

# Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen



Kunnskapsdepartementet

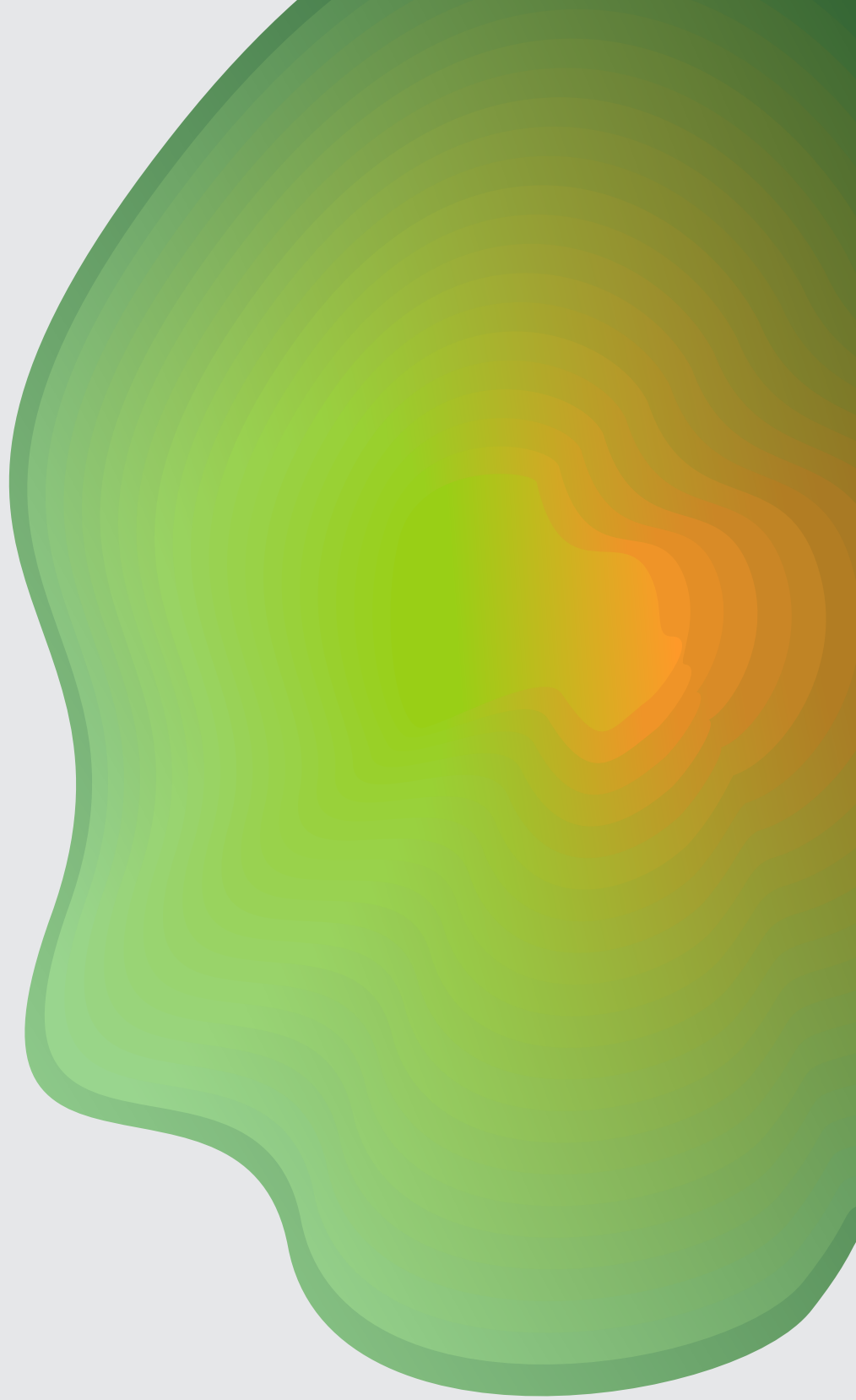


# **Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag**

**Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen**



Kunnskapsdepartementet



# Forord

Ekspertgruppen som har jobbet med barnehagelærerrollen har sett det som en hovedoppgave å synliggjøre barnehagelæreren. Det har vært en givende og overveldende oppgave. Givende fordi barnehagelæreren er viktig, overveldende fordi kunnskapstilfanget er så mangfoldig i metoder og begrepsbruk og fordi mye av det som skrives om barnehagelærerne er normativt. Å yte rettferdighet til alle bidrag og å sette det sammen i en konsistent analyse er krevende, og måten vi har gjort det på kan helt sikkert kritiseres. Det er også som det skal være, en slik tekst er et steg på veien.

Mandatet vårt la en hovedvekt på fremtidig utvikling av barnehagelærerprofesjonen. Dette signalet, om at statlige myndigheter ønsker å bygge opp barnehagelærerne som en profesjon er viktig og vi har tatt utgangspunkt i den ambisjonen. Men det lar seg ikke gjøre på et faglig grunnlag å definere den ene riktige utviklingen av barnehagelærerne som profesjon fullt ut. På noen felter mener vi det faglig riktige er nokså entydig, men på mange områder er det heller slik at flere veier kan være mulige. Vi har søkt å løfte frem og drøfte noen slike veivalg. Målet er at vi med det kan stimulere til nødvendig diskusjon, der ikke minst barnehagelærerne selv må delta.

Vi vil takke Kunnskapsdepartementet for oppdraget, og for de mange som har bistått oss underveis. Vi vil særlig nevne referansegruppen, som vi vil takke for innspill og tilbakemeldinger i arbeidet. Videre vil vi takke fag- og forskningsmiljøer som har kommet med innspill på problemsstillinger og forskning som har vært relevante for arbeidet.

Ekspertgruppen ser med et visst vemod på at samarbeidet nå er avsluttet. Vi har samarbeidet og diskutert oss gjennom mange tema. Vi har hatt ulike tilnærminger, men vi står sammen bak den rapporten som nå foreligger.

Bergen/Notodden

*Kjetil Børhaug (leder for ekspertgruppen)*

*Helene Berntsen Brennås*

*Hege Fimreite*

*Anton Havnes*

*Øyvind Hornslien*

*Kari Hoås Moen*

*Thomas Moser*

*Anne Myrstad*

*Gerd Sylvi Steinnes*

*Marit Bøe (sekretær)*

# Sammendrag

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 7. september 2017 og leverte sin rapport 5. desember 2018. Ekspertgruppen har hatt som oppgave å dokumentere barnehagelærerrollen som en profesjonsrolle, og å drøfte hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles. Barnehagelærerrollen defineres av forventninger til rollen, fra blant andre barn, foreldre, utdanningen, organisasjonen og dens ledelse og offentlig styring. Som mandatet ber om, ser vi barnehagelærerrollen som en profesjonsrolle, og tar utgangspunkt i profesjonsteoretiske og barnehagepedagogiske perspektiver på hvilke yrkesutøvelsesformer og rolleforventninger det er tale om.

## *Perspektiver*

Når barnehagelærerrollen ses som en profesjonsrolle, forventes det at barnehagelærerne har en reflektert forståelse av oppgaven de har ansvaret for, at de mestrer et komplekst sett av pedagogiske arbeidsformer, og at de kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene.

Oppgaveforståelse, pedagogiske arbeidsformer og vurderingene som gjøres i den profesjonelle yrkesutøvelsen skjer i et pedagogisk spenningsfelt. Dette handler om hvordan lek, læring og omsorg forstås og arbeides med, og hvordan disse elementene knyttes sammen i en helhetlig tilnærming. I hvilken grad medvirker barn og hvordan formes medvirkning mellom individuelle og fellesskapsbaserte medvirkningsbegreper? Også relasjonsarbeidet generelt kan tillegges det individuelle og fellesskapet ulik vekt. Bygges fellesskap med rom for mangfold, eller er det allmennpedagogiske definert slik at mange faller utenfor fellesskapet? Fagområdene kan bli en del av den helhetlige pedagogikken, eller de kan bli kilder til oppsplitting. Omsorg og lek er ikke entydige begreper. Et viktig spørsmål gjelder lek som egenverdi og lek som verdi for læring. En grunnleggende spenning i både lek, relasjonsarbeid og læring, handler om når barnehagelæreren skal intervensjonere, og når barnas egenaktivitet og frie aktivitet skal ha forrang. Med hensyn til intervensjon er det en

grunnleggende spenning mellom det strukturerte/planlagte og det fleksible/ikke-planlagte. På tvers av disse integrerte elementene er barnehagen forpliktet på en rekke verdier som er nedfelt i samfunnsmandatet slik det fremkommer i rammeplan og lovverk. Ekspertgruppen forstår barnehagelærernes oppgaver som knyttet til disse tyngdepunktene og spenningene.

I et profesjonsperspektiv ligger det forventninger om jevnlig faglig utvikling og innovasjon. Slik faglig utvikling kan drives frem av ulike aktører. Den enkelte og det enkelte kollegafellesskap kan utvikle praksis, men også aktører utenfor barnehagen kan utvikle nye perspektiver og løsningsforslag. Hvem definerer nye problemer og oppgaver og hvem utvikler nye løsninger og tilnærminger? Tar utvikling form av å bygge profesjonell kompetanse i barnehagene eller av opplæring i faste programmer og utprøvde prosedyrer? Et premiss for ekspertgruppen er at det kan være flere veier til utvikling, men at profesjonalitet innebærer at barnehagelærerne er deltagere og ikke bare mottagere i denne prosessen.

Å se barnehagelærerne som en profesjon innebærer at de forventes å ha en betydelig faglig autonomi. Denne autonomien gis basert på en tillit til at viktige samfunnshensyn og faglige standarder ivaretas. Autonomien gjelder i en jurisdiksjon, det vil si et problemfelt som profesjonen krever og får ansvaret for. Autonomi kan være noe som ligger til profesjonen som nasjonalt kollektiv, det kan kjennetegne kollegafellesskapet i arbeidsorganisasjonen, for eksempel en barnehage eller eierorganisasjon og den enkelte barnehagelærer kan ha større eller mindre individuell autonomi. Dersom autonomien samlet blir svært liten, vil det være uheldig i et profesjonsperspektiv.

Tidligere har barnehagelærerne i stor grad arbeidet i små, uformelle gruppeorganisasjoner, men i økende grad inkorporeres de i større, formelle organisasjoner. I mange tilfeller gir det best mening å se på eierorganisasjonen som den grunnleggende organisatoriske tilhørigheten for barnehagelærerne. Små og store organisasjoner bygger autonomi, arbeidsdeling og relasjoner til andre yrkesgrupper på ulike måter. Av særlig betydning er at formell organisasjon også

medfører en tydeligere ledelse. Ledelsesansvaret er et komplekst ansvar som karakteriseres av omfattende og mangfoldige oppgaver som er fordelt i organisasjonen. Det er derfor et viktig spørsmål hvordan ledelse rammer inn og utvikler yrkesutøvelsen og regulerer forholdet til omgivelsene. Er det barnehagelærerprofesjonen selv som innehar lederposisjonene? Brukerne er barna, også foreldrene. Relasjonen til brukerne kan være en samarbeidsrelasjon eller en asymmetrisk maktrelasjon.

På ulike måter forsøker myndighetene å forme det profesjonelle arbeidet. Hvilke iverksettingsstrukturer som utvikles er viktig både når det gjelder hva de regulerer, og fordi de ulike formene dette kan ta definerer ulike roller for eiere og barnehagelærere, særlig de som har lederansvar. Kommunal og statlig styring kan være heller forsiktig og legge opp til en delegerende grasrotautonomi, eller slik autonomi kan modifiseres av rammestyring med resultatrapportering, hierarkisk regelstyring eller konsensusbyggende styring. Det gir ulike profesjonsroller og det rammer inn autonomi og jurisdiksjon på ulike måter. Styring gjelder også samordning og samarbeid på tvers av oppvekstfeltet. I hvilken grad og hvordan det skjer, og hva det gjør med autonomi og jurisdiksjon er viktige spørsmål.

Utdanningen gir barnehagelæreren en overordnet forståelse for det profesjonelle oppdraget og gir et grunnlag for yrkesutøvelsen. Viktig for profesjonen er å sikre innflytelse i utdanningen. Det er viktige spørsmål om utdanningen dekker den praksisen den skal forberede til og hvilken plass akademisk og det praktisk kunnskap har.

### ***Barnehagelærerrollen – kunnskapsstatus og videre utvikling***

Sider ved den praktiske yrkesutøvelsen med barn som omsorg, relasjonsarbeid, arbeid med lek og fagområdene er lite utforsket. Det gjelder også hvordan de grunnleggende verdiene som er nedfelt i lov og rammeplan blir forstått og praktisert. Forskingen tyder på at barnehagelærerne har en integrerende tilnærming der de vever flere tiltak inn i hverandre, og der barnehagehverdagen i liten grad splittes opp i faginndelte aktiviteter. Barnehagelærernes arbeid preges av et barnesentrert perspektiv. Pedagogisk arbeid med barn skjer både innenfor det planlagte/strukturerte og det spontane. Barnehagelæreren varierer mellom ulike roller, ulike former for kommunikasjon og samspillsmønstre og ulike grader av kontroll over aktivitetene. Dette regulerer hvor store muligheter barna får til å medvirke til retningen og innholdet i aktivitetene.

Barna møter fagområdene gjennom lekbaserte aktiviteter som både er planlagte og ikke-planlagte,

og i organiserte lekegrupper og lek som barna selv har satt i gang. Hvordan barnehagelæreren integrerer flere fagområder i det helhetlige pedagogiske arbeidet vet vi ikke så mye om. Barnehagelærerne er opptatt av å skape gode vilkår for lek og støtter barn som er i lek med andre barn, men det er tegn som tyder på at barnehagelæreren i mindre grad utvider og utvikler leken og hjelper barna med å samarbeide og utforske innholdet i leken. Dokumentasjonen vi har er overveiende rettet mot voksnes samspill med enkeltbarn, og mindre mot fellesskapsverdier og prosesser i gruppefellesskapet. Det ser ut til å begrense barns medvirkning og demokratierfaringer. Begrensningene henger også sammen med strukturelle forhold, forventninger og normer i barnehagen. Kunnskapen vi har om spesialpedagogisk arbeid er begrenset, men viser at det finnes praksiser som reduserer muligheten til å skape et inkluderende fellesskap for alle barn.

Den akademiske kunnskapen gir et grunnlag for profesjonelle vurderinger og refleksjon rundt egen praksis, men dette varierer, for eksempel i hvilken grad fagterminologi brukes. Rammeplanen synes å fungere som kunnskapsbase og faglig referansepunkt. Støtte fra kollegaer, gjennom kunnskapsutviklende møter i form av veiledning, utviklingsprosjekter og faglige nettverk, er et vesentlig grunnlag for barnehagelærernes profesjonelle vurderinger. Barnehagelærerne utvikler innsikt i barnegruppen utover den daglige kontakten ved å ta i bruk observasjon, kartlegging, dokumentasjon og vurdering som grunnlag for vurderinger. Observasjon synes å være den hyppigst brukte metoden, mens dokumentasjon svært liten grad blir skriftliggjort.

Oppsummert; pedagogisk arbeid med barn beveger seg i et spenningsfelt. Ekspertgruppens vurdering er at i møte med disse spenningene er god profesjonsutøvelse i stor grad å være oppmerksom på de spenningene egen praksis står i og å være i stand til kontinuerlig å utøve et skjønnt om hvordan ulike elementer skal vektlegges uten at det blir ensidig. Ekspertgruppen ser det videre slik at den helhetlige pedagogikken har bred oppslutning. Den bør derfor også i fremtiden være en ramme for den pedagogiske praksisen. Men den er i seg selv en tvetydig størrelse, og den trenger videre utvikling og klargjøring. Forskingen tyder på at den helhetlige pedagogikken kan tendere noe langt i retning av det fleksible og umiddelbare, og mot det individuelle. Den helhetlige tilnærmingen bør derfor styrkes og tilføres noen elementer som kan gjøre den mer intendert og systematisk. Viktige elementer i en slik styrking skisseres kort.

*Barnehagedidaktisk intensjon.* For å gjennomføre aktiviteter på en helhetlig, integrert og intendert måte kreves det at barnehagelæreren tydeliggjør sine

intensjoner i forhold til hva det pedagogiske arbeidet skal bidra til.

*Inkludering og medvirkning.* God profesjonsutøvelse tar hensyn til at planlegging og struktur er forutsetninger for medvirkning og for barns demokrati-erfaringer. Når barnehagelæreren og barna er sammen om et innhold kan det styrke barns muligheter til sosial deltakelse dersom anerkjennelse legges til grunn for relasjonen. Når alle barn får delta ut fra egne forutsetninger styrkes inkludering. Det planlagte og strukturerte blir et grunnlag for det spontane og fleksible.

*Utvikling og aldersdifferensiering.* Den helhetlige og integrerte pedagogikken er grunnlag for barns allsidige utvikling. Når nesten alle barn går i barnehage betyr det at didaktisk intensjon også må ta hensyn til hvordan barn på ulike alderstrinn lærer og hvordan barnehagelæreren på best mulig måte kan støtte barns utviklingsforløp.

*Gruppeorientering.* Gruppeorientering innebærer at barnehagelæreren gjør gruppefellesskapet til en sentral læringsbetingelse. Et læringssyn som vektlegger at læring skjer gjennom kommunikasjon, deltakelse og samhandling i gruppefellesskapet løfter fram betydningen av hvordan barn kan være ressurs for hverandre og hvordan barnehagelæreren tar i bruk barns ressurser, støtter jevnaldningsrelasjoner, kobler barns innspill til hverandre og oppmuntrer barna til å samarbeide om et felles innhold.

*Læringsorientert gruppeorganisering.* Læringsorientert gruppeorganisering henviser til måten barnegruppen organiseres for å skape betingelser for barns lek og læringspotensial. I en læringsorientert organisering organiseres aktiviteter og grupper ut fra barnas interesser og læringens innhold skapes som følge av kommunikasjon og samhandling mellom barn og voksne.

*Utforskende pedagogikk.* En videreutvikling av det utforskende elementet i pedagogisk arbeid handler ikke bare om at temaene som jobbes med kun blir en bekreftelse av fagområdene. Prosjektarbeid som en videreføring av temaarbeid forsterker en undersøkende tilnærming. Her har barnehagelæreren en sentral rolle i å lage hypoteser og problemsstillinger basert på barns innspill som kan fremme nysgjerrighet, undring og utforskning som gir det pedagogiske prosjektet mulige utviklingsretninger.

*Lekorientering.* Lekorientering tar utgangspunkt i at barnehagelæreren er både fysisk og oppmerksomt tilstede i barns lek, har oversikt over hva som skjer og kan vurdere sin rolle og involvering i leken. Lekorientering retter oppmerksomhet mot barns

meningsskaping og lekeprosesser, og hvordan barnehagelæreren kan støtte barn i lek, enten det handler om å støtte barn i å være sammen med andre barn i lek, eller om det er å skape interesse hos barn mot et innhold som kan støtte barna i få mangfoldige og rike erfaringer.

*Det fysiske læringsmiljøet.* Det fysiske miljøet er et 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 hvordan det fysiske miljøet og barna samspiller.

*Dokumentasjon og vurdering.* Dokumentasjon og vurdering gir grunnlag for systematikk i arbeidet og for sammenhengen mellom det pedagogiske læringsmiljøet og barnas trivsel og allsidige utvikling. Hensikten er derfor ikke først og fremst å vurdere enkeltbarn.

Det er lite trolig at utviklingen i retning større barnehager inkorporert i eierorganisasjonen vil reverseres. Men av hensyn til variasjon og lokaltilpassing er det ønskelig at det fremdeles vil være rom for små enheter og små eiere. Et kommunalt ansvar for å inngå samarbeidsavtaler med enkeltstående private barnehager bør derfor utredes.

Tendensen i retning klarere, ledet hierarki har vært en villet utvikling. I noen grad defineres den hierarkiske strukturen av loven. Pedagognormen har reist spørsmål om organisering og hierarki på nivået under styrer. Pedagognormen ikke bare er en norm om forholdstall. Det er også en norm om at en pedagogisk leder skal være leder for og ha ansvar for en definert gruppe barn og for de assistenter og fagarbeidere og andre som er involvert i arbeidet med disse barna. Klargjøring av hvem som har ansvaret for de ulike barna i hverdagen er et viktig prinsipp. Når pedagogisk leder slik blir definert ved å knyttes til en barnegruppe, som er noe mindre enn mange avdelinger har vært, betyr det at det er lite regulert hvordan organiseringen skal være på nivået over den pedagogiske lederen. Det vil være nærliggende å gruppere barnegrupper og pedagogiske ledere sammen i en form for team eller avdelinger. I slik organisering må det tas høyde for at mindre grupper gir bedre prosesskvalitet. Hvordan slike team og ledelsen av dem ellers 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 barnehager ansetter barnehagepedagoger utover de pedagogiske lederne lov- og normverk krever vil de også måtte komme inn under utdanningskravet. Pedagognormen bør for øvrig styrkes slik at flertallet i bemanningen blir pedagoger,



og den bør samordnes med bemanningsnormen. Pedagognormen må presiseres til et krav om at den skal være operativ det meste av dagen.

Kravene om profesjonalitet må også gjelde eier. Eierne tar i mange tilfeller en stor del av ansvaret for det faglige i sine barnehager. Det må derfor legges til grunn at eier må ha barnehagefaglig kompetanse og kapasitet til å fylle sin rolle. Der eier er liten eller av andre grunner ikke kan fylle dette kravet bør kommunen alene eller i samarbeid med andre kommuner ha et ansvar for å organisere et støttende samarbeid.

Utvikling av barnehagens organisering berører karriereveier for barnehagelærere. Dersom ledelsesstrukturen utvikles i retning av at styrer kan støtte seg på en administrasjonssjef og eventuelt også en utviklingsleder vil dette bli nye steg i karrierestigen, det samme vil kunne følge av utviklingen av eiers rolle i den samlede ledelsen av barnehagene. 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, med barns behov for stabil tilknytning og med behovet for klart definert ansvar for barn. Fagspesialister kan likevel tenkes, for eksempel i form av at noen pedagogiske ledere har faglig rådgivning som en brøk av sin stilling og være en ressurs for de andre, eller det kan være fagspesialister i en støttende stabsfunksjon i store barnehager eller eierorganisasjoner. Barnehagelærere som tar videreutdanning, i alle fall på masternivå, bør få en lønnsuttelling for det, og gjerne også en noe annerledes stillingstittel. Barnehagelektor og barnehagelærer med opprykk er ord som virker noe fremmede, men som antyder hva det kan være tale om.

Barnehagen må rigges til å bli en lærende organisasjon i større grad enn i dag. Det krever styrere som avlastes tilstrekkelig fra praktisk administrasjon, inkludert sider ved personalarbeidet. Hvor stor bør ledelses- og administrasjonsressursen være? Det må være rimelig at en barnehage trenger samme ledelsesressurs som en skole av tilsvarende størrelse. Det krever barnehageledere som har faglig og analytisk-metodisk kompetanse til å gjennomføre systematiske evaluering og utforming av endringsplaner. Det er derfor på tide å legge til grunn at barnehageledere, i første omgang styrere, må ha master. Gjerne bygd på styrerutdanningen, men også andre profiler kan være nyttige.

