF%20A26525%20UDF%20Endelig.pdf>
- Moser, T., & Pettersvold, M. (2008). *En verden av muligheter : fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, P. (2016). Introduction. I P. Cagliari, M. Castagnetti, V. Giudichi, C. Rinalidi, & M. Peter (Red.), *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. London: Routledge.
- Myrstad, A. (2018). Å bebo verden ved å bevege seg gjennom den. I A. Myrstad, T. Sverdrup, & M. B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted. Sted skaper barn* (. 29-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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. doi:10.1177/1463949117710800

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- OECD. (2018). *Starting Strong. Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 67-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pramling, N., & Samuelsson, I. P. (2011). *Educational encounters : Nordic studies in early childhood didactics* (Vol. 4). Dordrecht: Springer.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia : lytte, utforske og lære* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2016). Bortenfor skille mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og facinasjoner. In N. Sandvik, N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus, & B. Ulla (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (pp. 151-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N., Johannesen, N., Larsen, A. S., Nygård, M., & Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner : læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehage. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. (Ph.D. Doktorgradsavhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Seland, M. (2018). Individet og fellesskapet : valgfrihet og medvirkning som konkurrerende praksiser. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet, & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2 ed., pp. 271-285). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018a). Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt* (s. 20-31). Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S., & Williams, P. (2018b). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Hentet fra Stockholm: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3932>
- Sheridan, S., Williams, P., & Samuelsson, I. (2014). *Group size and organisational conditions for children's learning in preschool: a teacher perspective* (Vol. 56).
- Singer, E., Naderend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249. doi:10.1080/03004430.2013.862530
- 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.
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. Hentet fra Paris: <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G., & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment* Hentet fra http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf

- 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.
- Sæbbe, P.-E., & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14. doi:10.7577/nbf.1731
- Taguchi, H. L., & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. In A. Lindgren, N. Pramling, & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling* (s. 245-259). Malmö: Gleerups.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Laere, K. V., & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Final Report*. Hentet fra London og Ghent: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>.
- Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2018). Lærarens roller - veksling mellom ulike lærarposisjonar i didaktisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 2(2).
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (A. Manger, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.

—
usn.no