Som pekt på har norsk barnehage på mange måter fått de tydelige lederne man har ønsket seg. Styrerne tar et overordnet ansvar både internt og mot omgivelsene i stor grad. Mye tyder på at styrerne er overbelastet, og at dette er en rolle der forventningene

går utover det man som en person kan makte. Som antydnet ser vi i en del større barnehageorganisasjoner allerede at flere personer involveres i ledelsesprosessen for hele barnehagen som styrerassistenter med ulike benevnelser. Det kan se ut til at man i utviklingen av slike ledelsesstrukturer ofte gjør et skille mellom faglige og administrative oppgaver. Det vil være klart best i samsvar med lovens understrekning av styrers ansvar at styrer har et enhetlig ledelsesansvar over en eventuell deling av faglig og administrative ledelsesoppgaver. Dersom ledelsesstrukturen skal utvikles tar det i mange tilfeller form av at det legges ledelsesfunksjoner på nivået over den enkelte barnehage, særlig for små barnehager. Ekspertgruppen er likevel av den oppfatning at det trengs en ledelse på det som gjerne blir kalt hvert hus. Det kan se ut til at relasjonen mellom styrenivået og pedagogisk ledernivået kjennetegnes av betydelig arbeidsdeling og delegering. De pedagogiske lederne ser også ut til å få delegert mange oppgaver. En styrking av denne lederrollen kompetansemessig vil bli mer nødvendig.

Den statlige og kommunale styringen av sektoren har gått fra å sikre nok plasser til å ville utvikle kvalitet og samordning. Forvaltningsstrukturen kjennetegnes av flere spenninger som trolig vil tilta heller enn å forsvinne. Det er for det første en tiltagende spenning mellom de statlige ambisjonene om profesjonell utvikling og kvalitet og kommunenes kapasitet til å bidra lokalt overfor barnehagene, selv om interkommunalt samarbeid kan være nyttig mange steder. Kommunens ansvar som rådgiver overfor de private blir problematisk når de største private aktørene har betydelig større faglige og juridiske ressurser på barnehagefeltet enn mange kommuner har. For det andre, kommunen har en rolle som tilsynsmyndighet overfor de private. På den ene siden er disse private for store og ressurssterke, noe som gjør det utfordrende for mindre kommuner å ha en meningsfull tilsynsrolle overfor dem. På den annen side er det betydelige legitimitetsproblemer knyttet til tilsynet fordi kommunen også er konkurrent mange steder. For det tredje, kommunene har begrensede organisatoriske og legale virkemidler for å involvere de private i den samordningen som statlig politikk legger opp til. Ansvar for tverretattlig samarbeid på oppvekstfeltet, særlig mellom skolen, barnehagen og andre støttesystemer vil i det norske systemet logisk ligge til kommunen. Det kan synes nødvendig å styrke kommunens rolle i samordning av barnehagen med oppvekstfeltet og lokalsamfunnsutviklingsperspektivet generelt. Kommunene må i så fall ha en faglig og organisatorisk kapasitet på feltet, med barnehagefaglig kompetanse. Mange steder fungerer nok denne samordningen 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 skal løses juridisk og organisatorisk krever en egen utredning. Private barnehageeiere,

som legger store ressurser ned i kvalitetsutvikling vil imidlertid kunne få vanskeligheter dersom dette skal tilpasses de etter hvert mange kommunene som de må forholde seg til. Behovet for kommunal hjemmel til samordning må avveies mot den kvalitetsutvikling noen av de største aktørene har initiert, og slik myndighet til å samordne alle barnehager i kommunen må gi rom for private barnehager sin egenart. I denne spenningen mellom ulike hensyn mener ekspertgruppen likevel at den kommunale myndigheten må styrkes.

Det er uheldig at tilsynet ligger hos den største barnehageeieren i en konkurransesituasjon. Det er usikkert om alle kommunene har tilstrekkelig kompetanse og kapasitet til tilsyn. Der er også betydelige legitimitetsproblemer ved tilsynet. Det bør derfor utredes nærmere om tilsynet kan bli et fylkesansvar i større grad. På en måte de færreste forutså har deler av den private siden vokst ut av det kommunale myndighetsansvaret, først og fremst der de private integreres tett i sin eierorganisasjon, som har egne kompetanse tiltak og pedagogiske programmer. De lar seg vanskelig samordne av mange kommuner og de lar seg vanskelig føre tilsyn med av konkurrenten.

BLU har beveget seg i retning av tydeligere praksisorientering, og svakere akademisk tilnærming. En styrking av barnehagelærerutdanningen bør ha utvikling av både teoretiske perspektiver og praktisk så vel som integrasjon av ulike fagkomponenter som grunnlag. Barnehagepedagogikken er basert på en helhetlig pedagogisk tilnærming der faglig innhold, lek, læring og omsorg ses i sammenheng. Denne integrasjonen må tydeliggjøres i forskriften for barnehagelærerutdanning. Det er behov for en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelærernes profesjonelle praksis og å styrke arbeidet med å utvikle felles teoretiske perspektiver i hele utdanningen.

På denne bakgrunn foreslås flere tiltak for å styrke barnehagelærerutdanningen i både akademisk og praktisk retning. Ekspertgruppen vil ikke foreslå en bestemt modell, men ser det som nødvendig at kritisk vurdering av BLU blir gjennomført. Følgende tema bør vurderes.

*Grunnstrukturen med kunnskapsområder bør kritisk vurderes.* Både organisatorisk og faglig er det store utfordringer knyttet til dem, i tillegg til at fagenes posisjon som vitenskapsfag og forskningsmiljø er lite ivaretatt. Ekspertgruppen er åpne for det relativt dramatiske alternative å gå tilbake til fagstrukturen i den tidligere førskolelærerutdanningen, samtidig som andre alternativer også er mulig.

*Det er nødvendig med kategoriheving.* Integrasjon av fag, og fag og pedagogikk, er organisatorisk og faglig krevende og det har ressurskonsekvenser.

*Pedagogikken må styrkes.* Det gjelder relasjonen til kunnskapsområdene, og pedagogikkens posisjon i denne strukturen. Men faget må også «se på seg selv» i lys av flere perspektiver, eksempelvis posisjonering av faget i BLU, studielitteraturen, vekten på teori, kunnskap om barns utvikling, internasjonal orientering. Sentrale begrep som omsorg, lek, læring, danning bør utforskes teoretisk og praktisk.

*Arbeidet med å videreutvikle relasjon og samspill mellom barnehagefeltet og BLU bør styrkes.* Det gjelder for eksempel utvikling og styrking av partnerskapsavtaler. Mer konkret kan det være utvikling av prosjekter om utdanningsbarnehager, delte stillinger og hospiteringsordninger for BLU-lærere.

*Kvalifisering til master.* Barnehagelærerutdanningen skal også kvalifisere til videre studier på master- og doktorgradsnivå. Det forutsetter styrking av vitenskapelig kompetanse i BLU. Teori og akademisk kunnskap bør styrkes i BLU, med særlig innretning mot analyse av barnehagen som samfunnsmessig og pedagogisk arena.

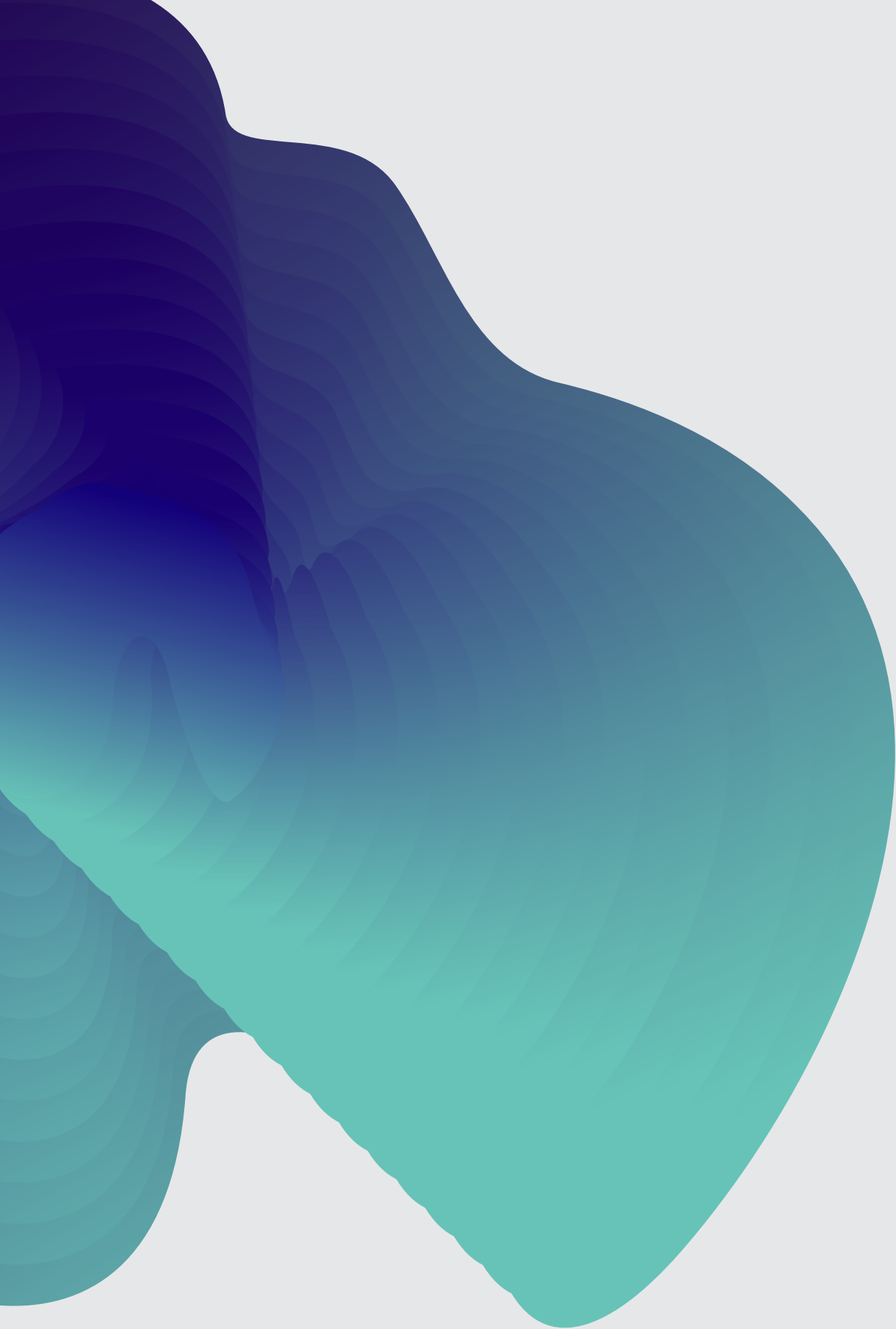
*Inntakskvalitet.* Kravene for å komme inn på studiet er lave. Det er store utfordringer med å støtte de studentene med særlig svake forkunnskaper. Språklig kompetanse er særlig vesentlig. Det bør settes et minimumskrav til karakteren 3 i norsk.

Mange aktører både i og utenfor barnehagen som driver frem profesjonell utvikling. Det må ses som et gode at det er et mangfold i så måte. Det er av stor betydning at barnehagelærerne selv har en hovedrolle i utviklingen av profesjonens kunnskaper og arbeidsmåter. Eier og myndigheter har et ansvar for å legge til rette for det. Som diskutert over vil utvikling av styrers kompetanse her være viktig, og dette er et hovedargument for at mastergrad bør bli hovedregelen for styrere. Det er også bakgrunnen for forslaget om å utvikle team eller stabsfunksjoner med ressurser til slik utvikling. Hvilken form skal ny profesjonsrelevant kunnskap ha? Det kan se ut til å være en viss polarisering mellom på den ene siden det noen kaller for manualer og spesifikke standarder og på den annen side, generell faglig oppdatering. Dette er to ytterpunkter, og ofte vil profesjonsutvikling ligge et sted imellom.

Ekspertgruppen mener at det er behov for styrke forskningen på barnehageområdet som et grunnlag for utvikling av barnehagelærerne som profesjon. Det trengs en bredere forskning på barnehagen enn småskalastudiene, og som inngår i forskningsprogrammer over lengre tid. Vi vil vektlegge at det trengs både kvalitativt og kvantitativt orientert forskning. Forskningsbehovene gjelder ulike sider ved yrkesutøvelsen i møte med barn så vel som hvordan

rammene varierer og representerer ulike forventninger til barnehagelærerne. Det er vanskelig å prioritere, men mangelen på innsikt i helt sentrale sider ved praksis, for eksempel omsorg, relasjonsarbeid og fagområdene synes svært uheldig. Vi vet heller ikke stort om de tverrfaglige kunnskapsområdene i utdanningen.

Ekspertgruppen vil framheve at kunnskap bør utvikles i dialog med praksisfeltet, men samarbeid med forskningsmiljøer som kan se barnehagen fra et mer distansert ståsted er også nødvendig. Et optimalt forskingssamarbeid utvikles i dialog med praksisfeltet, med barnehagelærerutdannere og andre profesjonelle forskningsmiljøer som kan se praksisfeltet med et kritisk og analytisk blikk. Slik praksisrettet forskning skal være vitenskapelig solid, men ha praksisrelevant tematikk. Dersom barnehagelærerne selv skal kunne være aktører i utviklingen av forskningsbasisen for profesjonen og aktivt delta i kunnskapsutviklingsmiljøer som bidragsytere med sin barnehagefaglige kunnskap, må de være i stand til å delta her. Ikke minst derfor vil masterutviklingen og doktorgradsprogrammene bli viktige. Styrking av den vitenskapelige kompetansen ved barnehagelærerutdanningene er derfor en svært viktig oppgave, der ekstern kvalitetssikring er påkrevet. Det betyr ikke at alle som jobber i utdanningen skal være forskere, men noen må være det og de må holde godt vitenskapelig nivå, forankret i ulike disipliner. Vi vet for lite om kvalitetsforskjeller i forskningsmiljøene i BLU i dag. Ekspertgruppen mener derfor at det er behov for å evaluere forskningskompetansen og forskningskapasiteten i BLU institusjonene nærmere. Det er lite komparativ forskning på barnehage. Dette er en mangel ved barnehageforskningen. Hvordan den forskningen som gjøres tilbakeføres til praksisfeltet er også et viktig spørsmål. Gode publiserings- og formidlingskanaler er en viktig oppgave.



# Innhold

<b>1. Ekspertgruppens mandat</b>	<b>25</b>
1.1 Om oppnevningen av ekspertgruppen og målene for arbeidet	25
1.2 Fortolkningen av mandatet	25
1.3 Om utvalget, arbeidsformer og dokumentasjon	29
1.3.1 Utvalgets sammensetning	29
1.3.2 Beskrivelse av ekspertgruppens arbeid	29
1.3.3 Referansegruppen	30
1.4 Dokumentasjon og kunnskapsgrunnlag	30
1.4.1 Kartlegging av eksisterende forskning	31
1.4.2 Kvalitativ studie om barnehagelærerens praktisering av en helhetlig tilnærming til læring	32
1.4.3 Kvantitative data	32
1.5 Gangen i rapporten	33
<b>2. Perspektiver på barnehagelærerrollen</b>	<b>35</b>
2.1 Med rollebegrepet som utgangspunkt	36
2.2 Barnehagelærerrollen som profesjonsrolle	37
2.3 Profesjonelt arbeid med barn	38
2.3.1 Oppgaveforståelse og arbeidsformer	38
2.3.2 Profesjonelle vurderinger	39
2.4 Profesjonelt arbeid i et pedagogisk spenningsfelt	42
2.4.1 Verdier i pedagogisk arbeid	43
2.4.2 Omsorg, lek, læring og danning i sammenheng	43
2.4.3 Omsorg i pedagogisk arbeid	44
2.4.4 Relasjonsarbeid	45
2.4.5 Leken som kjerneverdi	46

2.4.6 Læring	47
2.4.7 Danning	48
2.4.8 Kommunikasjon og språk i en helhetlig pedagogikk	49
2.4.9 Mangfold	49
2.4.10 Demokrati, medvirkning og inkludering	50
2.4.11 Spesialpedagogisk arbeid	50
2.4.12 Arbeid med fagområdene	51
2.4.13 Organisering av fysisk miljø	52
<b>2.5 Profesjonsrollen i en organisasjonskontekst</b>	<b>52</b>
2.5.1 Mellom gruppeorganisasjon, ekspertorganisasjon og formelt hierarki	52
2.5.2 Rolledifferensiering: ledelse og spesialisering	53
2.5.3 Organisering og profesjonens autonomi	54
2.5.4 Barnehagelærernes ansvarsområde – jurisdiksjonen	55
<b>2.6 Brukere og profesjon</b>	<b>56</b>
<b>2.7 Offentlig styring</b>	<b>56</b>
<b>2.8 Utdanning</b>	<b>58</b>
<b>2.9 Faglig profesjonsutvikling</b>	<b>59</b>
<b>2.10 Sammenfatning – problemstillinger og disposisjon</b>	<b>60</b>
<b>3. Historiske perspektiver på barnehagelærerprofesjonen</b>	<b>65</b>
<b>3.1 Profesjonen og velferdsregimer</b>	<b>65</b>
<b>3.2 Utdanningen og endringer i barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag</b>	<b>66</b>
3.2.1 Utgangspunktet	66
3.2.2 Det nordiske samarbeidet og den første utdanningen	66
3.2.3 Utdanningen fram til 1970-årene	67
3.2.4 Barnehagens pedagogikk	68
3.2.5 Utdanningen forlenges	68
3.2.6 Endringer av utdanningen i 1990-årene	69
3.2.7 Endringer etter år 2000	70
<b>3.3 Barnehagelærerprofesjonen og relasjoner til andre profesjoner og yrkesgrupper</b>	<b>71</b>
3.3.1 Monopol på fagstilling	72

3.3.2 I minoritet i barnehagen	73
3.3.3 Barnehagen og lærerprofesjon etter 1970-årene	73
<b>3.4 Profesjonens rammer: Betydningen av økt statlig styring</b>	<b>74</b>
3.4.1 I 1950- og 1960-årene: barnevern versus barnehager for alle	74
3.4.2 Statlig styring fram til 1960-årene	75
3.4.3 Sterkere nasjonale føringer fra 1970-årene	76
3.4.4 Økende detaljstyring etter år 2000	76
3.4.5 Barnehagen som politisk interessefelt og økende motstand hos profesjonen	77
<b>3.5 Oppsummering</b>	<b>77</b>

## **4. Hvem er barnehagelærerne?** **81**

<b>4.1 Barnehager, barnehagelærere, ansatte og barn i barnehager i Norge</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Flere barnehagelærere velger å bli i barnehagen</b>	<b>83</b>
4.2.1 Flere rekrutteringssveier	83
4.2.2 Økt anerkjennelse av barnehagelæreryrket	85
4.2.3 Bedre lønn	85
4.2.4 Rekruttering til utdanningen – endret sosial rekruttering	86
4.2.5 Utfordringer for yrkesstabiliteten	86
<b>4.3 Karriereveier for barnehagelærere</b>	<b>87</b>
4.3.1 Barnehagelærere og masterutdanning	87
4.3.2 Barnehagelærere og tilleggsutdanning	88
<b>4.4 Kjønnfordelinger i barnehagen og barnehagelærerutdanningen</b>	<b>89</b>
<b>4.5 Oppsummering</b>	<b>91</b>

## **5. Barnehagelærerens oppgaveforståelse** **97**

<b>5.1 Verdiane tilgivelse og solidaritet</b>	<b>97</b>
<b>5.2 Læringsforståelse</b>	<b>97</b>
<b>5.3 Overgang og samarbeid barnehage og skole</b>	<b>98</b>
<b>5.4 Omsorg og relasjonsarbeid</b>	<b>98</b>
<b>5.5 Lek</b>	<b>100</b>

<b>5.6 Danning</b>	<b>100</b>
<b>5.7 Mangfold</b>	<b>101</b>
<b>5.8 Demokrati, medvirkning og inkludering</b>	<b>102</b>
<b>5.9 Barn med særskilte behov</b>	<b>103</b>
<b>5.10 Språk og realfag</b>	<b>104</b>
<b>5.11 Barnehagelærerens forståelse av det didaktiske arbeidet</b>	<b>104</b>
<b>5.12 Oppsummering</b>	<b>105</b>

## **6. Pedagogisk arbeid med barn** **109**

<b>6.1 En helhetlig tilnærming til læring</b>	<b>109</b>
6.1.1 Støtte gjennom omsorgshandlinger	110
6.1.2 Støtte i lek og læring integrert med omsorg	110
6.1.3 Å støtte barn i samspill	111
6.1.4 Helhetlig tilnærming til læring og integrasjon av fagområdene	111
6.1.5 Støtte gjennom tilrettelegging av fysisk miljø	112
6.1.6 Sammenfatning av «Hel-Lær»-studien	112
<b>6.2 Omsorg og relasjonsarbeid</b>	<b>112</b>
<b>6.3 Barnehagelærerens relasjon til barns lek</b>	<b>114</b>
6.3.1 Barnehagelærerens relasjon til barns egeninitierte og selvstyrte lek	114
6.3.2 Barnehagelærerens relasjon til barns risikolek	115
6.3.3 Barnehagelærerens relasjon til barns lek i lekegrupper	115
6.3.4 Barnehagelærerens relasjon til lek der barn har forskjellig etnisk bakgrunn	116
6.3.5 Rammer for leken	116
<b>6.4 Barnehagelærerens arbeid med samarbeid og overgang til skole</b>	<b>116</b>
<b>6.5 Danning</b>	<b>117</b>
<b>6.6 Mangfold</b>	<b>117</b>
<b>6.7 Demokrati og medvirkning</b>	<b>118</b>
6.7.1 Rammer for demokrati og medvirkning	118
6.7.2 Medvirkning og demokrati i rutinesituasjoner	119
6.7.3 Medvirkning i spenningen mellom det planlagte og barns innspill	120
6.7.4 Kompetanse som vilkår for barns medvirkning	120



<b>6.8 Spesialpedagogisk arbeid</b>	<b>120</b>
<b>6.9 Arbeid med fagområdene</b>	<b>122</b>
6.9.1 Fagområdet kommunikasjon, språk og tekst	122
6.9.2 Fagområdet antall, rom og form	126
6.9.3 Fagområdet etikk, religion og filosofi	127
6.9.4 Fagområdet kunst, kultur og kreativitet	127
6.9.5 Fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse	128
6.9.6 Fagområdet natur, miljø og teknologi	129
6.9.7 Fagområdet nærmiljø og samfunn	130
<b>6.10 Oppsummering</b>	<b>131</b>

## **7. Kunnskapsgrunnet og profesjonelle vurderinger i pedagogisk praksis** **135**

<b>7.1 Akademisk kunnskap</b>	<b>135</b>
<b>7.2 Praktisk kunnskap</b>	<b>138</b>
<b>7.3 Faglig skjønn i det spontane</b>	<b>139</b>
<b>7.4 Skjønnsvurderinger i faglig samarbeid</b>	<b>140</b>
7.4.1 Veiledning	141
7.4.2 Utviklingsprosjekter	141
7.4.3 Fagnettverk	141
<b>7.5 Kjennskap til barn gjennom bruk av ulike metoder</b>	<b>141</b>
7.5.1 Dokumentasjon	142
7.5.2 Observasjon	142
7.5.3 Kartlegging	142
7.5.4 Vurdering	143
<b>7.6 Oppsummering</b>	<b>143</b>

## **8. Barnehagelærerne i en organisasjons- og ledelseskontekst** **149**

<b>8.1 Analytiske begreper om organisering og ledelse</b>	<b>149</b>
<b>8.2 Barnehagens organisasjon som ramme for barnehagelærerprofesjonen</b>	<b>150</b>
<b>8.3 Barnehagelærerne i styrerrollen</b>	<b>154</b>

8.3.1 Hvilke sider ved barnehagelærerarbeid blir regulert av ledelsesprosesser?	154
8.3.2 Pedagogisk ledelse	155
8.3.3 Personalledelse	156
8.3.4 Ledelse av forholdet til omgivelsene	157
8.3.5 Relasjonelle aspekter ved styrernes ledelse	158
<b>8.4 Grunnlaget for styrerrollen</b>	<b>159</b>
8.4.1 Rolleforventninger til styrere	159
8.4.2 Autoritet, identitet og kompetanse	160
<b>8.5 Ledelsesvariasjoner</b>	<b>161</b>
<b>8.6 Differensiering av lederrollene</b>	<b>162</b>
8.6.1 Styrer og pedagogiske ledere	162
8.6.2 Pedagogisk leder og ledelse av medarbeiderne på avdelingen/basen	163
8.6.3 Arbeidsdeling mellom barnehagelærerne	164
8.6.4 Pedagogisk leder og veiledning av medarbeiderne	165
<b>8.7 Offentlig og privat organisatorisk ramme for barnehagelærerne</b>	<b>166</b>
<b>8.8 Oppsummering</b>	<b>169</b>
<b>9. Barnehagelæreren og foreldrene/foresatte</b>	<b>173</b>
<b>9.1 Foreldregruppen i barnehagen</b>	<b>173</b>
9.1.1 Formelle rammer for samarbeidet	174
9.1.2 Foreldrenes forventninger til barnehagen og barnehagelæreren	175
<b>9.2 Barnehagelærerens relasjon til foreldrene – en sammensatt relasjon</b>	<b>176</b>
9.2.1 Kunde- og brukermaktrelasjon	176
9.2.2 En samarbeids- og hjelperelasjon	177
9.2.3 Profesjonsmakt i foreldresamarbeidet	178
<b>9.3 Oppsummering</b>	<b>180</b>
<b>10. Barnehagelærerprofesjonen i et styringsperspektiv</b>	<b>183</b>
<b>10.1 Staten som profesjonsbygger</b>	<b>184</b>
<b>10.2 En framvoksende styringsstruktur</b>	<b>185</b>

<b>10.3 Statlig styring</b>	<b>186</b>
10.3.1 Minstestandarder	186
10.3.2 Utdanningskrav og jurisdiksjon	186
10.3.3 Differensiering mellom barnehagelærere	187
10.3.4 Finansiering og autonomi	187
10.3.5 Barnehagens innhold mellom statlig regulering og profesjonell autonomi.	187
<b>10.4 Kommunal styring</b>	<b>189</b>
<b>10.5 Barnehagelærerprofesjonen i styringsstrukturene</b>	<b>191</b>
<b>10.6 Oppsummering</b>	<b>192</b>

## **11. Barnehagelærerutdanningen og barnehagelærerprofesjonen** **197**

<b>11.1 Kunnskapsgrunnlaget</b>	<b>197</b>
<b>11.2 Barnehagelærerutdanningen – utvikling mot profesjonsutdanning</b>	<b>198</b>
11.2.1 Styringsdokumentene	198
11.2.2 Intensjon om «helhet» og mangfold av fag	199
11.2.3 Akademisering og vitenskapelig forankring	200
<b>11.3 Profesjonsutdanning – kriterier og utviklingstrekk</b>	<b>201</b>
<b>11.4 BLU – en integrert utdanning?</b>	<b>204</b>
11.4.1 Implementering – fra intensjon til institusjonell realisering	204
11.4.2 Integrasjon som faglig konstruksjon	205
<b>11.5 BLU-studentenes opplevelse av studiet</b>	<b>210</b>
<b>11.6 Oppsummering</b>	<b>211</b>

## **12. Barnehagelæreres faglige profesjonsutvikling** **215**

<b>12.1 Det transnasjonale nivået</b>	<b>216</b>
<b>12.2 Det nasjonale nivået</b>	<b>217</b>
12.2.1 Utdanningsdirektoratet som aktør i profesjonsutvikling	217
12.2.2 Utdanningsdirektoratets støtteressurser i profesjonsutvikling	217
12.2.3 Kvalitetsutviklingsverktøy (KIB) som grunnlag for profesjonell utvikling	218
12.2.4 Nasjonale satsingsområder og nasjonale senter som aktører i profesjonsutvikling	218

12.2.5 Pedagogiske programmer som tilbys barnehagene fra ulike aktører	219
12.2.6 Faglig utvikling gjennom sentralisert videreutdanning	220
12.2.7 Masterutdanning og profesjonsutvikling	221
12.2.8 Barnehagelærerutdannere som aktører i profesjonsutvikling	221
12.2.9 Forskningsrådet som aktør i profesjonsutvikling	222
12.2.10 Fagorganisasjoner som aktører i profesjonsutvikling	223
<b>12.3 Det lokale nivået</b>	<b>223</b>
12.3.1 Utviklingsarbeider i barnehagen	223
12.3.2 Faglig utvikling gjennom nettverk	224
12.3.3 Barnehagebasert kompetanseutvikling	225
12.3.4 Organisering av barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak i barnehagen	226
12.3.5 Kurs	227
12.3.6 Hva trenger barnehagelæreren mer kunnskap om?	227
12.3.7 Faglig utvikling i barnehagens daglige praksis	228
12.3.8 Veiledning og profesjonsutvikling i kollegafelleskapet	229
12.3.9 Rammebetingelser for profesjonsutvikling	230
<b>12.4 Oppsummering</b>	<b>231</b>
<b>13. Barnehagelærerrollen i dag og i fremtiden</b>	<b>239</b>
<b>13.1 Teoretiske perspektiver som premisser for utvikling av barnehagelærerrollen</b>	<b>239</b>
13.1.1 Det profesjonelle arbeidet med barn	239
13.1.2 Faglig profesjonell utvikling	240
13.1.3 Profesjonell autonomi	241
13.1.4 Organisasjon og profesjon	241
13.1.5 Ledelse	242
13.1.6 Profesjon og brukere	242
13.1.7 Profesjon og styring	242
13.1.8 Utdanningen	243
<b>13.2 Konturer av barnehagelærerprofesjonen</b>	<b>243</b>
13.2.1 Forståelsen av oppdraget – kjerneverdier under press	243
13.2.2 En helhetlig pedagogisk yrkesutøvelse?	244

13.2.3 Profesjonelle vurderinger	246
13.2.4 I store organisasjoner – og i små	247
13.2.5 Foreldrerelasjonen	248
13.2.6 Offentlig styring – minstestandarder, samordning og kapasitetsbygging	249
13.2.7 En avakademisert utdanning	250
13.2.8 Faglig profesjonell utvikling	251
<b>13.3 Kunnskapsbehov om barnehagelærrollen</b>	<b>254</b>
13.3.1 Bredere forskning på barnehage	254
13.3.2 Tematiske områder	254
13.3.3 Praksisrettet og praksisbasert forskning	258
13.3.4 Forskningsmiljø og forskningskompetanse	258
13.3.5 Flerfaglig forankring	259
13.3.6 Komparativ forskning	260
<b>13.4 Veivalg og tilrådinger</b>	<b>260</b>
13.4.1 Barnehagelærerens profesjonelle praksis i pedagogiske spenningsfelt	261
13.4.2 Videreutvikling av en helhetlig og integrert pedagogisk praksis	263
13.4.3 Barnehageorganisasjonen og ledelse	268
13.4.4 Offentlig styring og profesjonell yrkesutøvelse	272
13.4.5 Barnehagelærerutdanningen	273
13.4.6 Faglig profesjonell utvikling	275
<b>13.5 Avslutning</b>	<b>275</b>
<b>14. Referanser</b>	<b>278</b>





# DELA

**Innledning og perspektiver  
på barnehagelærerrollen**





# 1. Ekspertgruppens mandat

I denne rapporten gjør ekspertgruppen om barnehagelærerrollen rede for viktige kjennetegn ved barnehagelærerrollen og drøfter hvordan barnehagelærerrollen, som er en profesjonsrolle, kan utvikles og styrkes.

I kapittel 1 beskriver vi først bakgrunnen for oppnevningen av ekspertgruppen og gir en kort redegjørelse av målsettingene. Deretter gjør vi rede for hovedtrekkene ved gruppens fortolkning av mandatet, som er sammensatt. Til slutt skisserer vi utvalgets sammensetning og arbeidsform, før vi gir en kort beskrivelse av rapportens oppbygging.

## 1.1 Om oppnevningen av ekspertgruppen og målene for arbeidet

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 7. september 2017 og leverte sin rapport 5. desember 2018.

I Kunnskapsdepartementets offentliggjøring av ekspertgruppen legges det vekt på at gruppen er et ledd i regjeringens satsing for å styrke innholdet i barnehagen.<sup>1</sup> Ekspertgruppen settes i sammenheng med den nye rammeplanen, kompetanseutviklingsstrategien for barnehagen og den skjerpede pedagognormen.

Ekspertgruppens mandat er todelt<sup>2</sup>, og formålet med arbeidet er å

- a) tydeliggjøre barnehagelærerrollen
- b) gi råd om hvordan profesjonen kan videreutvikles

Formålet om å tydeliggjøre barnehagelærerrollen krever dokumentasjon, primært i form av empirisk forskning. En stor del av ekspertgruppens arbeid har

gått ut på å få oversikt over og sammenfatte forskning om barnehagelærerne. Slik forskning foreligger bare i begrenset omfang, og utvalget har derfor hatt et driftsbudsjett som har tillatt noe supplerende forskning og utredningsvirksomhet. Det gjøres nærmere rede for dette i punkt 1.4.

Formålet om å gi råd om hvordan barnehagelærerrollen kan videreutvikles, innebærer at rollen ses som en profesjonsrolle. Både i beskrivelsen av formålet med arbeidet og ellers i mandatet vises det eksplisitt til profesjonsbegrepet parallelt med rollebegrepet. Gruppen har derfor lagt til grunn at barnehagelærerrollen må ses som en profesjonsrolle i vid forstand.

Den dokumenterende og analyserende oppgaven, som er å tydeliggjøre barnehagelærerrollen, skal ikke fortrenge den andre oppgaven, å gi råd om videreutvikling, som gruppen ifølge mandatet skal legge størst vekt på. Gruppen oppfatter dette utviklingsformålet og vektleggingen av det som en invitasjon til å gjøre nokså brede vurderinger og drøftinger, også av rammeplanen, barnehagelærerutdanningen og av de styringssystemene som skal støtte barnehagelærerprofesjonen. Arbeidet med å dokumentere barnehagelærerrollen vil imidlertid utgjøre den største delen av rapporten, ganske enkelt fordi dokumentasjon tar plass. Analysen av barnehagelærerrollen vil dessuten danne utgangspunkt for vurderingen om den videre utviklingen.

## 1.2 Fortolkningen av mandatet

Formålene for ekspertgruppens arbeid er utdypet i et mandat. Mandatet er omfattende og dekker både barnehagelærerne selv og den konteksten de arbeider i. Det gjengis i sin helhet nedenfor.

### Mandat – Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen

#### Formål

*Ekspertgruppen skal bidra til å tydeliggjøre barnehagelærerrollen, og gi råd om hvordan profesjonen kan videreutvikles. Samfunnsmandatet gitt i lov og ramme-*

1 <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/ekspertgruppen-som-skal-se-pa-barnehagelarerens-rolle/id2569995/>. Lastet ned 22. januar 2018.

2 <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/>. Lastet ned 22. januar 2018.

plan, og endringene barnehagesektoren har gjennomgått, skal ligge til grunn for arbeidet.

Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver. Barnehagelærernes ulike roller og pedagogiske praksis er derfor avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Tydeligere forventninger til barnehagelærerrollen vil bidra til å skape et felles grunnlag for å innfri mål og krav i ny rammeplan.

### Bakgrunn

Barnehagesektoren har vært gjenstand for store endringer de siste tiårene, som også har påvirket barnehagelærernes roller i barnehagen: utbyggingen av barnehageplasser, nye drifts- og organiseringsformer, økt andel barn under tre år, økt mangfold i barnegruppen, barnehagen har blitt en del av utdanningsløpet, ny barnehagelærerutdanning i 2013, ny rammeplan med tydeligere krav til barnehagen som pedagogisk institusjon, økt kunnskap om barn og barnehagens betydning som en del av oppvekstarenaen og økt oppmerksomhet og fokus på kvalitet i barnehagen i samfunnet.

Det har inntil nylig vært lite offentlig oppmerksomhet om barnehagelærerrollen. Ekspertgruppens arbeid skal legge grunnlaget for en bred og samlendende debatt om fremtidens barnehagelærerrolle.

### Ekspertgruppens oppgaver

Formålet med arbeidet er todelt: a) frembringe et kunnskapsgrunnlag som beskriver de ulike rollene barnehagelærerne har i dagens barnehager, og b) foreslå hvordan barnehagelærerrollen kan utvikles i tråd med samfunnsmandatet gitt i lov og rammeplan og skjerpet pedagognorm. Hovedvekten av arbeidet bør være fremtidsrettet (pkt. b).

Ekspertgruppen skal beskrive og analysere utviklingen av barnehagelærerrollen over tid, i lys av bl.a.:

- fremveksten av barnehagelærerutdanningen
- nasjonale føringer for barnehagens innhold og oppgaver
- fremveksten av andre relevante profesjoner

Ekspertgruppen skal beskrive, tydeliggjøre og analysere hvordan barnehagelærerrollen utøves i dag, både i det pedagogiske arbeidet med barna og i ledelse og veiledning av de andre ansatte i barnehagen, herunder:

- styrerens betydning for det pedagogiske arbeidet og for barnehagelærernes profesjonsutøvelse
- oppgaver og arbeidsdeling mellom styrer, barnehagelærer og øvrige ansatte
- sammenhengen mellom barnehagelærerutdanningen og yrkesutøvelsen
- sammenhengen mellom lov og rammeplan og yrkesutøvelsen
- barnehageeier og myndighetens forventninger og krav

- barnehagelærernes syn på sin egen rolle
- rekruttering til yrket

Ekspertgruppen skal foreslå hvordan barnehagelærerrollen kan styrkes og videreutvikles, herunder

- definere overordnede kjennetegn for god profesjonsutøvelse i fremtidens barnehage
- gi innspill til videreutvikling av barnehagelærerutdanningen
- gi innspill til videreutdanning og kompetansetiltak for barnehagelærerprofesjonen
- vurdere om kravene til styrer og pedagogisk leder/barnehagelærer i regelverket er relevante, tilstrekkelige og godt begrunnede, eventuelt foreslå endringer

### Rammer og organisering

Rammeplanen for barnehagen, strategien for kvalitet i lærerutdanningene, følgegruppen BLUs sluttrapport, kommende regelverksendringer for bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm og revidert kompetansestrategi for barnehagen, skal ligge til grunn for ekspertgruppens arbeid. Arbeidet skal også bygge på nasjonal og internasjonal forskning på feltet.

I vurderingen av fremtidens barnehagelærerrolle må ekspertgruppen se til utviklingen i sektoren de siste tiårene. Barnehagens rammevilkår, organisering, eierstruktur, forventninger fra foreldre og samfunnet for øvrig, bør også legges til grunn for ekspertgruppens vurderinger. Ekspertgruppen skal ikke gå inn i typiske partsproblemstillinger som lønn.

Ekspertgruppen skal ha en åpen prosess og legge til rette for dialog med og innspill fra sektoren, og bidra til debatt om barnehagelærernes fremtidige rolle.

Det vil bli oppnevnt en referansegruppe til ekspertgruppens arbeid med sentrale aktører fra sektoren.

Det tas sikte på at ekspertgruppen starter arbeidet i september/oktober 2017 og at den leverer sin rapport til Kunnskapsdepartementet 1. desember 2018. Ekspertgruppen skal arbeide i tråd med Veileder for utvalgsarbeid i staten og utredningsinstruks datert 19.02.2016.

I mandatet omtales barnehagelærerrollen flere steder i entall. Til forskjell fra en del andre land har Norge ikke operert med ulike pedagoger for ulike barnehage-tilbud, og spesialiseringen i utdanningen har vært begrenset. Vi har å gjøre med én rolle i den forstand at det er én utdanning – det er bare én utdannet gruppe som har ansvaret for hele barnehageløpet. Hele gruppen er forpliktet av det samme mandatet i lovgivningen og forventes å bidra til det pedagogiske tilbudet til barn. Dermed er rolleforventningene i stor grad like for alle. Men barnehagelærerne jobber i ulike posisjoner, og dersom man skal presisere

rolleforventningene og rolleutførelsen, må man ta hensyn til at de varierer etter typen posisjon. De viktigste posisjonene er posisjonen som styrer og posisjonen som pedagogisk leder. I tillegg til dette jobber noen som barnehagelærer i en avdeling eller base uten å ha formelt lederansvar for andre ansatte. Med den nye pedagognormen som trer i kraft 1. august 2018, vil det bli flere barnehagelærere som jobber direkte med barn. Noen barnehagelærere jobber spesielt med barn med særlige behov, og disse støttepedagogene og spesialpedagogene er også viktige. Dessuten jobber noen barnehagelærere i faglige stillinger i forvaltningen eller i eierorganisasjonen. Disse kan vi kalle barnehagepedagogiske konsulenter. Endelig jobber noen barnehagelærere som barnehagelærerutdannere. Barnehagelærerne har derfor i praksis ulike spesialiserte roller. Mandatet omtaler da også barnehagelærrollen i flertall flere steder. Denne forståelsen legges derfor til grunn for arbeidet. Gruppens oppdrag er å gi et bilde av det som gjelder barnehagelærrollen generelt, og det som gjelder de ulike spesialiserte rollene, forstått som profesjonsroller. Når begrepet *barnehagelærrollen* brukes, refererer det til alle barnehagelærere generelt, uten hensyn til differensieringen mellom ulike spesialiserte posisjoner.

Både ut fra bakgrunnsbeskrivelsen og beskrivelsen av oppgavene i mandatet går det fram at barnehagelærernes arbeid med barn er en hovedsak i analysene av barnehagelærrollen så vel som i drøftinger av utviklingen framover. Det går også tydelig fram av mandatet at arbeidet med barn foregår i en kontekst, og at rollene defineres av forventninger herfra. Det pekes på organisasjonskonteksten, at arbeidet med barn i barnehagen i økende grad kobles til oppvekstfeltet ellers, utdanningen, de statlige styringsrammene, der rammeplanen og barnehagelærerutdanningen er særlig viktige, og at samfunnet ellers kan stille krav til kvalitet. Foreldrenes rolle løftes særlig frem. Disse kontekstuelle faktorene innebærer nye og mer komplekse forventninger til barnehagelærrollen generelt og til de ulike spesialiserte rollene som styrer, pedagogisk leder eller konsulent og rådgiver i eierorganisasjonen.

Samtidig er det nettopp kontekstuelle endringer som ligger bak utviklingen av spesialiseringer av barnehagelærrollen, ikke minst når det gjelder ledelse. Gruppen vil derfor legge særlig vekt på å beskrive barnehagelærrollen i møtet med barn og belyse hvordan denne yrkesutøvelsen påvirkes av konteksten, og hvordan kontekstuelle endringer skaper nye roller. Ifølge mandatet skal forventningene til barnehagelærere generelt og til de mer spesialiserte rollene gjøres rede for og rammene som definerer rolleforventningene, analyseres, noe som gjenspeiles i rapportens disposisjon.

Mandatet deler ekspertgruppens arbeid inn i tre deloppgaver. Den første handler om *hvordan barnehagelærrollen har utviklet seg over tid*. Denne utviklingen skal ses i lys av framveksten av barnehagelærerutdanningen, nasjonale føringer på barnehagens innhold og oppgaver og framveksten av andre relevante profesjoner. Fordi fremtidsutviklingsperspektivet understrekes så sterkt i mandatet og fordi denne første deloppgaven avgrenses til tre spørsmål, har ekspertgruppen lagt til grunn at den historiske utviklingen ikke skal være en hovedsak. Den legges derfor tidlig i rapporten, som en del av utgangspunktet for dagens problemstillinger.

Den neste deloppgaven dreier seg om *hvordan barnehagelærrollen utøves i dag*. Dette omfatter både det pedagogiske arbeidet med barn og organisering, ledelse og veiledning av de andre ansatte i barnehagen. Her er det, som påpekt ovenfor, snakk om flere spesialiserte barnehagelærroller.

De ulike rollene påvirker også hverandre. Mandatet peker særlig på styrerens betydning for det pedagogiske arbeidet med barn, på veiledning og på arbeidsdelingen mellom styrer, barnehagelærere og andre ansatte. Men også andre relasjoner kan være viktige, for eksempel forholdet mellom flere barnehagelærere på samme avdeling.

Spørsmålet om relasjoner mellom roller er også et spørsmål om hvordan barnehagen organiseres. Organiseringen, det vil si hvordan oppgaver fordeles, reguleres, samordnes, ledes og endres, er et omfattende tema. I den delen som beskriver bakgrunn for mandatet, omtales organiseringen generelt, mens det i den siste delen av mandatet går fram at ekspertgruppen skal se på organisering og eierstruktur. Ekspertgruppen skal altså si noe om barnehagens organisering generelt, hvordan organiseringen kan virke inn på barnehagelærrollen og hvordan den definerer spesialiserte posisjoner og roller.

Ekspertgruppen blir også bedt om å se på sammenhengen mellom barnehagelærerutdanningen og rollen, der utdanningens relevans for barnehagelærrollen må være en hovedsak. Det reiser etter gruppens vurdering både spørsmål om hvilke temaer som inngår i utdanningen, og hvilken plass ulike kunnskapsformer har i utdanningen. Ifølge mandatet skal man legge arbeidet til følgegruppen for barnehagelærerutdanningen til grunn. Gruppen oppfatter ikke det som en føring på hvilke vurderinger gruppen selv kan gjøre.

Mandatets andre deloppgave trekker også fram kravene og forventningene fra barnehageeierne og myndighetene og peker i den sammenhengen særlig på rammeplanen. Hvilke virkninger har slike krav og

forventninger til de ulike rollene, det vil si til barnehagelærerrollen generelt og til de mer spesialiserte rollene? Det er all grunn til å skille mellom myndighetsutøvelse og eierstyring i barnehagesektoren.

Autoritetsgrunnlaget og styringsformene vil være forskjellige, og det er mer naturlig å se eieren som et ledd i barnehagens organisasjon, i vid forstand. Den enkelte barnehage vil være organisatorisk tilknyttet eieren gjennom hierarki, arbeidsdeling, samordning og kontroll. Måten denne tilknytningen er organisert på, kan variere og ha store konsekvenser både for de ulike barnehagelærerrollene, og for hvilke roller barnehagelærerne får fylle.

Til sist pekes det på rekruttering og barnehagelærernes syn på egen rolle. Begge deler antas å virke inn på hvordan de ulike rollene kan utøves. Forholdet til andre profesjoner omtales bare eksplisitt i den første, eller historiske, deloppgaven gruppen har fått. Det er imidlertid lite hensiktsmessig å se dette bare fra et historisk perspektiv, og mandatet fortolkes derfor slik at forholdet til andre profesjoner også er et tema når det gjelder å forstå hva som påvirker dagens barnehagelærerroller, og hvordan fremtiden bør og kan bli.

I mandatet veksler man mellom termene *utøvelse av barnehagelærerrollen*, *profesjonsutøvelse* og *yrkesutøvelse*. Det ser ut til at det i alle fall med yrkesutøvelse menes «den rollen som gjelder arbeidet med barn», og ekspertgruppen legger denne forståelsen til grunn. Yrkesutøvelse er altså den delen av rollen som gjelder arbeidet med barn. Profesjonsutøvelse og utøvelse av barnehagelærerrollen må forstås videre og omfatter andre roller, for eksempel lederroller, i tillegg.

Den tredje og siste deloppgaven i mandatet dreier seg om *hvordan barnehagelærerrollen kan styrkes og videreutvikles*. Dette er vidt formulert, og framgangsmåten er ikke regulert i mandatet. En flersidig strategi synes nødvendig her. For det første må en slik vurdering bygge på uttalte premisser for hva en profesjon og profesjonsutvikling er og hvilke former slik utvikling kan ta for barnehagelærernes del (se kapittel 2). For det andre må enslik vurdering ta utgangspunkt i de problemer og utfordringer barnehagelærerne står overfor, og som framkomme av ekspertgruppens analyse av barnehagelærerrollen som profesjonsrolle. For det tredje må en slik vurdering i betydelig grad ta form av at ulike mulige utviklinger løftes fram og sammenlignes. For det fjerdetrekker mandatet fram noen prioriterte utfordringer som gruppen særlig må diskutere ulike tilnærminger til. Det gjelder:

- utvikling av barnehagelærerutdanningen og etter- og videreutdanning

- regulering av noen roller, det vil si styrer og pedagogisk leder/barnehagelærer

Her er det også nærliggende å trekke inn noen av de punktene som i mandatet nevnes som bakgrunn for arbeidet: nye driftsformer, en mangfoldig barnegruppe og forventningene fra foreldre og samfunnet.

I avsnittet om rammer og organisering pekes det på at arbeidet skal bygge på både norsk og internasjonal forskning på feltet. På samtlige punkter i rapporten vil det være mulig å sammenligne den norske situasjonen med internasjonal forskning. Det ville imidlertid ha sprengt rammene for arbeidet, og ekspertgruppen har valgt å avgrense slike sammenligninger til de temaene som framstår som problematiske, og som det er nødvendig å diskutere andre innganger til og mulige løsninger på.

Slik fortolket krever mandatet noen teoretiske perspektiver som kan organisere og spisse analysen av barnehagelærerrollen, hvordan den påvirkes, og hvordan den kan utvikles. Mandatet legger stor vekt på rolle, og det er derfor naturlig å ta utgangspunkt i rollebegrepet. Men mandatet knytter også barnehagelærerrollen til profesjon. Rollen forstås altså som en profesjonsrolle. Mandatet vinkler fremtidsperspektivet som profesjonsutvikling og hvordan profesjonen kan styrkes. Det er derfor nærliggende å trekke inn profesjonsteori for å organisere og spisse analysene. Molander og Terum (2008) mener profesjoner kan ses i et organisatorisk og et performativt perspektiv. Det performative dreier seg om hvordan profesjonen opptrer i møte med målgruppen, mens det organisatoriske gjelder den organisatoriske innrammingen og støtten til det performative. For å få et godt grep om de performative sidene kreves et bredt grunnlag i barnehagepedagogisk teori. For å få et godt grep om det organisatoriske kreves begreper om ledelse, organisering og styring av profesjonelt arbeid, i tillegg til profesjonsteoretiske begreper.

Fortolkningen av mandatet kan oppsummeres slik: Ekspertgruppens oppdrag er å gjøre rede for barnehagelærerrollen og gi råd om hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles videre. I redegjørelsen skal det tas høyde for at denne rollen i noen grad er spesialisert i barnehagesektoren. Redegjørelsen for barnehagelærerrollen som profesjonsrolle vil utgjøre den største delen av arbeidet og kreve mange kapitler. Det vil bli lagt særlig vekt på yrkesutøvelsen i møte med barn. Videre vil det bli redegjort for hvordan de ulike spesialiserte rollene påvirker hverandre i et organisasjonsperspektiv, og hvordan de påvirkes av ulike relasjoner til foreldrene, offentlig styring, tverretattlig samarbeid og utdanningen. Deretter vil temaet være barnehagelærernes faglige utvikling, før rapporten avsluttes med en diskusjon om hvordan profesjonen kan og bør utvikles videre.

Denne analysen av barnehagelærerrollen i kontekst, må bygge på historisk bakgrunnskunnskap, bakgrunnskunnskap om hvem barnehagelærerne er og hvordan de rekrutteres, og den må bygge på et teoretisk grunnlag som viser hvordan vi kan forstå hvordan yrket utøves i arbeidet med barn, ulike lederroller og organisatoriske rammer, styring og faglig utvikling samt utdanningens betydning og framtidige utvikling av profesjonen. Dette teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i profesjonsteori, men legger særlig vekt på pedagogisk teori. Begreper om ledelse, organisering og styring vil også bli brukt.

### 1.3 Om utvalget, arbeidsformer og dokumentasjon

#### 1.3.1 Utvalgets sammensetning

Ekspertgruppen har bestått av følgende personer:

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 Betha Thorsen Kanvas-barnehage i Oslo

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

#### 1.3.2 Beskrivelse av ekspertgruppens arbeid

Ekspertgruppen har hatt til sammen ni møter. Tre av møtene høsten 2017 var heldagsmøter i Oslo, fire av

møtene på våren 2018 var lunsj-til-lunsj møter, mens de to møtene på høsten 2018 var heldagsmøter. Første møte i ekspertgruppen var 19. september 2017 og det siste møte var 26. oktober 2018. Møtene fant sted på noen av medlemmenes institusjoner. På de tre første heldagsmøtene brukte utvalget mye tid på å fortolke mandatet og diskutere problemsstillinger knyttet til hovedtyngdepunkt i mandatet: a) rollen som yrkesutøver, b) organisering av barnehagen – relasjonen mellom roller og c) relasjoner til omverdenen – forventinger rettet mot roller. De tre hovedtyngdepunktene i mandatet har fungert som holdepunkter for utvalgets diskusjoner og tolkninger av mandatet. De har vært utgangspunkt for arbeidet med å strukturere rapporten, og for temaer og problemsstillinger som utvalget har funnet relevante og betydningsfulle for å frambringe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelærerrollen, hvordan den utøves, styrkes og videreutvikles. Synspunkter som kom fram i diskusjonene ble skrevet ned i egne arbeidsnotater (utvidet referat) som ble lagret i gruppens felles Dropbox. I tillegg til innlegg og presentasjoner fra utvalgsmedlemmene har ekspertgruppen hatt gjesteforelesere høsten 2017 som har kommet med innspill på problemsstillinger som gruppen har hatt ønske om.

- Professor emerita Berit Bae: kjennetegn ved den nordiske barnehagemodellen og ny rammeplan.
- Anne Greve, professor i barnehagepedagogikk ved Oslo Met: barnehagelærerrollen i et historisk perspektiv.
- Professor emeritus Stig Broström: Finnes det en nordisk barnehagemodell og hva er den forankret i?

I løpet av høsthalvåret 2017 har ekspertgruppen hatt ett fagressursmøte i Bergen. Det var utvalgslederen og sekretariatet som representerte ekspertgruppen. Fagressursmøte var et heldagsmøte hvor universitet – og høgskolemiljøene var invitert til å presentere forskning og dokumentasjon som var relevant for ekspertgruppens videre arbeid. Innspillene og dokumentasjonen fra fagmiljøene ble lagret i gruppens Dropbox-mappe, mens noen av innspillene ble også publisert på ekspertgruppens nettside. Flere av utvalgsmedlemmene har også bidratt med forskning og publikasjoner fra egen institusjon. I tråd med ekspertgruppens framdriftsplan har utvalgsmedlemmene lest og kommentert tekstutkast underveis og kommet med innspill til justeringer til de ulike kapitlene. Resultater fra de ulike analysene som er gjennomført, har blitt presentert på utvalgsmøtene, og har dannet grunnlag for diskusjoner i ekspertgruppen. Diskusjonene om de ulike resultatene utgjør dermed også en viktig del av kunnskapsgrunnlaget. I dette ligger det at utvalgsmedlemmenes kunnskap og erfaringer fra forskning, profesjoner og profesjonsutøvelse har

vært sentralt i arbeidet. Samtidig har også kunnskap fra andre forskere, barnehagelærerutdannere og barnehagelærere vært sentralt i arbeidet. Ekspertgruppens sekretariat har vært lagt til Universitetet i Sørøst-Norge. I tillegg til sekretariatets leder Marit Bøe, har følgende personer medvirket i sekretariatets arbeid: rådgiver Kristin Midtbø, økonomirådgiver Anne Marie Søvde, seniorkonsulent Tonje Harbek Brokke, og førsteamanuensis Karin Hognestad (fram til 1.7.2018. Førsteamanuensis Gerd Sylvi Steinnes har, i tillegg til å være utvalgsmedlem, medvirket i sekretariatets arbeid fra 1.7. 2018 og fram til ferdigstilling av rapporten.

Sekretariatet har hatt ansvar for å opprette en nettside «Barnehagelæreren» <http://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/>. Målet med nettsiden var at ekspertgruppens arbeid skulle være en åpen prosess og legge til rette for dialog med og innspill fra de som er interessert i vårt arbeid. Det har vært viktig for ekspertgruppen å få innsikt i relevante temaer, problemstillinger og forskning på barnehage, og innspill fra forskjellige interessenter har blitt publisert på nettsiden dersom de har godkjent dette.

### 1.3.3 Referansegruppen

Ekspertgruppen har hatt en referansegruppe som ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet 28.september 2017. Referansegruppen har bestått av:

Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet (UDF), Hedda Eia Vestad (Frank Bræin)

Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen (BLU), Mimi Bjerkestrand

Kommunesektorens organisasjon, KS, Trond Kalhagen

Storbynettverket, Torunn Marthe Stornes

Fagforbundet, Ingrid Bjørnevik

Likestillings- og diskrimineringsombudet (LDO), Knut Oftung

Foreldreutvalget for barnehager (FUB), Marie Skinstad-Jansen

Utdanningsdirektørens AU, Grete Hovde Parr/Berit Inger Rygg

Utdanningsdirektørens AU, Sølvi Ona Gjøl

Norsk studentorganisasjon (NSO), Frank Alexander Bræin (Elise Håkull Klungtveit)

Universitets- og høyskolerådet (UHR) ved Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), Helene Lund

Private Barnehagers Landsforbund (PBL), Jørn Tommy Schjeldrup

Utdanningsforbundet (UDF), Morten Solheim

Faglig råd for Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), Lena Johansen

Sametinget, Marianne Helene Storjord

Ekspertgruppen har hatt to møter med referansegruppen hvor ett ble gjennomført i Bergen i høstsemesteret 2017 og ett høsten 2018. På det første møte presenterte referansegruppemedlemmene sine innspill til ekspertgruppen. Innspillene som ble godkjent for publisering av referansemedlemmene ble offentliggjort på nettsiden til ekspertgruppen. Referansegruppen ble også invitert til å kommentere disposisjonen for rapporten. På det andre møte la ekspertgruppens leder og sekretær frem sentrale problemstillinger for videre utvikling av barnehagelærerprofesjonen, og utdrag av oppsummeringen av rapporten slik den forelå som diskusjonsgrunnlag.

### 1.4 Dokumentasjon og kunnskapsgrunnlag

Ekspertgruppen har bygd arbeidet sitt på både eksisterende forskning og på analyser av eksisterende og nye data. Når vi har analysert barnehagelæreren i Norge på grunnlag av forskningsbasert kunnskap, har hovedstrategien vært å bygge på nasjonal forskning på feltet. Samtidig har vi sett til internasjonal forskning der det har vært formålstjenlig å belyse temaer i en bredere kontekst. Internasjonal forskning har særlig vært aktuelt i forhold til å se på hva andre land gjør som utgangspunkt for utvalgets argumentasjon for anbefalinger og videreutvikling av barnehagelæreren.

For å få tak i kunnskap om barnehagelæreren har vi skaffet fram dokumentasjon om empirisk forskning om barnehagelæreren. Å frambringe et kunnskapsgrunnlag om barnehagelæreren slik mandatet ber om innebærer å definere ulike spesialiserte barnehagelærerenroller og å frambringe dokumentasjon om disse. Barnehagelæreren er svært sammensatt, og et viktig anliggende for utvalget har vært å beskrive og tydeliggjøre det sammensatte ved rollen. En hovedsak har vært å få oversikt over forskning og dokumentasjon om barnehagelæreren arbeid med barn og barnehagelæreren som faglig leder av medarbeiderne.

For å få en dypere forståelse av barnehagelærernes yrkesutøvelse satte ekspertgruppen i gang, innenfor rammene av vårt arbeid, en empirisk undersøkelse

om barnehagelæreres arbeid med en helhetlig tilnærming til læring (se 1.4.2). Fokuset i feltstudien har vært hvordan barnehagelæreren praktiserer sammenhengen mellom omsorg, lek, læring og danning i praksis.

Enkelte av utvalgsmedlemmene har vært engasjert i delstudier i gjennomføring av datainnsamling og analyse og skrevet deler av enkelte kapitler i rapporten. I tillegg har det vært nødvendig å engasjere forskere utenfor gruppen til temaer der ekspertgruppen eller sekretariatet har hatt begrenset kompetanse. Dette gjaldt blant annet historisk bakgrunn, det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen og arbeidet med å skaffe oversikt over kvantitative data om yrkesutøvelsen og analyse av disse. Bidrag fra forskerne under har inngått i kunnskapsgrunnlaget for rapporten.

- Tora Korsvold, professor i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole har bidratt med notat om barnehagens historie.
- Ingvild Åmot, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har i samarbeid med førstelektor Monica Bjerklund fra samme høgskole bidratt med notat om det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.
- Ole Martin Lægred ved Rokkansenteret har bearbeidet tilgjengelig statistikk om barnehagesektoren fra SSB og Utdanningsdirektoratet. Dette er presentert som deskriptiv statistikk, men det er også gjort noen statistiske analyser. Dette framgår av vedlegg A og B, som også dokumenterer data-materialet nærmere. Vedleggene ligger på ekspertgruppens nettside (se 1.4.3.).

Data og analyser fra ekspertgruppens undersøkelser, eksterne bidrag og diskusjonene på utvalgsmøtene har gitt oss det vi vurderer som et godt kunnskapsgrunnlag til å beskrive og drøfte barnehagelæreren slik mandatet ber om. I det følgende presenterer vi de ulike datakildene og analysene som er gjennomført.

#### 1.4.1 Kartlegging av eksisterende forskning

De empiriske kapitlene i rapporten bygger på eksisterende forskning om ulike sider ved barnehagelæreren. For hvert av disse kapitlene har vi funnet fram til empiriske forskningsbidrag, og statistikk der det er relevant.

Kapittel 5 ser på hva slags forskning vi har om hvordan barnehagelærerne forstår oppgavene sine, herunder synet på barn.

Kapittel 6 ser på hva slags forskning vi har om pedagogisk arbeid med barn og hvilke arbeidsformer barnehagelæreren bruker.

Kapittel 7 undersøker kunnskapsgrunnlag barnehagelæreren baserer seg på i praksis og hvilken form skjønnsutøvelsen tar.

Kapittel 8 ser på hva slags forskning vi har om barnehagelæreren i en organisasjons- og ledelseskontekst

Kapittel 9 fremstiller hva slags forskning vi har om barnehagelærerne og foreldre

Kapittel 10 undersøker hva slags forskning vi har om barnehagelærerprofesjonen i et styringsperspektiv

Kapittel 11 undersøker hva slags forskning vi har om barnehagelærerutdanningen

Kapittel 12 ser på hva slags forskning vi har om barnehagelærerne og deres faglige, profesjonelle utvikling

Som grunnlag for analysen i de empiriske kapitlene har vi tatt utgangspunkt i tilgjengelig forskning fra forskjellige databaser og kilder. Vi har i hovedsak søkt i databasene «Oria» og «Nordic Base Of Early Childhood Education and Care» (NB-ECEC). I kapittel 5, 6 og 7 har vi også søkt i databasene Eric og Scopus. Her har vi også gjort søk på nettsidene til Universitetsforlaget, Fagbokforlaget og Cappelen Damm Forlag for å sjekke at vi har fanget opp relevante empiriske bøker om barnehagelæreren arbeid med barn.

Vi har søkt i tidsskriftene Nordisk barnehageforskning og i Norsk pedagogisk tidsskrift etter relevante artikler. I tillegg har vi søkt på Utdanningsdirektoratet sin nettside primært under hovedoverskriftene «tall og forskning» og «kvalitet og kompetanse» <https://www.udir.no/>

Vi har supplert med studier som vi har hentet fra litteraturlisten til andre studier og vi har inkludert studier vi ellers kjenner til. I arbeidet med å skaffe til veie forskningsbidrag til de ulike kapitlene ble det også lagt til studier som utvalgsmedlemmene oppdaget underveis og studier som kom som innspill til utvalget fra forskere fra universitets- og høgskolesektoren.

Utvalgskriteriene har vært at forskningen vi har samlet skulle være publisert empirisk forskning. Vi har vært nøye på at forskningsbidragene vi har plukket ut skulle redegjøre for design og forskningsmetoder. Forskningen vi har anvendt er fra en norsk kontekst. Studiene er fra perioden 2007-2017, men noe innslag fra 2018. Dette ble gjort fordi vi mener at forskning som ble utført etter at ny rammeplan kom i 2006 er mest relevant for å beskrive barnehagelæreren i dag.

Fra omtalen av studiene har vi strukturert og analysert bidragene tematisk. Hensikten har vært å gi en så fullstendig kunnskapsstatus som mulig, men vi har erfart at det er noen utfordringer og begrensninger i å gjøre en systematisk kartlegging av forskningslitteraturen. Databasene er ikke komplette og søkeordene treffer ikke alltid den relevante forskningslitteraturen. Det betyr at det kan være forskning som ikke er fanget opp i søkene vi har gjort. Dette gjelder særlig i forskningskartleggingen i kapittel 5, 6 og 7 hvor det er gjort et omfattende søk om profesjonelt arbeid rettet mot barn. En utfordring har vært å finne og plukke ut empiriske studier i antologier, da kapitler i bøker ikke alltid kommer opp i databasen. Det kan dessuten variere hvor mange empiriske studier det er i en antologi.

Utvalgskriterier for kunnskapsgrunnlaget i kapittel 5, 6 og 7 var at studiene skulle fokusere på barnehagelærerens (førskolelærerens) profesjonsutøvelse rettet mot barn og at studiene skulle være empiriske. Det innebar at studier som omhandlet barn-barn relasjoner ble utelatt. Mange studier skiller ikke mellom barnehagelærere og øvrig personale som ikke er barnehagelærere og vi har derfor også tatt med studier som omtaler barnehagepersonalet generelt. I studier som skiller mellom barnehagelærere og assistenter har vi tatt med empiri som omhandler barnehagelæreren og utelatt det som omhandler assistentene. Når vi har konsentrert oss om empiri om barnehagelærerens arbeid med barn, betyr det at vi også har utelatt publikasjoner som er av veiledende, normativ karakter og forskningsbaserte publikasjoner som er teoretiske bidrag, eller som ikke eksplisitt har undersøkt barnehagelærerrollen i arbeidet med barna.

Vi redegjør for de enkelte studiene vi har funnet i hvert av kapitlene. Kapitlene er bygd opp på den måten at det først er en innledning som tar opp igjen de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel 2. Videre presenteres de ulike studiene tematisk sees i lys av de problemstillingene og spenningene som er skissert i kapittel 2. I hvert kapittel er det en oppsummering av studiene som leder mot behovet for forskning og tilrådinger i forhold til styrking av barnehagelærerrollen. I kapittel 13 om tilrådinger henter vi inn skandinavisk og internasjonal forskning der det er hensiktsmessig å diskutere mulige løsninger på de utfordringene barnehagelærerprofesjonen står ovenfor.

#### **1.4.2 Kvalitativ studie om barnehagelærerens praktisering av en helhetlig tilnærming til læring**

Kunnskapsstatusen om barnehagelærerens profesjonelle arbeid med barn viste begrenset resultater på forskning om relasjonsarbeid, omsorg og lek. Vi fant få studier som eksplisitt omhandlet barnehagelærerens arbeid

med en helhetlig tilnærming til læring tross i at dette kan sies å være barnehagelærerens kjerneoppgave. Som et helt sentralt aspekt i rammeplanen er en helhetlig tilnærming til læring et uttrykk for et pedagogisk grunnsyn i barnehagen som ser omsorg, lek, læring og dannning i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi fant derfor at det var nødvendig å utvide kunnskapsgrunnlaget om hvordan en helhetlig tilnærming til læring ble praktisert i det daglige arbeidet i barnehagen og hvordan barnehagelærerne selv begrunnet egen praksis. Et sentralt formål med den kvalitative feltstudien var derfor å få en dypere forståelse for hvilken læringsforståelse som la grunnlag for den pedagogiske virksomheten i barnehagen og dermed for barnehagelærerens profesjonsutøvelse i arbeid med barna. Problestillingen som ble utarbeidet var: Hva kjennetegner barnehagelærerens arbeid med en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen?

Studien har vært gjennomført som en skyggestudie av fem pedagogiske ledere i fem barnehager og datagrunnlaget har vært video-observasjon, feltnotater, video stimulated recall-intervju og fokusintervju. De pedagogiske lederne ble filmet i sin daglige praksis en eller to dager, og de fikk anledning i etterkant til å kommentere sitt eget arbeid. I samarbeid med den pedagogiske lederen ble det valgt ut videoklipp som ble vist som utgangspunkt for fokusintervju med barnehagelærerne som tilhørte den samme barnehagen som den pedagogiske lederen. Resultatene fra studien er innlemmet i kunnskapsstatusen i kapittel 6. og 7. Studien «Barnehagelærerens praktisering av en helhetlig tilnærming til læring» er publisert som en egen skriftserierapport (Bøe, Steinnes, Hognestad, Fimreite & Moser, 2018).

#### **1.4.3 Kvantitative data**

Det produseres kvantitative data om barnehagesektoren av offentlige myndigheter, så vel som av andre aktører. Dette materialet blir i noen grad gjort tilgjengelig i bearbeidet form i for eksempel Barnehagespeilet, og noe brukes i forskning, for eksempel i Lars Gulbrandsens arbeider, men mer kunne vært gjort ut av dette. Ekspertgruppen har derfor vurdert det som nyttig å få innsikt i noe av det som foreligger. Ole Martin Lægreid ved Rokkansenteret har laget deskriptiv statistikk på en del sentrale variable, og også gjort noen analyser. Dette er brukt flere steder i rapporten, og er lagt som vedlegg A og B på ekspertgruppen sin nettsiden. Lenke til nettsiden: <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/malet/>

Det er en viktig oppgave i seg selv å utrede nærmere hva sektoren trenger av statistikk og hvordan den best kan bearbeides.



## 1.5 Gangen i rapporten

Rapporten er delt inn i 13 kapitler, der Del A, (kapittel 1–2) er innledning og teoretiske perspektiver. Del B (kapittel 3-4) gir historisk bakgrunn og tar for seg rekrutteringen til yrket, karriereveier og kjønnsfordeling i yrket. Del C (kapittel 5–7) tar for seg profesjonelt arbeid med barn og kunnskapsgrunnlaget for pedagogisk praksis. Del D (kapittel 8, 9 og 10) omfatter organisasjon og ledelse, relasjonen til foreldre/foresatte og offentlig styring. Del D (kapittel 11 og 12) omfatter barnehagelærerutdanningen og hvordan profesjonell utvikling foregår i norsk barnehage. I Del F (kapittel 13) gir ekspertgruppen en oppsummering, drøfting og forslag til hvordan barnehagelærerprofesjonen kan styrkes og videreutvikles.

Kapittel 1. Ekspertgruppens mandat

Kapittel 2. Perspektiver på barnehagelæreren

Kapittel 3. Historiske perspektiver på barnehagelærerprofesjonen

Kapittel 4. Hvem er barnehagelærerne? Rekruttering, karriereveier og kjønnsfordeling

Kapittel 5. Barnehagelærernes oppgaveforståelse

Kapittel 6. Pedagogisk arbeid med barn

Kapittel 7. Kunnskapsgrunnlaget og profesjonelle vurderinger i pedagogisk praksis

Kapittel 8. Barnehagelæreren i en organisasjons- og ledelseskontekst

Kapittel 9. Barnehagelæreren og foreldrene/foresatte

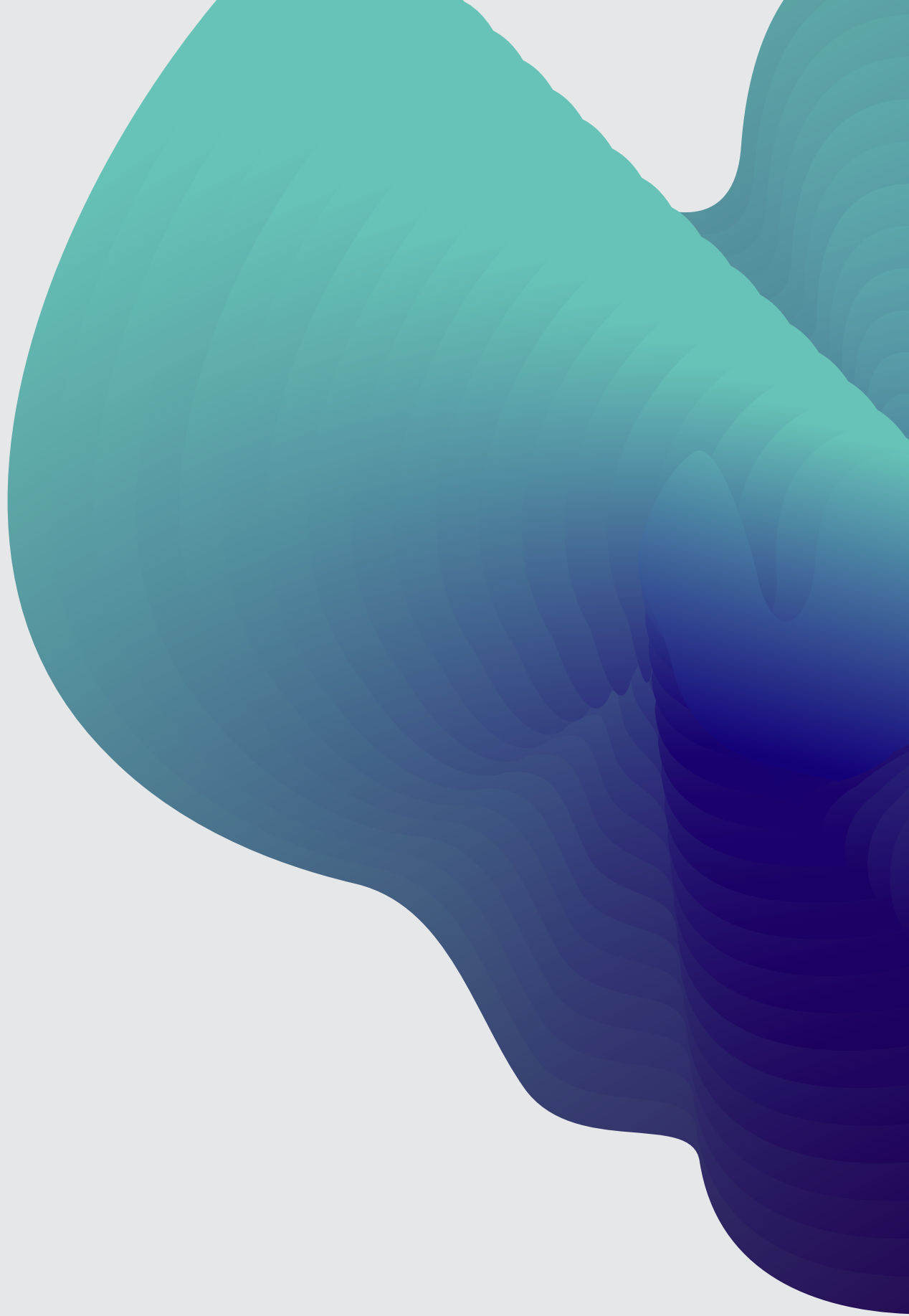
Kapittel 10. Barnehagelærerprofesjonen i et styringsperspektiv

Kapittel 11. Barnehagelærerutdanningen

Kapittel 12. Barnehagelærernes faglige og profesjonelle utvikling

Kapittel 13. Barnehagelæreren i dag og i fremtiden

Referanser



## 2. Perspektiver på barnehagelærrollen

Denne rapporten skal handle om barnehagelærrollen, om de ulike spesialiserte rollene barnehagelærerne har, hvordan disse rollene påvirker hverandre, hvilke relasjoner de har til organisering, styring, utdanning og foreldrene, hvilke utviklingsprosesser barnehagelærerne er involverte i, og hvordan den profesjonelle utviklingen kan og bør foregå. For å definere nærmere hva som er de sentrale aspektene ved disse temaene, vil vi i dette kapitlet trekke inn ulike teoretiske perspektiver. De skal gi retning og fokus til den analysen som kommer i kapitlene utover.

Mandatat bruker begrepet rolle, og peker på både barnehagelærrollen samlet og de ulike spesialiserte roller barnehagelærere har. Det er derfor nærliggende å ta utgangspunkt i rollebegrepet. Men mandatet legger opp til å forstå barnehagelærrollene som profesjonsroller. Som alle roller defineres en profesjonsrolle av eksterne forventninger samtidig som det er et rom for at rolleinnhaveren kan fortolke rollen ut fra egne forutsetninger. Som alle roller står også barnehagelærrollen i relasjoner til andre roller, og forventningene kan være mer eller mindre konsistente og klare. Men rolleforventningene til en profesjonsutøver har mange særtrekk. Relasjonen til brukere, utdanning, ledelse, og styring er annerledes for profesjoner enn for mange andre roller. Å se barnehagelærrollen som en profesjonsrolle ligger i mandatet og medfører at vi forstår rollen med utgangspunkt i profesjonsteori.

Profesjonsteoretiske begreper må i stor grad kobles sammen med begreper som gjelder barnehagevirksomhet spesielt. For å kunne systematisere og vurdere yrkesutøvelsen i en barnehage trengs begreper fra særlig barnehagepedagogisk teori, og vi vil også trekke inn teorier om ledelse, organisering, kunnskap og utvikling.

En viktig bakgrunn er at barnehagelærerne dominerer en velferdssektor som har endret seg sterkt siden den første barnehageloven kom i 1975. For det første har sektoren gått fra å være marginal til å bli et svært

sentralt politikkområde. I dag har alle barn mellom 1 og 6 lovfestet rett til barnehage. I 2017 var det 91,3 prosent av barn mellom 1-5 år som går i barnehage. Det var 82,5 prosent 1-2-åringene og 97 prosent 3-5-åringene (SSB, 2018). 96 prosent av barna som går i barnehage har heltidsplass (avtalt opphold på minst 41 timer). Det er små forskjeller mellom aldersgrupper i andelen med heltidsplass (Utdanningsdirektoratet, 2018c). I 1975 var prosenten av barna som gikk i barnehage 7,1 prosent (Gulbrandsen, 2007).

For det andre, barnehagene i dag er større i gjennomsnitt, men de svært små barnehagene finnes fortsatt. Tall fra 2017 viser at 98,5 prosent av alle barn i barnehage går i en ordinær barnehage (barnehager som ikke er familiebarnehager eller åpne barnehager), mens 1,5 prosent går i familiebarnehage. Totalt antall barnehager i Norge i 2017 er 5876, det er en nedgang på 103 barnehager fra 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

For det tredje, barnehagene eies av rundt 2000 eiere, medregnet kommunene som eier rundt halvparten og en del svært store private eiere. 47 prosent av barnehagene er kommunale og 54 prosent er private (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Den politiske styringsviljen er større, noe som nedfelles i større ressurstildelinger til sektoren og i politisk vilje til å styre barnehagetilbudet både kvalitativt og kvantitativt. Viktig i denne sammenhengen er rammeplanene som kom første gang i 1996. Det er barnehagelærrollen i en av velferdsstatens hovedsektorer, kjennetegnet av store variasjoner i rammebetingelser, som er ekspertgruppens anliggende.

For det fjerde, fordi barnehagen når alle barn oppstår et ytre press mot barnehagen om hva den skal inneholde. Politisk styring, forskning og annen faglig utvikling, samfunnsinteresser og kommersielle interesser blir mer opptatt av barnehagen. Behovet for en helhetlig profesjonell integrasjon i møtet med dette, innenfor de rammene samfunnsmandatet gir, blir større.

## 2.1 Med rollebegrepet som utgangspunkt

Denne rapporten skal beskrive, tydeliggjøre og analysere hvordan barnehagelæreren utøves i dag. Roller knytter seg til atferd i en posisjon. En rolle defineres vanligvis som summen av de forventninger som stilles til en person i en bestemt posisjon<sup>3</sup>. Innholdet i rollen er bestemt av forventninger, og rollebegrepet knyttes derfor tett opp til normer for utøvelsen av rollen. Men selv om det er eksterne forventninger knyttet til rollen, kan barnehagelæreren også gjøre valg knyttet til hvordan hun eller han vil utøve rollen. En rolle determinerer ikke, den gir rom for valg og den kan fortolkes. I utøvelsen av rollen vil individuelle tolkninger og kontekstuelle særtrekk derfor komme til uttrykk.

Når forventninger uttrykkes gjennom lov og rammeplan er det snakk om en formell rolle, slik Barnehaage-loven omtaler rollen som styrer og rollen som pedagogisk leder.<sup>4</sup> Forventninger er ikke alltid nedskrevne, og i en personalgruppe kan det oppstå uformelle roller som består av det trykket som andre medarbeideres forventninger skaper. Den uformelle rollen vil påvirke utformingen av den formelle rollen som barnehagelærer.

Roller er knyttet til hverandre. Barnehagelæreren utøves i det pedagogiske arbeidet med barn, men barnehagerollen utøves også i andre posisjoner enn som barnehagelærer i arbeid med barn. Det er ulike barnehagelærroller, og rollen i det pedagogiske arbeidet med barn er bare én. Det er åpenbart viktig å se på de ulike rollene som styrer og pedagogisk leder, men rollene kan være flere og mer komplekse enn dette. Rammeplanen framhever disse organisasjonsdefinerte rollene, og skiller ikke ut «barnehagelæreren» som et særegent ansvar. Roller kan også kombineres på ulike måter, barnehagelæreren kan for eksempel både ha stilling som styrer og pedagogisk leder. Samtidig har ikke alle barnehagelærere et ansvar slik barnehagelæreren med posisjon som pedagogisk leder eller styrer har. Barnehagelærere kan også ha rollen som assisterende styrer, støttepedagog for barn med bestemte behov og rollen som veileder for foreldre. Barnehagelæreren har dermed forskjellig ansvar i utøvelsen av rollene som barnehagelærer.

Roller er relasjonelle og de står i forhold til andre roller og forholder seg til andre roller på ulike måter, for eksempel andre medarbeidere, foreldre og arbeidsgiver. Barnehagelæreren kan også ha flere roller som glir over og griper inn i hverandre. Samtidig som barnehagelæreren er kollega og likeverdig

medlem av kollegafellesskapet, som gjør mange av de samme oppgavene som de andre, kan hun eller han ha rollen som pedagogisk leder for de samme kollegaene. Flere sett av rolleforventninger fører til en relasjonell kompleksitet ved at barnehagelæreren må balansere mellom tillitt, innflytelse, deltakelse og støtte med tilstrekkelig kontroll og faglig autoritet.

Ulike forventninger kan føre til rollekonflikter, krysspress, eller til uklare forventninger. Rollekonflikter kan oppstå når barnehagelæreren står ovenfor spenninger mellom ulike hensyn, perspektiver og prioriteringer. Selv om spenningene ikke er direkte motstridende kan det sette barnehagelæreren i en rollekonflikt ved at de kan inneholde konkurrerende forventninger om for eksempel bruk av tid. Barnehagelæreren må forholde seg til og forsøke å oppfylle forventninger til flere roller samtidig. Et eksempel her kan utgjøres av barnehagelæreren som både pedagogisk leder og veileder for barn og medarbeidere i det daglige arbeidet på avdelingen eller basen. Forventningene fra styrer om å delta på møter og ta ansvar for å gjennomføre delegerede personallederoppgaver kan kollidere med krav og forventninger fra øvrige medarbeidere om å være mer tilstede med barna.

Mandatet peker også på ulike rammevilkår som representerer forventninger til ulike roller. Myndigheter, foreldre og leverandører av pedagogiske programmer er eksempler på det. Rammene påvirker rolleutøvelsen og gjør rollene mer sammensatte ved at de blir mer spesialiserte, og et fokus er derfor å gjøre greie for sentrale rammefaktorer, hvilke roller og relasjoner som befinner seg i de ulike rammene, hvordan de utøves og hva som påvirker dem. Rammeplanen er et eksempel på ytre forventninger som stilles til barnehagelæreren. Rammeplanen skal ligge til grunn for utvalgets utredningsarbeid, og utvalget har fortolket mandatet på den måten at analysene av barnehagelæreren og yrkesutøvelsen gir inngang til å mene noe om rammeplanen og hvordan barnehagelæreren og ansvaret er framstilt i den.

En analyse av barnehagelæreren vil med dette si at både de forventningene som definerer rollen og den faktiske fortolkning og utøvelse må legges vekt på. Hvordan roller er strukturert i forhold til hverandre og hvordan de ulike elementene til samme rolle henger sammen er også viktige aspekter ved barnehagelæreren. Vi vil ta utgangspunkt i styrerrollen, rollen som pedagogisk leder og rollen som barnehagelærer (det vil si arbeid med barn) som et utgangspunkt. I noen tilfeller vil en person kunne inneha alle tre, i andre tilfeller vil barnehagelærere bare ha ansvar for en av disse tre. De tre kan opptre i ulike former, for eksempel kan styrerrollen i noen

<sup>3</sup> Også lærerrolleutvalget la en slik forståelse til grunn.

<sup>4</sup> Lov om barnehager 2017, § 17-18.

barnehager være delt i to spesialiserte styrerroller. Hver av disse rollene kan også ha ulike deler som man gjerne også vil kalle for rolle. For eksempel vil pedagogisk leder ha en rolle som veileder av personalet ellers, en rolle som kontaktperson for foreldrene. Dette er delroller knyttet til same rolle. Vi analysere denne strukturelle variasjonen av roller og delroller, hvordan de utøves og hvilke forventninger de defineres av.

## 2.2 Barnehagelærrollen som profesjonsrolle

Som påpekt innledningsvis er barnehagelærrollen å forstå som en profesjonsrolle. Profesjoners yrkesutøvelse har flere særkjennetegn og profesjoners relasjoner til organisasjon, ledelse, styring, brukere og utdanning skiller seg fra andre yrkesgrupper. Profesjonsbegrepet har vært omstridt, men Molander og Terum (2008) foreslår noen kjennetegn ved profesjoner som det synes å være nokså bred enighet om er viktige. Profesjoner har noen kjennetegn som ikke alle yrkesgrupper har. På den ene side har arbeidet de gjør særlige kjennetegn (det performative aspektet). På den annen side står de i bestemte relasjoner til brukere, myndigheter, andre profesjoner og samfunnet. Molander og Terum (2008, s. 18-20) kaller dette for det organisatoriske aspektet, men det er kan hende like dekkende å kalle det for det relasjonelle – hvilke relasjoner rammer inn profesjonen.

Det performative, eller det profesjonelle arbeidet (Abbott, 1988), tar form av at profesjonen i møte med brukere skal yte tjenester basert på ekspertkunnskap og skjønsmessig vurdering av den aktuelle situasjonen og den enkelte brukeren. Profesjoner har et faglig, i alle fall delvis akademisk grunnlag for arbeidet sitt. Det relasjonelle vil si at en profesjon har betydelig grad av autonomi i relasjon til myndigheter, organisatoriske rammer, brukere og overordnede. Profesjonen kjennetegnes av en jurisdiksjon, der den med varierende støtte fra statlige myndigheter har kontroll over et problemområde som vil grense opp til problemområder andre profesjoner eller yrker har jurisdiksjon over. En profesjon står i en relasjon til samfunnet, der profesjonen gis tillit og ressurser. Forholdet til staten er sentralt her. Dette medfører en forpliktelse til å ivareta et samfunnsansvar og det krever at profesjonen kan legitimere at den er tilliten verdig. Endelig vil profesjoner kjennetegnes av intern differensiering, de kan altså stå i ulike relasjoner seg imellom (Abbott, 1988). Vi skal videre presisere nærmere hva disse ulike sidene ved en profesjon er, hvordan de kan variere og hvilken retning dette gir

for analyse og vurdering av barnehagelærrollen som en profesjonsrolle.<sup>5</sup>

Den forståelsen av profesjon som ligger til grunn her er at profesjoner må forstås relasjonelt, det vil si at profesjoner ikke er profesjoner i seg selv, fordi de har noen kjennetegn, men fordi de ved hjelp av ulike strategier og ressurser har fått kontroll over en jurisdiksjon og har fått aksept for at det kreves en bestemt, avansert kompetanse som profesjonen har, å ivareta dette ansvaret (Abbott, 1988; Scott, 2008). Derfor kan profesjoner ta mange former og bygge på ulike ressurser (Abbott, 1988; Brante, 2010). Å se barnehagelærerne som profesjon vil derfor ikke si at vi spør om de har noen forhåndsdefinerte kjennetegn, men hvordan de posisjonerer seg i forhold til andre yrkesgrupper, styring, organisasjon og ledelse, hvordan de bygger opp autoriteten sin og hvordan de utfører oppgavene sine innenfor slike rammer.

Det er fire sider ved profesjonsrollen som er særlig viktig i denne sammenhengen. For det første hva er profesjonelt arbeid, eller profesjonell yrkesutøvelse? For barnehagelærernes del vil dette være det arbeidet de gjør i møte med barn og barns behov. Dette arbeidet har noen bestemte trekk dersom det utføres av profesjoner. Autonom, kunnskapsbasert vurdering av komplekse problemer er viktige stikkord her, men hva det innebærer i barnehagelærernes tilfelle må konkretiseres særlig ved hjelp av barnehagepedagogisk teori, som får en framskutt plass i dette teoretiske grunnlaget.

For det andre, hvordan reguleres og støttes profesjoner av de organisatoriske, ledelsesmessige og styringsrelasjoner de inngår i? Hvordan kan slike rammer virke inn på barnehagelærernes yrkesutøvelse? Det trenger slett ikke bare være regulering og begrensning, like ofte er offentlig styring, organisering og ledelse en støtte for profesjoner, som bidrar med ressurser

5 Det har vært diskutert hvor streng definisjon man bør legge til grunn for å kalle en yrkesgruppe for en profesjon. En retning som man kan kalle trekkteori, tenderer mot å se profesjoner som yrkesgrupper som har bestemte kjennetegn i tilstrekkelig grad, særlig viktig har vært akademisk-vitenskapelig basis, helst i en egen vitenskapelig disiplin, slik juristene har, og betydelig kollektiv organisering. Dersom en yrkesgruppe har disse kjennetegnene fullt ut er den en profesjon uavhengig av hva andre mener om den, og har rett på autonomi og privilegier. De yrkesgruppene som bare delvis har slike kjennetegn kalles av noen for semi-profesjoner. På den annen side påpeker andre at profesjonsstatus ikke er noe man får ved å oppfylle objektive kriterier. Det er noe man tilkjemper seg – særlig på arbeidsplassen, i opinionen og i det politiske livet. Noen ganger oppnås den på basis av sterk akademisk basis, andre ganger er det bare delvis tilfelle. Noen ganger blir profesjoner til fordi staten har bruk for en profesjon. Vi vil i denne rapporten legge til grunn den siste, relasjonelle forståelsen av profesjon og som mandatet legge til grunn at barnehagelærerne i stor grad er å forstå som en profesjon.

og garanterer kontroll over områder og profesjonell autonomi. Er det også tilfelle for barnehagelærerne? Det er viktige skiller mellom hva slik organisering, ledelse og styring griper inn i, det er viktige skiller mellom formene slik inngripen tar, og det er et viktig spørsmål om profesjonen selv har innflytelse over hvordan disse rammene skal se ut.

For det tredje, profesjoner er knyttet til akademisk kunnskap. En forståelse av barnehagelærrollen som en profesjonsrolle gjør barnehagelærernes forhold til egen utdanning og den faglige basisen deres til et viktig punkt. Men hva vil det si, og hvilken rolle har andre kunnskapsformer enn den akademiske? Det er ulike syn på hvordan kunnskapsgrunnlaget for profesjoner er å forstå, og hvordan det burde være. Den nye barnehagelærerutdanningen er et uttrykk for det, den skal styrke praksisnærhet og tverrfaglig kunnskap, og svekker den tradisjonelle disiplinære kunnskapen.

For det fjerde, hva er profesjonell utvikling og kvalitetsarbeid? Fordi profesjoner skal møte samfunnets og brukernes behov kreves det utvikling ettersom disse behovene endrer seg. Men utviklingstrykket kommer også fra profesjonen selv og dens kunnskapskjerne, hvor problemer over tid kan forstås annerledes og bedre og hvor nye tilnærminger til brukergrupper utvikles (Kjellberg & Reitan, 1995). Som vi skal vise kan slik profesjonell utvikling knyttes til den enkelte arbeidsplass, eller være drevet frem av omgivelsene. Hvilke former for profesjonell utvikling kjennetegner norske barnehagelærere? Rapporten bygger på et skille mellom utvikling av profesjonen vidt forstått, inkludert utdanningen, styringsstruktur, lovverk og selve yrkesutøvelsen på den ene siden, og den faglige utviklingen som alltid vil kjennetegne en profesjon der ny innsikt og erfaringer fører til nye løsninger og tilnærminger. Denne smalere tilnærmingen i et eget kapittel (12). Men i videre forstand handler hele rapporten om hva som kjennetegner barnehagelærerne som profesjon og hvordan den kan utvikles i vid betydning.

Vi skal videre klargjøre disse fire aspektene nærmere, og formulere problemstillinger og spørsmål om barnehagelærrollen, som resten av rapporten skal drøfte.

## 2.3 Profesjonelt arbeid med barn

Profesjoner arbeider som nevnt med noen. Ofte kalles de brukere, i denne sammenhengen dreier det seg om barn. Hva gjør profesjoner med sine brukere? Hva gjør barnehagelærere med og for barna i barnehagen? Vi kan, med utgangspunkt i (Abbott, 1988, s. 35) skille mellom noen hovedkomponenter

i profesjoners arbeid med brukerne. For det første, profesjoner må finne ut hva de mener oppgaven deres er. De må beherske og kunne bruke en mengde ulike arbeidsformer og tilnærminger til barn og de må kunne gjøre kvalifiserte vurderinger av hva det er behov for i ulike situasjoner og med ulike barnegrupper, basert på en profesjonell kunnskapsbasis.

### 2.3.1 Oppgaveforståelse og arbeidsformer

Barnehagelærere som profesjon må ha en forståelse av oppgaven/rasjonalet med arbeidet, herunder forståelsen av målgruppen. (Det trenger ikke en assistent ha på samme måte, selv om det er en fordel om de har det). Oppgaver og målgrupper er sjelden objektivt gitt, særlig de oppgavene profesjoner arbeider med er komplekse, tvetydige og mål-middel-forståelsen er komplisert av mange betingelser. Derfor er fortolkningen av oppdraget, oppgaven og målgruppen en viktig komponent i det arbeidet profesjoner gjør. Schneider og Ingram (1997) bruker begrepet sosiale konstruksjoner og understreker at enhver velferdspolitik eller andre politikkområder innebærer sosiale konstruksjoner av hva som er problemet, overordnede mål, hvilke verdier som skal realiseres og hva som er det grunnleggende rasjonale for profesjonens virksomhet. Brante (2010) peker på at det akademiske kunnskapsgrunnlaget for profesjoner er viktig nettopp for å definere hva det dreier seg om, hva oppgavene består i, hvem som er målgruppe og hvordan de skal beskrives og forstås, hvilke overordnede verdier man arbeider mot og hvilke overordnede strategier man legger til grunn. Rammeplan og lovverk gir rom for mange muligheter her.

Et viktig spørsmål blir derfor hvordan barnehagelærerne som profesjon definerer og forstår den oppgaven de har et ansvar for. Hva knytter de sin oppgaveforståelse til? Hva er det det dreier seg om? Hvilke verdier og mål inngår? Hvilke overordnede tilnærminger mener barnehagelærerne at arbeidet deres bygger på? Er det enighet blant barnehagelærere om dette eller er det stor variasjon? Schneider og Ingram (1997) har særlig understreket betydningen av hvordan selve målgruppen er en sosial konstruksjon i stor grad. Synet på barn og hva barn trenger har endret seg fundamentalt historisk og er ikke gitt. Synet på barn, som subjekt eller objekt, og på barndommen generelt berører fundamentale spenninger i synet på barnegruppen.

Basert på en forståelse av hva oppgaven og målgruppen er, vil profesjonelt arbeid i barnehagen, være praktisk og konkret. Profesjoner disponerer en stor mengde ulike tiltak og handlinger som kan iverksettes i møte med barna i barnehagen. Men profesjoners tiltak og grep vil ofte kreve betydelig profesjonelt skjønn for å

kunne gjennomføres, fordi de må tilpasses. En særegenhet ved barnehagelærerne er at de i så stor grad jobber med selve målgruppen for at den skal fungere som gruppe og fellesskap, og viktige elementer er relasjonene innad i barnegruppen og mellom barnegruppen og de voksne. Men arbeidet med barn omfatter også arbeid for å skape endringer. Som Molander og Terum (2008) peker på: profesjonelt arbeid har et endringsfokus, noe skal bli bedre, løses, eller det skal skje en utvikling. For å stimulere til dette disponerer og mestrer profesjoner en rekke tiltak, eller arbeidsmåter som barn vil reagere på i en eller annen forstand. En grunnleggende spenning i barnehagesammenheng gjelder når barnehagelæreren i det hele tatt skal intervensjon og foreta seg noe og når barns egenaktivitet og frie aktivitet skal ha forrang.

Flere profesjonsteoretikere har, med litt ulike begreper, vært opptatt av skillet mellom sammenfattede, bredt integrerte tiltakspakker rettet mot grupper på den ene siden, og tiltak som delt opp i identifiserbare enkeltdeler, rettet inn mot enkeltbrukere på den annen side (Evetts, 2011). Sistnevnte tiltak kan telles, rapporteres, og gjøres til gjenstand for hierarkisk kontroll og rutiner. Førstnevnte kan i mindre grad det.

Barnehagen har det totale ansvaret for små barn gjennom en stor del av dagen. Barnehagen har ansvar for at små barn har det de trenger og at de utvikler seg. Dette medfører at barnehagen må dekke et svært vidt spekter av behov hos barn, og innebærer et ansvar for barns utvikling generelt. Tilsvarende må et stort antall ulike virkemidler og tiltak brukes. Noen veldig grove hovedkategorier, som igjen rommer mange ulike tiltak kan være omsorg (i vid forstand, alt fra trygghet, mat, hvile, trøst), arbeid med relasjoner, tilrettelegging for lek, utvikling, læring. Det er et viktig spørsmål hvilke verktøykasser barnehagelærere har for disse tiltakstypene og om de samsvarer med den overordnede fortolkningen barnehagelærerne har av oppdraget sitt.

### 2.3.2 Profesjonelle vurderinger

Anvendelsen av ulike tiltak og arbeidsformer bygger på komplekse vurderinger av hva behovene er i den enkelte situasjon og for det enkelte barn eller gruppe av barn. Dersom hele vurderingen kan reduseres til nokså enkel og programmerbar rutinisering som også andre enn profesjonen kan gjøre vil deprofesjonalisering gjerne skje: oppgavene kan overlates til andre (Abbott, 1988). Et skille mellom yrkesgrupper med profesjonsstatus og andre yrkesgrupper er at profesjoner har fått aksept for at deres yrkesutøvelse krever komplekse vurderinger og avveielser av hvordan ulike problemer skal løses. Det vil ikke si at profesjoner ikke har rutiner, men det vil si at ikke alt

kan være rutinisert, at det krever profesjonelle vurderinger å avgjøre hvilke rutiner som skal brukes og at rutinene i seg selv krever særlig faglig kompetanse. Profesjoner forventes å gjøre i alle fall deler av arbeidet sitt basert på komplekse vurderinger der faglig skjønn spiller en viktig rolle.

Denne profesjonelle vurderingen kan sies å ha tre hovedledd. For det første, å klargjøre behov. Det krever informasjon om målgruppen. For det andre krever det bruk av et avansert faglig kunnskapsgrunnlag å fortolke situasjoner og behov. For det tredje, det krever en skjønnsmessig vurdering der valg av tiltak tilpasses det enkelte tilfelle og situasjon.

Den langvarige satsingen på kompetanseoppbygging må ses som et uttrykk for en vilje til å utvikle og bygge opp barnehagelærernes profesjonelle vurderingskapasitet. Men i et profesjonsperspektiv er ikke all kompetanseutvikling like relevant, profesjonell kompetanse vil være slik som styrker de momentene som er skissert her. Kompetanseheving i betydningen kursing i enkle grep, oppskrifter eller, på den annen side, teori som ikke kan knyttes til barnehagen vil ikke være utvikling av profesjonell vurdering.

#### *Kjennskap til barnegruppen*

Før tiltak kan velges og settes i verk må det gjøres vurderinger av hvilke behov som er viktigst å møte og av om forutsetninger for ulike tiltak er til stede. Det er altså nødvendig å vite mye om den målgruppen man arbeider med. En viktig del av profesjonelle vurderinger er derfor hvilken informasjon om behov, forutsetninger og kontekst man trekker inn og hvordan man gjør det. Dette vil trolig henge nøye sammen med hvordan man i utgangspunktet har forstått oppgaven og målgruppen, men det er ikke gitt at det er slik.

Et hovedspørsmål er hvilke kategorier man legger til grunn i analysen av barns behov. I pedagogisk virksomhet er en utfordring for tilpasset pedagogisk tilbud at barn er forskjellige og det er vanskelig å få oversikt over de ulike behov og forutsetninger. Hva ser man etter informasjon om? Om problemer, muligheter eller avvik? Om omsorgsbehov, læringsbehov eller prestasjoner? Det er også viktige spørsmål knyttet til hvor systematiske og dokumenterbart dette informasjonsgrunnlaget er.

Noe av det spesielle ved barnehagelærrollen er den daglige kontakten med barna over lang tid. Barnehagelæreren kan bli kjent med barnet på mange måter. Først og fremst gjennom alle de relasjonelle møtene med barna gjennom hele dagen. Gjennom hverdagsrutiner, omsorgs- og lekesituasjoner og i planlagte pedagogiske opplegg kan barnehagelæreren få verdifulle innblikk i barnet sine læringsprosesser,

tanker, interesser og eventuelle utfordringer. Kjennskap til barn kan utvikles når barnehagelæreren observerer barna på utelekeplassen og overveier om man skal bruke det man ser videre. Denne formen for observasjon kan forstås som usystematiske observasjoner, eller mer tilfeldige iakttagelser av barn eller barnegruppen (Lyngseth, 2014). I det pedagogiske arbeidet i barnehagen er dette en form for observerende grunnholdning som handler om å lytte til og se det enkelte barn som en del av barnegruppen, og å møte barn med tillit og respekt (Drugli, 2011). I barnehagen har observasjon tradisjonelt vært mye brukt for å skaffe seg kunnskap om enkeltbarns og barnegruppenes trivsel og utvikling (Gulbrandsen & Sundnes, 2004). Observasjoner i det daglige arbeidet kalles gjerne for oppmerksom iakttagelse (G. Løkken & Søbstad, 2013).

Observasjon kan også være mer systematisk. For barnehagelæreren betyr det å ta i bruk ulike observasjonsverktøy for å få informasjon og kunnskap om et bestemt område hos barnet eller barnegruppen. Systematisk observasjon brukes når barnehagelæreren på forhånd har en hensikt med hva slags informasjon som trengs for å få bedre kjennskap til barna. Lyngseth (2014) viser til kartlegging som et overordnet begrep som kan involvere observasjon, foreldresamtaler, screening, utredning og tester. Det viser til en bred forståelse av kartlegging som involverer alt barnehagelæreren kan gjøre for å få kunnskap om et enkelt barns utvikling (Essahli Vik, 2017). Essahli Vik (2017) peker på hvordan språkkartlegging i barnehagen befinner seg i en spenning mellom ulike forståelser av kartlegging – på den ene siden som del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen hvor man gjennom kartlegging kan oppdage språkvansker hos barn slik at barn kan få tidlig hjelp og støtte, og på den annen side bruk av kartleggingsverktøy for å finne mangler hos barn og hvor standardiserte programmer brukes for å trene opp dette.

I observasjon og kartlegging er barnehagelæreren profesjonskunnskap helt sentral, og ifølge Lyngseth (2014) må kartleggingsprosessen sees som en integrert del av det pedagogiske arbeidet hvor informasjon om barn skal være grunnlag for det pedagogiske arbeidet. I tilfeller der enkeltbarn må følges opp videre er utredninger og tester noe barnehagelærerne ikke alltid har kompetanse til å gjennomføre, men som må utføres av andre fagpersoner utenfor barnehagen (Lyngseth, 2014, s. 314). En viktig side ved barnehagelærerenrollen er kjennskap til forskjellige observasjons- og kartleggingsmateriell og vurdering av hva som skal brukes og hvordan.

I pedagogisk dokumentasjon brukes observasjon for å finne ut av hva barn er opptatt av for så å kunne bruke det videre i pedagogisk arbeid (Kolle, Larsen &

Ulla, 2017). For å ivareta barns rett til medvirkning og retten til å uttrykke seg er observasjoner med utgangspunkt i barnets interesser et viktig prinsipp. Observasjoner kan brukes systematisk for å fange opp prosesser som skjer i pedagogisk praksis. I pedagogisk dokumentasjon lærer barnehagelæreren barnet/barnegruppen å kjenne, hva det/de kan og hva det/de vil her og nå. Pedagogisk dokumentasjon er ikke observasjon og dokumentasjon av barn hvor hensikten er å vurdere et barns ferdigheter. Dokumentasjonene kan være viktig fordi de kan synliggjøre barns lek og læringsprosesser, og være et grunnlag for å samtale og reflektere sammen med barna om det de har vært med på. Det forutsetter at barnehagelæreren er åpen og lyttende til barns forskjellige uttrykksformer. Slik kan pedagogisk dokumentasjon være en arbeidsform hvor barn medvirker til utvikling av nye prosjekter og utvikling av pedagogisk arbeid.

#### ***Kunnskapsgrunnlaget for pedagogiske valg***

Alle yrkesgrupper behersker ulike tiltak de kan sette inn etter å ha skaffet seg kjennskap til. Tilgjengelig informasjon må imidlertid fortolkes, og en viktig side ved profesjonsroller er hvilket kunnskapsgrunnlag denne fortolkningen skjer ut i fra. Slik fortolkning kan ta ulike former, den byråkratiske formen dreier seg om å finne ut hvilken regel som gjelder i det aktuelle tilfellet. Profesjoner, derimot, forventes å gjøre friere og mer selvstendige vurderinger, på et faglig grunnlag. Barnehagelærernes lange profesjonskamp for at arbeidet i barnehagen ikke er barnepass, men faglig kvalifisert arbeid er en kamp for å få anerkjennelse for dette (Greve, Jansen & Solheim, 2014a).

Hva er denne kunnskapen som barnehagelærerne bygger på? Ofte vil praktisk erfaring, det Grimen (2008a) kaller praktisk kunnskap, være grunnlaget for de valg man gjør. Praktisk kunnskap er knyttet til person og kontekst og kan ikke alltid artikuleres og generaliseres. Den er i stor grad erfaringsbasert og en taus kunnskap som ikke er lett å formidle.

Men profesjoner skiller seg altså fra andre yrkesgrupper ved de også i noen grad trekker inn akademisk kunnskap i de vurderingene og fortolkningene de foretar. Spørsmålet er hvilken rolle det akademiske kan tenkes å spille for de vurderingene som gjøres i praksis. Abbott (1988) diskuterer hvilken plass det akademiske har, og mener at å tenke på det akademiske som direkte anvendbart i praksis sjelden vil være fruktbart, fordi den akademiske diskursen vil splitte opp og spisse tema og problemstillinger for at de skal bli vitenskapelig håndterbare, mens arbeidet med barn krever bredere vurderinger.

Den akademiske kompetansen er viktig på andre måter. Det er det akademiske som gir et felles



begrepsapparat og verdssystem til profesjonen. Det akademiske gir felles referanserammer og et felles språk for barnehagelærerne. Et felles språk gir ikke direkte handlingsveier, men det gir ressurser til å kommunisere om hva som mulig å gjøre i en konkret situasjon. Det akademiske grunnlaget er dessuten viktig for å bygge et felles rasjonale og forståelse av hva barnehage dreier seg om (Brante, 2010). Grimen (2008a) peker på at teori kan være artikulering av taus kunnskap, men advarer mot at teori reduseres til å gjengi praksis fordi praksis også må utfordres. Akademisk kompetanse har også et formalnivå (Klafki, 2001). Det vil si at det innebærer å mestre faglige ferdigheter, og disse grunnleggende akademiske ferdighetene er viktige for å kunne delta i offentligheten og det er nødvendig for å kunne vurdere og utvikle egen praksis (Osland, 2017). De vil være en viktig ressurs for å kunne gjøre systematiske analyser, for å kunne fortolke informasjon og sammenligne ulike forslag og påstander om god praksis.

Akademiske grunnlag er også viktig for å markere grensene for andre profesjoner og deres problemfelt, og de akademiske nivået i profesjonen kan i større grad perspektivere og analysere barnehagen på avstand og fra nye vinklinger. På den måten kan det akademiske tilføre nye problemer å arbeide med, problematisere innarbeidede arbeidsmåter og noen ganger foreslå nye. Dersom barnehagelærerne ikke mestrer det akademiske nivået vil de vanskelig kunne relatere seg til slik utvikling. Akademisk kompetanse gjør barnehagelærerne i stand til gjøre selvstendige vurderinger av forskning som mener seg barnehage-relevant (Osland, 2017)

Praktisk kunnskap kan også tenkes å fungere på ulike måter. Grimen (2008) peker på at den er bundet til personer, kontekster og erfaringer og ofte ikke er artikulert. Det kan ofte også være vanskelig å begrunne den. Slik praktisk kunnskap kan, som Grimen peker på, akkumulere stor klokskap, og den kan som Osgood (2010) framhever, ta form av en altruistisk omsorgsrasjonalitet. Men det er ikke selvsagt at praksisavledet kunnskap tar slike former. Nettopp fordi den ikke artikuleres vil uheldige sider ved den kunne bli oversett.

Som Lipsky (1980) sitt klassiske verk om bakkebyråkrater framhever er de som står i velferdsstatens frontlinje og skal betjene brukere under press fra flere sider. På den ene side fra politiske myndigheter som presser fram effektiviseringskrav samtidig som de politiske målene utvides. På den annen side er presset fra brukernes behov og egne faglige standarder stort. Når presset blir for stort vil frontlinjeforsjone (bakkebyråkraterne) tvinges til å finne måter å holde hodet over vannet på, gjennom grovkategoriseringer av ulike brukergrupper og standardiserende rutiner

som fortrenger individuell oppfølging av den enkelte. Dette er også en form for praktisk kunnskap.

Akademisk og praktisk kunnskap kan med andre ord ta mange former og fungere på ulike måter i de vurderinger og valg som barnehagelærerne gjør. En viktig komponent i profesjonsutøvelsen er hvilke kunnskapsgrunnlag for praksis som gjør seg gjeldende og på hvilken måte. Et viktig begrep hos (Grimen, 2008a, s. 74) er praktisk syntese, det vil si at praktisk kunnskap og akademisk kunnskap syntetiseres eller møtes ved at de alle bidrar inn i komplekse praksissituasjoner. I hvilken grad det skjer er et viktig spørsmål.

### *Skjønnsvurderinger*

Abbott (1988, s. 48) trekker også fram skjønn som et kjennetegn ved profesjoners arbeidsmåte, og som noe som skiller dem fra andre yrkesgrupper. Motsetningen til skjønn kan være at yrkesutøveren handler på ordre, slik arbeideren utfører ordre gitt av arbeidsformannen. Eller det kan være at yrkesutøveren følger fastlagte rutiner for å klassifisere saker og for hvordan saker av en viss klasse skal håndteres. Grimen og Molander (2008) skiller mellom strukturelt skjønn og epistemisk skjønn. Det strukturelle skjønn vil si at en yrkesutøver har et handlingsrom, et rom for skjønn. Et rom for skjønn vil si at der er et rom for valg, og dette valget kan ta ulike former og bygge på ulike slags refleksjoner. Abbott (1988) peker på at profesjoner gjerne understreker dette rommet for skjønn og behovet for komplekse avveininger som en grunn for at profesjonen må ha tillit og autonomi.

Men det er ikke gitt at det strukturelle skjønn alltid er like stort. Tidspress, knappe ressurser, lav bemanning, store barnegrupper, praktiske oppgaver, rutiner og administrative oppgaver gjør at det å handle i samsvar med egen fagkompetanse kan bli vanskelig. Barnehagelæreren må stadig forhandle mellom ulike oppgaver og håndtere verdikonflikter.

Gitt et strukturelt skjønn er det altså rom for et epistemisk skjønn som brukes om den erkjennelsesaktiviteten som skjer når barnehagelæreren vurderer mellom ulike handlingsalternativ og normer for handling. Utøvelse av skjønn kan derfor sies å være kjernen i profesjonelt arbeid. Barnehagelærerprofesjonen har et mandat som inneholder et eksplisitt verdiperspektiv. Skjønn gjelder altså også i høy grad etiske avveininger. Det er derfor et viktig spørsmål hvilke skjønnsvurderinger barnehagelærere gjør – eller om de egentlig mest opererer etter faste rutiner og vaner. Akademisk og praktisk kunnskap skal i alle fall i noen grad være ressurser for skjønn og ikke bare et grunnlag for å lage regler og rutiner.

Det er viktig å skille mellom skjønn i situasjoner der man har tid til å tenke og diskutere og der man må

handle med det samme. I barnehagen vil det daglig oppstå situasjoner med barn som krever raske beslutninger og vurderinger der man må finne praktiske og pedagogiske løsninger der og da. Ifølge Bae (2018a) er det å veksle mellom ulike posisjoner innenfor en og samme situasjon og i løpet av relativt kort tid et særpreg ved barnehagelærerens profesjonalitet.

Til å håndtere uforutsigbarhet framhever Ahrenkiel, Nielsen, Schmidt, Sommer og Warring (2013) en psykisk-kroppslig skjønnsutøvelse hvor sanser og kroppslig inntoning spiller en viktig rolle. Det kan forstås som en slags situasjonskompetanse og en pedagogisk holdning hvor barnehagelæreren må orientere seg i den konkrete situasjonen og rette oppmerksomheten til situasjonen slik at hun eller han kan oversette og tilpasse kunnskapen sin til situasjonen. Men en pedagogisk holdning er mer enn å ta stilling til eller oppfatte situasjonen. Det er en praktisk oppmerksomhet mot det enkelte barn og barnegruppen som helhet, rettet inn mot aktiviteten i den konkrete situasjonen.

Et annet grep om skjønnsvurderingen er improvisasjon. Når barnehagelæreren gjennomfører aktiviteter med barn og er tilstede i barnegruppen bruker hun eller han improvisasjon for å gripe de mulighetene som åpner seg i samspeillet med barna (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016). Improvisasjon kan beskrives som det barnehagelæreren gjør i mellomrommet mellom det forberedte og det uforberedte i sin flerfaglige profesjonsutøvelse (Eik, 2015). Ved å koble didaktikk med det improvisatoriske i barnehagelærerens profesjonsutøvelse konstruerer T. T. Jansen (2014) begrepet «lyttende didaktikk» som en beredskap for øyeblikkene. Det å være lyttende brukes som metafor for en bestemt pedagogisk holdning hvor man er åpen og sensitiv for barns spontane uttrykk som kan oppstå i en aktivitet. Som en side ved en lyttende didaktikk handler improvisasjon om at noe som oppstår spontant i en aktivitet leder til at barna og barnehagelæreren skaper noe nytt og uforutsett sammen. I et improvisasjonsperspektiv kan dette betegnes som «spontane rom» der barnehagelæreren evner å være tilstede i øyeblikket på «innsiden av rommet» sammen med barnet (Myrstad & Sverdrup, 2009). I et didaktisk perspektiv handler improvisasjon også om barnehagelærerens evne til å binde sammen enkelthandlinger til en samlende tematikk som skaper mening for barnet. Myrstad og Sverdrup (2009) forklarer dette som skaping av fortellinger som tar utgangspunkt i barns handlinger her og nå. Å følge det som skjer i øyeblikket fordrer at barnehagelæreren tar høyde for at læringspraksisen oppstår i situasjonen. Barnehagelæreren står i en spenning hvor nærheten og sensitiviteten til barna og situasjonen kan komme i konflikt med bruk av prefabrikkerte pedagogiske programmer. Dette er på mange måter en argumen-

tasjon om det strukturelle skjønnnet, rommet for valg, som må holdes åpent og ikke lukkes igjen.

Disse tilnærmingene til skjønn kan stilles opp mot andre forståelser som legger mer vekt på standard handlingsprogram. Mintzberg (1979) ser i sitt arbeid om profesjoner og organisasjon det profesjonelle skjønnnet som knyttet til hvilket kjent handlingsprogram man skal sette i verk. I møte med en situasjon – et barn som ikke deltar i leken – vil man vurdere hvilken type situasjon dette er, og dersom man kommer til at det dreier seg om at barnet holdes utenfor har man i praksis noen typiske grep man pleier å bruke, og man velger et av dem. Atter andre forestillinger om skjønn legger vekt på at det er å trekke inn praktisk kunnskap og akademiske kunnskap og begreper mer systematisk og reflektert. Dette, som Erling Lars Dale (1989) ville kalt refleksjon på K3 nivået, vil bare være mulig når det er tid satt av til det, for eksempel i forbindelse med planarbeid eller utviklingsarbeid.

Fortolkning av hva barnehagelærernes oppdrag og mandat er, de konkrete virkemidler og arbeidsmåter som brukes, så vel som de profesjonelle vurderingene som gjøres er hovedaspekter ved barnehagelærernes yrkesutøvelse. De kan studeres i termer av hvilke former de tar, men framfor alt må de studeres i lys pedagogiske begreper og perspektiver. Noen sider ved barnehagepedagogikken er det bred enighet om, og spørsmålet er mest i hvilken grad og under hvilke betingelser de realiseres. På andre punkt er det større motsetninger mellom ulike perspektiv og prinsipper, og spørsmålet blir hvor i disse spenningene barnehagelærernes yrkespraksis med barn befinner seg. Neste avsnitt skal derfor gjøre nærmere rede for noen slike sentrale referansepunkter i synet på hva barnehagepedagogikken er og bør være.

## 2.4 Profesjonelt arbeid i et pedagogisk spenningsfelt

I noen sammenhenger kan det gi mening å definere kvalitet som noe entydig som man bør maksimere. Tilgang til ressurser vil for eksempel i all hovedsak gi bedre kvalitet, og på et overordnet nivå kan man definere kvalitet så generelt at det er konsensus om det. Men barnehagesektoren kjennetegnes av spenninger både i synet på hva oppgaven og målgruppen er, og i synet på hvilke virkemidler og tiltak som er mest tjenlige. En analyse av hvordan barnehagelærerne utøver yrket sitt må også spørre hvordan oppgaveforståelse, synet på barn, det praktiske arbeidet og de vurderinger som gjøres står i disse spenningene.

En drøfting av ulike syn på pedagogisk kvalitet i det profesjonelle arbeidet i barnehagen må likevel ligge

innenfor det mandatet som er nedfelt i barnehage-loven. Det gir liten mening å analysere hva barnehagelærerne gjør med oppgaver som ikke er nedfelt der. Men lovens formuleringer er vide og gir rom for ulike forestillinger om hva tilbudet i barnehagen skal være. Formålsparagrafen sidestiller omsorg, lek, læring og danning som skal knyttes sammen slik at de bidrar til en allsidig utvikling. I dette arbeidet skal en rekke kulturelle verdier innarbeides. Barn skal utforske og lære, ut fra egne forutsetninger. Barn skal delta og ha rett til medvirkning og barndommens egenverdi, vennskap, trivsel og glede er mål i seg selv i formålsparagrafen.<sup>6</sup> Paragrafen om barnehagens innhold utdyper formålet og understreker at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet hvor lek, livsutfoldelse, barns egen kulturskaping og læring skal ha stor plass. Det helsefremmende vektlegges og barns forutsetninger er også her understreket.<sup>7</sup> Mandatet slik det nedfelles i loven, og konkretiseres i rammeplanen rommer mange fortolkninger og vektlegginger og et hovedspørsmål er hvilke vektlegginger og fortolkninger barnehagelærernes yrkesutøvelse bygger på og fremmer.

#### 2.4.1 Verdier i pedagogisk arbeid

Barnehagelæreren har en tydelig verdiforpliktelse i pedagogisk arbeid gjennom lov og rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). I formålsparagrafen understrekes grunnleggende verdier som *resepekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet*. Videre skal verdier som *tillit og respekt, barndommens egenverdi, demokrati, likestilling og motarbeidelse av alle former for diskriminering* prege alle deler av pedagogisk arbeid. I formålsparagrafen nevnes det også en rekke områder som gir retning til barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Barna skal få *utfolde skaperglede, undring og utforskertrang*, de skal *medvirke tilpasset alder og modenhet*, samt *lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen og utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter*. Barnehagen skal bidra til *trivsel og glede i lek og læring* og være et *utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap*. Verdiene og områdene er alle knyttet til læring og danning innenfor en læringsforståelse hvor barns opplevelser og erfaringer anerkjennes som grunnlaget for læring. For barnehagelæreren betyr det at profesjonelt arbeid med barn gjennom hele dagen skal formes av verdiene som er nedfelt i loven og konkretisert i rammeplanen<sup>8</sup>. Teoretisk er grunnleggende verdier således ikke noe som skal foregå avgrenset, men i den grad de blir realisert så blir de

det gjennom det vi har vektlagt som kjerneområder i profesjonelt arbeid med barn som vi gjør rede for i dette kapittelet. Hva slags forskning vi har om barnehagelæreres forståelse og praktisering av de grunnleggende verdiene viser vi i kapittel 5 og 6.

I verdigrunnet understrekes anerkjennelse av barndommens egenverdi i sammenheng med en helhetlig tilnærming til læring som grunnlag for barns allsidige utvikling. Berit Bae peker i artikkelen «Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage» på hvordan synet på barn og barndom har endret seg fra å se barnet i et mangelperspektiv til barn som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke som objekter som skal formes og påvirkes (Bae, 2018b). For barnehagelæreren betyr det å forplikte seg til et verdisyn som vektlegger barns perspektiver og uttrykksmåter og som bygger på barnas ressurser.

Forståelsen av barndommen som egenverdi handler både om relasjonen til barnet og kjennetegn ved barndommen som verdsettelsen av lek, barns lekende samspill, uttrykk og vennskap (Bae, 2018b). Barndommen som egenverdi gjenspeiles i barns rett til medvirkning og i en helhetlig tilnærming til barns læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barns rett til medvirkning og til å uttrykke seg og bli hørt er forankret i Barnehage-loven (§3) og i Grunnloven (§ 104) som begge springer ut av prinsipper som er nedfelt i FNs barnekonvensjon om respekt for barn som likeverdige mennesker (se Bae, 2018a, s. 46). Bae framhever at rammeplanen knytter medvirkning og deltakelse til fellesskapsverdier og danning til demokrati. Leken gis verdi som barnets viktigste uttrykksform hvor barn ytrer seg både gjennom ord og varierte kroppslige kommunikasjonsuttrykk. Leken er derfor viktig for barnets egen aktive selvdanning (G. Løkken & Søbstad, 2018). Kjernen i synet på barn i dag tar utgangspunkt i at barn blir delaktige gjennom kroppslige og verbale uttrykksformer og behandles med anerkjennelse av voksne som forsøker å tolke barns meningskaping ut fra deres væremåte og uttrykk. Barnehagelærernes syn på barn og barndom er et grunnleggende spørsmål. Hvordan forstår de barndommens egenverdi og hvilke konsekvenser har det?

#### 2.4.2 Omsorg, lek, læring og danning i sammenheng

Barnehagen som læringsarena handler på den ene siden om barnas innbyrdes samvær, deres felles aktiviteter, lek og vennskap, og på den annen side barnehagelærerens og personalets målretta samvær og samhandling med det enkelte barn og grupper av barn. Omsorg, lek, læring og danning er sentrale prosesser som skal kjennetegne barnehagens daglige arbeid og som skal prege det pedagogiske tilbudet. Omsorg, lek, praktisk støtte og kunnskapsformidling er prosesser som griper inn i hverandre, som flettes inn i samspillet med barna og bidrar til deres trivsel,

6 Lov om Barnehager 2017. § 1.

7 Lov om Barnehager 2017. § 2.

8 Barnehagens verdigrunnlag er beskrevet i sju avsnitt i rammeplanen: Barn og barndom, demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling og likeverd, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse, barnehager med særlige formål (Del 1 i rammeplanen, s. 7-13)

læring og utvikling (Bae, 2018a). Men om det er stor støtte til forestillingen om at de ulike komponentene i barnehagens hverdag skal henge sammen, kan det være ulike vektlegginger og litt ulike forståelser av hva slik sammenheng vil si.

I barnehagelovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2005)<sup>9</sup> nevnes det en rekke momenter som kan oppfattes som en form for operasjonalisering av begrepene omsorg, lek, læring og danning og som dermed er retningsgivende når det gjelder forventninger til barnehagelærernes profesjonsutøvelse. Momentene er nært knyttet til danning og læring, når man anvender en læringsforståelse hvor barns opplevelser og erfaringer anerkjennes som grunnlaget for læring på alle utviklingsområder (motorisk, emosjonelt, sosialt, kognitivt).

En måte å beskrive sammenheng og helhet i pedagogisk arbeid er gjerne gjennom å kombinere begrepene «education» og «care» (Broström & Vejleskov, 2009). Begrepet «educare» er blitt brukt for å beskrive en felles nordisk barnehagepedagogisk tenking hvor education» (undervisning/læring), «opbringning» (oppdragelse) og «care» (omsorg) sees i sammenheng (Broström, Lafton & Letnes, 2014; Karila, 2012). I «educare» forankres omsorgsbegrepet i en pedagogisk tenking. For å bygge opp og styrke en helhetlig barnehagepedagogisk tilnærming tar Broström (2006) til ordet for at begrepet «education» (undervisning/læring) bør erstattes med begrepet pedagogikk. I følge Broström rommer pedagogikkbegrepet pedagogisk innsikt, takt, omsorg og relasjoner pluss barnets læring, utvikling og danning (Broström, 2006, s. 395). I rammeplanen og i barnehagens formålsparagraf har danning erstattet begrepet oppdragelse. En annen måte å beskrive sammenheng og helhet i pedagogisk arbeid på er gjennom dannelsbegrepet.<sup>10</sup> Begrepene læring og danning brukes sammen i en helhetlig pedagogisk tilnærming. De kan påstås å ligge på forskjellige abstraksjonsnivåer. Mens læring beskriver en bestemt form for endringsprosess og hva disse prosessene fører til, er danning et mer normativt begrep som uttrykker noe om hvilken form for

verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter et samfunn bør streve etter når det gjelder forming (Bildung) av sine medborgere. Når det snakkes om dannelsprosesser adresseres som regel individuelle og sosiale forutsetninger og betingelser for å oppnå danning. Danning er et komplekst begrep i grenseland mellom pedagogikk og politikk (Dobson & Steinsholt, 2011), pedagogikk og filosofi (Løvlie, 2011). Danning står i kontrast til det mer målorienterte læringsbegrepet (Utdanningsforbundet, 2012 b). Ulike forståelser av dannelsbegrepet vil ha konsekvenser for barnehagens pedagogiske virksomhet både med tanke på mål, innhold og arbeidsmåter (G. Løkken & Søbstad, 2018). En allmenn anerkjent definisjon av dannelsbegrepet for barnehagens pedagogiske virksomhet foreligger imidlertid ikke per dags dato og det finnes ingen allmenn akseptert grenseoppgang mellom begrepene omsorg, lek, læring og danning. De tre førstnevnte begrepene kan alle tilskrives betydning for dannelsprosesser, samtidig som graden av individuell danning vil påvirke lek og læring, samt behovet og mottakeligheten for omsorg.

En helhetlig tilnærming innebærer at barnehagelæreren skal balansere her og nå med framtidige krav og forventninger, hun eller han skal bygge sin profesjonelle virksomhet på både omsorg og faglighet og orientere seg mot dannelsidealene. Dette lar seg vanskelig redusere til utbytteformuleringer. Her vil medvirkningsbegrepet være med på å gi læringsbegrepet innhold (Broström, 2014; G. Løkken & Søbstad, 2018). Ødegaard og Garvis (2018) knytter medvirkning til den nordiske modellen som i barnehagens praksis viser seg i fokuset på lek og læring, demokrati og sosialisering (s. 5-6).

Helhetlig tilnærming til læring kan knyttes til både å skape helhet i utdanningsløpet fra barnehage og skole og å se omsorg, lek, læring og danning i sammenheng. Denne integrasjonsideen kan fortolkes på ulike måter. «Educare» og danning kan vanskelig ses som to konkurrerende teorier, men med delvis overlappende begrep om integrasjon. Hva innebærer det å integrere? Hvilken relativ vekt skal de ulike komponentene ha? Barnehagelærernes forståelse av hva den helhetlige integrasjonen innebærer og barnehagelærernes praktisering av denne integrasjonen i konkrete tiltak og arbeidsmåter er en viktig komponent i det profesjonelle arbeidet med barn. Er det slik at denne integrasjonen i stor grad er et uoppnåelig ideal som i liten grad gjenspeiles i praksis? Det er viktig å analysere barnehagelærernes praksis i forhold til dette.

### 2.4.3 Omsorg i pedagogisk arbeid

Omsorg har en særlig betydning fordi barna i barnehagen er små, de er der lenge og en viktig oppgave

9 § 1 Formål. Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

10 Formålsparagrafen kan leses som om danning er en tilleggskomponent til lek, læring og omsorg. Ekspertgruppen legger til grunn at danning heller er å se som et gjennomgående prinsipp om deltakelse og myndiggjøring som knytter ulike deler av barnehagepedagogikken sammen.

for barnehagen er å yte omsorg i foreldrenes fravær. Omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel og for utvikling av empati og nestekjærlighet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). Profesjonsutøvende nestekjærlighet løftes fram av Aslanian (2016) som et fundament omsorgsrelasjoner bygges på og som knyttes til sensitive og responsive relasjoner mellom barnehagelæreren og barnet/barna.

Å se at barn trenger fysisk omsorg i form av stell, hygiene, ernæring og søvn/hvile er en opplagt del av arbeidet i barnehagen, men forståelsen av omsorg må ikke reduseres til praktiske handlinger som tilføres mennesker som trenger det (Tholin, 2018; Østrem et al., 2009). Omsorg må forstås med referanse til psykisk-mentale og følelsesmessige sider ved barnet. Psykisk omsorg er en forutsetning for barns livsmestring, tilhørighet og tilknytning (Drugli, 2014). Barns tillitt og avhengighet til personalet i barnehagen er et sentralt aspekt ved relasjonen. Særlig når det gjelder de minste barna er omsorgsfulle relasjoner sentralt. En ettåring har andre omsorgsbehov enn de eldre barna, de er i en sårbar fase i livet hvor de trenger trygghet, både i forhold til fysisk og psykisk omsorg.

Østrem (2012) problematiserer omsorgsbegrepet i lys av avhengighetsrelasjonen mellom den som gir og mottar omsorg. I en asymmetrisk relasjon åpnes det for at barnehagelæreren kan definere hva som er best for barnet uten å anerkjenne barnets opplevelser. Man kan med andre ord definere omsorg ut fra andre premisser enn barnet selv. Østrem mener derfor at anerkjennelse må komme først og at omsorgsfulle handlinger er en følge av verdier som anerkjennelse, respekt og likeverd. Profesjonell omsorg handler om at barnehagelæreren har evne til å se, bli berørt og beveget i møte med barn og deres opplevelser gjennom hele barnehagehverdagen (Tholin, 2018, s. 68).

Profesjonell omsorg handler om å ta ansvar for fysiske, sosiale eller emosjonelle behov, men det handler også om at omsorgsfulle handlinger knyttes til arbeidet med utvikling og læring. Aslanian (2016, 2017) utvider omsorgsforståelsen til også å inkludere utforming av det fysiske læringsmiljøet. Således vil strukturelle faktorer ha betydning for barnehagelæreren mulighet til å skape gode omsorgsrelasjoner til barn (Vassenden, Thygesen, Brosvik, Alvestad & Abrahamsen, 2011).

Former for pedagogisk arbeid som krever mer struktur og kontroll, kan medføre omsorgshandlinger som rutinebaserte praktiske handlinger som setter den etiske og relasjonelle dimensjonen i bakgrunnen. Med store barnegrupper og press på barnehagelærerne reises også spørsmålet om betingelsene for

å gi barn den omsorg man kunne ønske. Mye møter, fravær og mangel på vikarmidler kan undergrave denne siden ved barnehagelærernes yrkesutøvelse. Dette reiser viktige spørsmål knyttet til hvilken plass omsorg har, hvordan barnehagelærere i dag forstår omsorgsbegrepet og hvordan barnehagens konkrete praksis er. Vektingen av omsorg sammenlignet med andre elementer i educare-helheten framstår som et viktig spørsmål.

Profesjonell omsorg er sentralt i alt relasjonsarbeid og kan skje spontant eller planlegges som et bevisst valg i gjennomføring av barnehagens aktiviteter. Det har stor betydning for barns livsmestring, tilknytning, og tilhørighet om omsorg praktiseres som en pedagogisk situasjon som har anerkjennelse og etikk som premisser for handlingen, eller om omsorg praktiseres som rutinebaserte praktiske handlinger der voksne definerer hva som er best for barnet uten å anerkjenne barnets opplevelse.

#### 2.4.4 Relasjonsarbeid

Barnehagelæreren profesjonsarbeid med barn er preget av en særegen relasjonell dimensjon. For det første er barnehagelæreren i samspill med barn gjennom hele dagen over tid. For det andre har barnehagelæreren ansvar for både å skape og opprettholde relasjoner til små barn. For det tredje skal barnehagelæreren sørge for at relasjonene er gode barna imellom. Sist, men ikke minst har barnehagelæreren ansvar for å bygge relasjoner til barna gjennom å være sammen om et innhold. Relasjonsarbeid inngår i alle de daglige aktiviteten og kan derfor sees på som selve bærebjelken i det pedagogiske arbeidet (Bae, 2018a).

Å samspille med barn er en helt sentral side ved barnehagelæreren profesjonalitet. Anerkjennelse er grunnleggende i samspill som innebærer å møte det enkelte barn som et individ med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser (Bae, 1992). I dette ansvaret utløses en spenning ved at barnehagelæreren må forholde seg til både det «kompetente og selvstendige barnet» og barnet som avhengig av omsorg og trygge relasjoner (Østrem, 2012). Å møte barn med anerkjennelse forutsetter at barnehagelæreren kan kommunisere innenfor «romslige» samspillsmønstre som gir rom for barns opplevelser, følelser og perspektiver (Bae, 2009c).

Å samspille med barn handler om å møte barnet med en følelsesmessig kvalitet som uttrykkes i en intersubjektiv utveksling (Stern i Bae, 2018b). Men en intersubjektiv relasjon foregår innenfor en kontekst hvor det skjer mange prosesser samtidig, og således må samspillet forstås i relasjon til hverdagens artefakter, barn og voksne. Samspillskonteksten i barnehagen kjennetegnes av kompleksitet, høyt

tempo og raske skift mellom hvilke barn som er i fokus og hva som er tema for samspillet (Bae, 2018a). Det er mange vekslinger mellom ett barn og flere innenfor korte tidsrom som gjør at kontakten mellom enkeltbarn og gruppen ikke har skarpe skiller. For barnehagelæreren betyr det å balansere mellom mange hensyn på en gang. Barnehagelærernes fortolkning og vektlegging av det relasjonelle aspektet er en viktig side ved yrkesutøvelsen. Viktige spørsmål er hvordan idealer og ambisjoner omsettes i praksis og hvordan det vektles mot og kobles til andre sider ved det pedagogiske arbeidet med barn. Det kan tenkes at relasjonsarbeidet fortrenses av andre oppgaver.

Like viktig som relasjonen barn-voksne er relasjonene mellom barn. I barnefellesskapet utvikles relasjoner med jevnaldrende som skaper utgangspunkt for lek, tilhørighet og vennskap (Greve, 2009, 2014). Lekefellesskapet, og det å ha noen å være sammen med legger grunnlag for barns vennskap og erfaringer med å høre til i et fellesskap. I følge Greve (2009) kan små barns vennskap komme til uttrykk gjennom et felles vi, gjennom møte, det å skape mening sammen og gjennom humor. For barnehagelæreren betyr det å være oppmerksom på at lek og vennsapsrelasjoner kan oppstå og videreutvikles i både hverdagsaktiviteter, fri lek og planlagte vokseninitierte aktiviteter.

En helt sentral del av barnehagelærerens profesjonsarbeid er å bidra til å styrke sosial utvikling og sosial kompetanse hos barn (Størksen, 2014b). Å legge til rette for at barn kan få erfaringer i samspill og lek med andre barn gir barn mulighet til å øve og utvikle sosial kompetanse som grunnlag for etablering av vennskap (Greve, 2014; Størksen, 2014b). Størksen peker på at sosial kompetanse er en komplisert ferdighet som består av mange komponenter som barnet må balansere mellom for å ivareta seg selv og andre barn i sosiale situasjoner. Sosial kompetanse er ikke en ferdighet som nødvendigvis utvikler seg selv bare barn er i samspill med andre. Barnehagelæreren har derfor en sentral oppgave i å arbeide aktivt med sosial kompetanse for at barn kan oppleve sosial deltakelse, vennskap og interaksjon med jevnaldrende.

#### 2.4.5 Leken som kjerneverdi

I en helhetlig pedagogikk har leken en sentral plass og den er innbakt i verdigrunnet til barnehagen. Bae (2018a) peker på at lek bidrar til å realisere rammeplanens verdier - verdier som å ivareta barndommens egenverdi, utvikling av danning til demokrati og anerkjennelse av barns språk og kommunikasjonsuttrykk. Lek er blitt tolket og forklart fra forskjellige fagdisipliner, men det synes å være enighet om at leken er en typisk væremåte blant barn (Lillemyr, 2011).

Det er ulike syn på lek. *Leken som egenverdi* fremmer et syn på lek som noe barn driver med for sin egen skyld og som tar utgangspunkt i barnas egenaktivitet, indre motivasjon og selvstyring. FNs barnekonvensjon, artikkel 31 framhever at barn har rett til å delta i lek. Med utgangspunkt i barnekonvensjonen hevder Sundsdal og Øksnes (2017) at for at noe skal være lek forutsetter det at aktiviteten er initiert og styrt av barna selv. Leken som egenverdi har ikke som mål at den skal føre til noe bestemt. Et eksempel på lek som egenverdi er dramatisk lek, lek som «på liksom» og «late-som-om lek» (Greve & Kristensen, 2015; Guss, 2003). Dramatisk lek sees på som en sentral del av barns deltakelse i hverdagslivet, og som et uttrykk for barns væremåter og meningssskaping (Bae, 2018a; Guss, 2003; Singer, 2013; Sundsdal & Øksnes, 2017). Lek kan oppstå som spontane handlinger og kan dukke opp i alle situasjoner i barnehagens hverdagsliv. Det gjør at barnehagelæreren må være observant for hvordan barn driver fram lekende prosesser og for hvordan de lekende prosessene skal følges opp.

*Lek som redskap for læring og utvikling* betegner en forståelse av lek som verdi for å realisere pedagogiske intensjoner og målsettinger (Sundsdal & Øksnes, 2017). Det vil si at barnehagelæreren har en bestemt hensikt med hva de ønsker barna skal erfare gjennom leken. Flere er opptatt av at leken er viktig som redskap for læring og betegnelsen «lekbasert læring» springer ut fra et slikt syn (Broström, 2017; Johansson, 2013; Lillemyr, 2011; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2009). I lekbasert læring understrekes barnehagelærerens aktive rolle i å fange barns intensjoner og interesser og gjennom å rette oppmerksomheten på innholdet og det man vil barna skal lære seg (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2009). Broström (2017) kombinerer barns lek og selvvirksomhet med læringsaktiviteter som er initiert av barnehagelæreren, og han peker på tre verdier som kjennetegner lekbasert læring: Læring skjer gjennom sosial samhandling og kommunikasjon, læringsaktiviteten er meningsfull og læring er en produktiv og kreativ aktivitet. Sammen bidrar verdiene til et dynamisk læringsbegrep som ivaretar et syn på læring som prosess hvor barnet ikke møter et fastlåst innhold. Barnehagelæreren kan legge til rette for lekbaserte læringsaktiviteter på mange måter og i hvilken grad barn tilfører nytt innhold inn i aktiviteten vil være avhengig av graden av voksenstyring.

I rammeplanen uttrykkes to perspektiver på lek som løfter fram lekens plass i barnehagen som utdanningsarena: Lek som egenverdi og lek som arena for læring, utvikling, sosial og språklig samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Barnehagelæreren har en sentral rolle gjennom å skape gode vilkår for leken. Det kan innebære å legge tilrette for et fysisk miljø som bidrar til nye erfaringer og materialer som

utvider og utvikler leken, og det kan være som deltaker eller observatør i leken. Leken som egenverdi og verdi for læring skaper et spenningsforhold i hvordan barnehagelæreren forholder seg til barns lek i praksis. Det er derfor et viktig spørsmål hvilket syn barnehagelærerne har på lek og i hvilken grad og hvordan de relaterer seg i lek i dette spenningsfeltet. Viktig er også hvilken vekt lek har i barnehagens totalitet.

#### 2.4.6 Læring

Læringsbegrepet i rammeplanen gir uttrykk for en bestemt læringsforståelse der det sosiale læringsmiljøet regnes som de viktigste rammene rundt barns erfaringer. Dermed er læringsforståelsen konsentrert rundt det barnehagelærerne gjør før læringen skjer, det vil si betingelsene for læring. Begrepet *helhetlig tilnærming til læring* viser til det pedagogiske læringsmiljøet (konteksten) som barnehagelærerne utformer ved å integrere omsorg, lek, verdier og faglig innhold, mens begrepet *helhetlig læring* tar utgangspunkt i barnets læring, det vil si de endringer som tilstrebes gjennom erfaringene, altså barns allsidige utvikling. Det pedagogiske læringsmiljøet skal realiseres ved hjelp av pedagogiske verdier og føringer som ikke er begrunnet i foreskrevne utbytteformuleringer og læringsresultater.

Säljö (2016) skiller mellom læring som deltakelse og læring som tilegnelse i måter å organisere læring på. Disse metaforene er hentet fra Sfard (1998) som er opptatt av å bygge bro mellom kognitive og situerte perspektiver på læring. Tilegnelsesmetaforen knyttes til det kognitive perspektivet og innebærer at individet tilegner seg kunnskap som blir individets eiendom. Læring gjennom tilegnelse viser ifølge Säljö (2016) til strukturerte og målrettede lærings situasjoner der barnet skal tilegne seg en på forhånd gitt kunnskapsbase og der barnets læring vurderes etter bestemte målbare normer (Broström, 2018). Denne tilnærmingen til læring bygger på teorier som knyttes til det individuelle barnets læring, og som i stor grad har fokus på kognitive og nevrologiske prosesser. I barnehagen har særlig Piaget sin kognitive læringsteori hatt betydning for forståelsen av barnet som et tenkende og reflekterende subjekt, men teorien har blitt kritisert for å være for individorientert og for å fokusere primært på det kognitive (Broström, 2018; Glaser, 2014b).

I barnehagesammenheng pekes det på spenninger mellom sosiokulturelle og kognitive læringsteorier (Vallberg Roth, 2014; Vist & Alvestad, 2012). Det kognitive blir av noen koblet til læring av mer akademiske kompetanser hvor kognitiv læring ensidig forbindes med at det er en kjerne av kunnskap som må læres gjennom læringsaktiviteter som har til hensikt å forberede barna til skole

(Sommer, Klitmøller, Ahrenkiel, Seim & Sjøberg, 2015, s. 68). Det pekes samtidig på at en helhetlig tilnærming til barns læring og utvikling inkluderer både relasjonelle, emosjonelle og kognitive dimensjoner som like sentrale sider ved den samme utviklingsprosessen (Broström, 2018; Glaser, Størksen & Drugli, 2014).

Læring som deltakelse henviser til at læring skjer gjennom deltakelse i hverdagslivet sammen med andre barn og voksne i et fellesskap. Dette medfører at læring forstås som mer eller mindre fullverdig deltagelse i et praksisfellesskap. Her er også Vygotsky sin læringsforståelse sentral. Denne framholder at læringsaktiviteter som er tilrettelagt på en god måte vil sette prosesser i gang som fører til utvikling (Broström, 2018). Kunnskap er ikke noe som overføres fra barnehagelæreren til barnet, men noe som skapes gjennom utforskning, dialog og menings-skaping. Det er gjennom sosial samhandling i barnehagens fellesskap at det skjer en felles meningsskaping, og hvor barnets språk og kognitive utvikling foregår og kommer til uttrykk. «Den nærmeste utviklingssonen» står fram som et sentralt begrep som forutsetning for barns læring. Den nærmeste utviklingssonen er beskrevet som avstanden mellom det den lærende allerede kan gjøre på egenhånd og det vedkommende kan mestre ved hjelp av andre. Dette er sonen der barnehagelæreren kan tilpasse sin støtte og veiledning til barnet slik at det møter passelig med utfordring. I samhandling med andre lærer barnet gjennom erfaringer og utforskning i den «nærmeste utviklingssonen». Her kan også andre barn være «kompetente andre» for barnet i læringsprosessen. For barnehagelæreren betyr det å legge til rette for et læringsfellesskap der barna kan bidra i andres læring.

Læring gjennom deltakelse anerkjenner at barn lærer gjennom prosesser hvor flere sanser er involvert samtidig og der det «autonomt skaper uventede kreative forandringer og dermed læring» (Broström, 2018, s. 4). Særlig når det gjelder de minste barna forstås læring gjennom deltakelse ved å bruke hele kroppen i utforskning av omgivelsene (G. Løkken, 2005). Gjennom kroppslig aktivitet og bevegelse skaper barn et handlingsrom med andre, og barna kan samles kroppslig om en konkret aktivitet eller et kommunikasjonsstema. Det betyr at barnehagelæreren må være oppmerksom på at de minste barna er kroppslige i sine uttrykksformer og søke etter barns mening og intensjoner med det de gjør (Greve, 2007).

Biesta (2014) forklarer læring som en reaksjon på det som er forskjellig fra oss – en læring som har til hensikt å forstyrre og utfordre. Innenfor posthumane teorier fremhever det intra-aktive lærings synet hvordan det materielt- diskursive forskyver læring fra noe som bare skjer som følge av menneskelig interaksjon og samspill, til å gi alle ting som inngår i

læringsprosessen betydning (N. Sandvik, Johannesen, Larsen, Nygård & Ulla, 2016).

Lenz Taguchi (2010) er opptatt av det gjensidige forholdet mellom det menneskelige og det fysiske som omgir oss, der det fysiske også er handlende aktører som påvirker læringsprosessen. Ved at «intra-aksjon» inkluderer diskurser forstås læring gjennom at mennesker skrives inn i tenkesett, regler og normer som man må forholde seg til på ulike måter, og som styrer muligheter for handlinger. For barnehagelæreren betyr det en økt oppmerksomhet på at læring skjer gjennom ulike koblinger med mennesker, ting og omgivelser. Det innebærer også en pedagogisk praksis som søker bortenfor det forutbestemte og forutsigbare og åpner opp for ulike muligheter for innsikt og kunnskap, mangfold og forskjellighet. Dette kan knyttes til Biestas subjektiveringsdimensjon, der subjektivering skjer gjennom forstyrrelser også i konfrontasjon med fysiske aktører.

Det synes problematisk å fastholde en kategorisk motsetning mellom det kognitive og det sosiale. Spørsmålet er heller hvordan det sosiale og det kognitive påvirker praksis og hvordan de ulike perspektivene forstås. Det kan tenkes at man blir for ensidig i begge retninger. Også andre perspektiver på læring kan være fruktbare og et alternativ er derfor å se ulike perspektiver som komplementære. Synet på læring og hvordan dette nedfelles i ulike arbeidsmåter er en viktig side ved barnehagelærernes yrkesutøvelse. Hvilket syn på læring legges til grunn?

Barns læring- og meningsskapning skjer både utfra et planlagt innhold, ut fra det barn viser interesse for og ut fra barnehagens formål og innhold. Fagområdene skal også innlemmes i de potensielle mulighetene som oppstår i både planlagte, spontane og dagligdagse rutinesituasjoner. Kravene om at det pedagogiske arbeidet er planlagt og at det er en systematikk i det pedagogiske arbeidet som motvirker til tilfeldig praksis og skaper forutsigbarhet, kontinuitet og progresjon i innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37) vil kunne medføre både økt styring og strammere struktur i barnehagens læringsaktiviteter, men også at man arbeider med prioriterte tema i lengre sekvenser, det være seg prosjekt, eller ved bruk av pedagogiske programmer. I læringsaktiviteter kan det foregå ulik grad av kontroll i forhold til hvem som igangsetter aktiviteten og hvem som har eller tar kontroll over den. Barnehagelæreren står i en spenning mellom å lede aktiviteter som ivaretar det medskapende barnet eller å vektlegge mer organiserte og systematiske læringsaktiviteter. Hvordan barnehagelærere forstår læring i dette spenningsfeltet og hvordan praksisen deres er, blir sentrale spørsmål i en analyse av barnehagelærerprofesjonen.

#### 2.4.7 Danning

Som nevnt, er danning et komplekst begrep, og det har en lang utviklingshistorie. Koselleck (2007) fører det tilbake til det tyske begrepet Bildung og hevder det er vanskelig å finne tilsvarende dekkende begreper på andre språk. Betydningen av oppdragelse utenfra omformes med dette til en prosess hvor barnet selv tilegner seg verden og der endring skjer aktivt gjennom refleksivitet.

Klafki (1998) stiller i sin kritisk konstruktive teori om didaktikk og danning spørsmål om hvordan mennesket gjennom undervisning får en forståelse av seg selv og sin omverden. Han skiller mellom to hovedtradisjoner som har utviklet seg innenfor dannelses-tenkningen. Den ene er material danning hvor det kulturelle innholdet tillegges absolutt verdi i danningen. I de formale danningsteoriene er virkningen av dannelsingsinnholdet på utvikling av kritisk tenking, estetisk sans, moralsk vurdering, eller evnen til å lære å skaffe seg informasjon, det sentrale. På bakgrunn av disse to tradisjonene utvikler Klafki begrepet om kategorial danning. Da er danning uttrykt som menneskelig utvikling i vekselvirkning med omgivelsene. Barnet tilegner seg kategorier som det kan forstå samfunnet og kulturen i gjennom, samtidig som det tilegner seg nye tenke- og væremåter. Kategoriene blir bindeledd mellom barnet og verden ved at barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet (den doble åpning) (Klafki, 2001, s.192). Didaktikkens sentrale oppgave blir å identifisere innhold som fremmer den kategoriale danningen, det vil si om og hvordan et bestemt innhold kan knyttes til barnet sin verden eller erfaringshorisont. Det eksemplariske prinsipp innebærer at noe er forbilledlig og derfor er viktig for utvelgelse av et innhold som skal formidles til barna (Klafki, 2011 s. 103). Siden samfunnet sees som menneskeskapt kan danning ikke bare dreie seg om å kvalifisere barnet til det eksisterende samfunn, men også til å være med på å skape samfunnet. Løvlie (2003) har lansert det han kaller et «utvidet dannelsesbegrep», tilpasset et samfunn preget av moderne teknologi og kulturelt mangfold. Danning har da tre sider: «Den tradisjonelle innvielsen i kulturarven, den kritiske behandlingen eller resepsjonen av denne arven og evnen til å takle forskjellighet eller differens følelsesmessig og intellektuelt» (Løvlie, 2003, s.70). Danning sees på som en aktiv prosess. For barnehagelæreren betyr det at barn møter en pedagogikk der de opplever mange måter å tenke, handle og leve på, der de kan utforske, stille spørsmål og reflektere over samfunnsmessige forhold. På bakgrunn av dette kan det ligge en spenning mellom barns rett til å medvirke til innholdet i barnehagen og barnehagelærerens plikt til å møte barn med et innhold som samfunnet har definert som betydningfullt. Et viktig spørsmål er i hvilken grad barn medvirker i å skape og gi retning til innholdet i barnehagen.



### 2.4.8 Kommunikasjon og språk i en helhetlig pedagogikk

Kommunikasjon og språk er en del av den helhetlige integrasjonen og skal sees i sammenheng med omsorg, lek, læring og dannelse og sosial kompetanse som grunnlag for barns allsidige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). I samiske barnehager skal integrasjonen bygge på samsisk språk, kultur og tradisjoner. Kommunikasjon og språk er også knyttet til et eget fagområde, *kommunikasjon, språk og tekst*. Forskningsdokumentasjon om kommunikasjon og språk har vi plassert sammen med fagområdene i kapittel 6.9.1.

Barnehagens daglige aktiviteter og samhandlings-situasjoner involverer språklig aktivitet, og dermed vil barns kognitive, emosjonelle og sosiale prosesser påvirker hverandre gjensidig. Et pragmatisk perspektiv på barns språkutvikling har fokus på hvordan barn lærer seg språk ved å bruke språk i tilknytning til det de gjør (Gjems, 2009b). Barn som skal lære språk er derfor avhengig av å være inkludert i fellesskapet. Det språklige fellesskapet og samtalene som læringsarena er derfor helt sentralt for barns språklæring. Slettner og Gjems (2016) framhever at relasjonen mellom barnehagelæreren og barnet/barna og hvilke samtaler som finner sted har større betydning enn barnehagens generelle språkmiljø. Når barnehagelæreren observerer barns lek og aktiviteter og er en støttende deltaker som er i stand til å lytte til og «lese» barns språklige uttrykk bidrar det til å skape romslige samspillsmønstre der barn kan utvide sitt språk og sin tenking.

Begrepet tidlig litterasitet forstås som utvikling av grunnleggende lese – og skriveferdigheter, før barna får formell lese – og skriveopplæring (M. Sandvik, Garmann & Tkachenko, 2014). Et videre syn på tidlig litterasitet inkluderer de sosiale prosessene som utviklingen skjer i (Furnes, 2014; Kibsgaard, 2018c). Det betyr at tidlig litterasitet starter når barna involveres i samspill med andre (Kibsgaard, 2018c; Slettner & Gjems, 2016). For barnehagelæreren betyr det å ha en oppmerksomhet på at leken er en viktig språklæringsarena for barn. Barn uttrykker seg gjennom lek, og de utvikler sitt språk når mening skapes sammen med andre. Betegnelsen «det doble dilemma» peker på vanskelige situasjoner barn kan finne seg i når de samspiller med andre. Samtidig som barn gjennom å delta i lek lærer språk, er det nødvendig å lære språk for å delta i lek (Kulset, 2015).

Det kan være ulike perspektiver på arbeid med flerspråklighet. Det kan være et syn der synliggjøring av mangfold i språk er sentralt og der språk sees som kommunikasjon. Et annet syn legger mer vekt på flerspråklighet som et individuelt fenomen som har en mer kompetanseorientert tilnærming der førstespråk og andrespråk forstås som avhengig av

hverandre (i Pesch, 2018, s. 85-86). Å drive språkarbeid i barnehagen betyr for barnehagelæreren å forholde seg til ulike språklæringspraksiser. På den ene siden indirekte språklæringstiltak der språkarbeid er integrert i lek og andre aktiviteter og mer direkte tiltak med språkgrupper og språklæringsmaterieil. Hva kjennetegner barnehagelæreren språkarbeid?

### 2.4.9 Mangfold

Mangfoldet i dagens samfunn gjenspeiles i barnehagen. Dette innebærer at barnehagelæreren har ansvar for at det pedagogiske arbeidet tar hensyn til barn i ulike aldersgrupper, kjønn og barn med forskjellig sosial, kulturell og religiøs bakgrunn. For barnehagelæreren vil en ressursorientert tilnærming til mangfold bety at mangfold er en naturlig del av barnehagens hverdag hvor alle barn gis likeverdige muligheter for mestring, utvikling og læring (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Likeverd forstås her som å utvise en respektfull og anerkjennende holdning overfor barns ulike identiteter, som eksempelvis ulike måter å se ut på, kle seg, leke, snakke på, bevege seg og forstå verden på (Kalkman, 2018). Det kulturelle mangfoldet i det norske samfunnet består av den norske majoritetsbefolkning, det samiske urfolket, nasjonale minoriteter og minoriteter med såkalt innvandrerbakgrunn. Innenfor de ulike kategoriene er det også mangfold. I synliggjøring og representasjon av kulturelle uttrykk og i møte med mennesker med ulike kulturelle bakgrunner utfordres barnehagelæreren til å ta høyde for dette. T. A. Olsen og Andreassen (2016) viser at mangel på kompetanse og kunnskap om samiske forhold øker faren for generaliseringer, noe som videre kan føre til at identiteter og kulturer får en potensiell eksotifiserende side. I så tilfelle vil en effekt være at det kan skape taushet rundt variasjoner og en reduksjon av det kulturelle mangfoldet. Mangfold rommer i tillegg mer enn «det flerkulturelle» og «minoritetspråklige» da det knyttes til mangfoldsaspekter i forhold til kjønn, seksualitet, funksjonsmuligheter og alder (Gjervan et al., 2012; Røthing & Bjørnstad, 2015).

Begrepet mangfold inviterer barnehagelæreren til å være bevisst på hvordan normer og maktrelasjoner påvirker kontekster for barns lek, læring og dannelse. Er det slik at barnehagen kjennetegnes av dekoloniserende praksiser som forklares som «praksis som ikke undertrykker mennesker ved å marginalisere deres identiteter, kunnskaper, interesser og erfaringer» (Gjervan et al., 2012, s. 52)? Eller kjennetegnes den av kolonisering, som kan foregå gjennom ekskluderingsprosesser hvor diskriminering og fordommer basert på kjønn, legning, funksjonsnedsettelse, etnisitet, kultur, religion og livssyn kommer til uttrykk. Store variasjoner i barnegruppen i forhold til alder, barn med nedsatt funksjonsevne, religion, religionsutøvelse, etnisitet/hudfarge, familie- og boforhold

og forventninger til gutter og jenter begrunner viktigheten for likestilling og anti-diskrimineringsarbeid. I hvilken grad tar barnehagelæreren hensyn til mangfoldet i pedagogisk arbeid og som støtte i barns lek, læring og dannelsingsprosesser?

#### 2.4.10 Demokrati, medvirkning og inkludering

Barnehagelæreren har ansvar for at pedagogisk arbeid gir rom for medvirkning og deltakelse i et demokratisk og inkluderende fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ødegaard (2013) framhever at barn erfarer demokrati gjennom medvirkning. Barns medvirkning er både en rettighet og et pedagogisk utgangspunkt som gir barn erfaring med og innsikt i et demokratisk samfunn (Bae, 2018a). Rammeplanens verdigrunnlag løfter fram både en pedagogikk med fellesskapet som utgangspunkt og en pedagogikk med en individorientering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7), og flere peker på denne spenningen (Korsvold, 2008; Seland, 2018; Østrem, 2012). Barns medvirkning forstått som valgfrihet og selvbestemmelse kan tenkes å skape en individualisert praksis hvor tilfredsstillende av egne behov kommer foran tanken for andre og ansvar for fellesskapet (Seland, 2018). For barnehagelæreren kan det være krevende å balansere mellom enkeltbarns behov og retten til å bli sett og hørt og å støtte fellesskapsverdier og bygge gruppetilhørighet. Vektingen av individet og fellesskapet i ulike praksiser vil påvirke barnehagelæreres arbeid med hva slags demokratierfaringer barn tilbys i barnehagen. Hvordan vektet fellesskap og individuell myndiggjøring?

I et inkluderende fellesskap skal alle barn få anledning til å ytre seg, bli hørt og kunne delta. Inkluderingsbegrepet er mangetydig og vidt. Qvortrup (2012) operasjonaliserer inkludering i pedagogisk praksis som fysisk, sosial og psykisk (opplevd) inkludering. Disse deler han inn i: a) formelle, ledede lærings- og utviklingsfellesskap, b) voksen-barn-fellesskap, c) uformelle voksenorganiserte fellesskap, d) selvorganiserte fellesskap, og e) barn-barn-fellesskap. Dimensjonene og operasjonaliseringen kan være til hjelp for barnehagelæreren til å analysere og forstå hvordan den enkelte barnehages pedagogiske praksis fungerer når det kommer til inkludering.

I barnefellesskapet får barn erfaringer med å praktisere demokratiske verdier (Bae, 2011a; Grindheim, 2011; Østrem, 2012) og å oppleve tilhørighet og inkludering. Inkludering handler om at alle barn skal ha de samme mulighetene og rettighetene til deltakelse og at deltakelse skal oppleves meningsfullt for det enkelte barn. Barn kan imidlertid oppleve utestenging og ekskludering i barnefellesskapet og i leken. Med henvisning til Eli Åm viser Greve og Kristensen (2015, s. 158) til at i forsøket på å skape lek så beveger barn

seg mellom ytterpunktene *maktspill*, der barna konkurrerer om posisjoner i leken og *dyp lek* hvor barn er oppslukt av sin egen lek. I leken kan det foregå både inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Når og hvordan voksne skal gripe inn i barnefellesskapet, for å hjelpe barn som av ulike årsaker står utenfor barnefellesskapet, er et viktig spørsmål.

Barn kan uttrykke seg på flere måter, og som en side ved danning til deltakelse til demokrati inngår barns mulighet til å ytre motstand. Pettersvold (2017) løfter fram barns motstand som en demokratisk verdi og viser til at barns motstand kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Barns motstand kan vise seg i lekende uttrykksformer eller mer direkte som uenigheter, forhandlinger eller kritikk. Å gi rom for barns motstand som demokratisk verdi kan stå i motsetning til en praksis der regler og strukturer regulerer barns samvær og fellesskap på bestemte måter. Store barnegrupper og begrensede rammer kan gi mer rigide regler for lærings situasjonen og underminere det skapende potensialet som må ligge til grunn for at barn selv kan velge hvilke relasjoner de vil inngå i. I hvilken grad og hvordan møter barnehagelæreren barns ulike posisjoner for aktiv deltakelse, også gjennom motstand?

#### 2.4.11 Spesialpedagogisk arbeid

Spesialpedagogisk arbeid er rettet mot barn med særskilte behov. Barn med særskilte behov kan være barn som har individuell rett til spesialpedagogisk hjelp etter barne Lovens § 19a og barn som ikke ut fra loven har fått tildelt spesialpedagogisk hjelp, men som likevel vurderes å ha behov for tilrettelegging og ekstra tiltak. Rammeplanen slår fast at barnehagelæreren har ansvar for alle barn. Barn med særskilte behov og barn med spesialpedagogisk hjelp faller inn under samme ansvarsområde. Det allmennpedagogiske tilbudet skal tilpasses alle barns behov og forutsetninger når noen har behov for ekstra støtte i korte eller lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). Barnehagelæreren har ansvar for at alle blir møtt med pedagogisk utviklings- og læringsfremmende aktiviteter som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 40).

De aller fleste barna med særskilte behov går i ordinære barnehager (Wendelborg mfl. 2015, s.18). I 2016 ble over halvparten av norske barnehager tildelt ressurser til barn og barnegrupper med ekstra behov (Utdanningsdirektoratet, 2016). I 2017 fikk 3 prosent av alle barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Språk-/kommunikasjonsvansker blant barn med norsk som morsmål, er det hyppigst forekommende kjennetegnet ved barn som har spesialpedagogisk

hjelp, fulgt av psykososiale vansker/atferdsvansker, utviklingshemming, sammensatte vansker og språk-/kommunikasjonsvansker blant minoritetsspråklige barn. Det er litt flere gutter enn jenter som får spesialpedagogisk hjelp (Wendelborg mfl. 2015, s.125).

Spesialpedagogiske perspektiver har de senere år beveget seg fra et medisinsk-diagnostisk individuelt fokus mot en forståelse der barns utfordringer i større grad sees i sammenheng med samfunnsmessige og relasjonelle aspekter (Tangen i Åmot, 2018, s. 126). I denne forståelsen er inkluderingsaspektet sentralt der barnehagelæreren har ansvar for tilrettelegging for sosial deltakelse ut fra barns egne forutsetninger. Leken er en viktig arena for alle barns opplevelse av inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og barnehagelæreren arbeid med å inkludere barn i lek er derfor en sentral side ved tidlig innsats.

Det er pedagogisk-psykologisk (PP) tjeneste som er sakkyndig instans, og som skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling, for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (paragraf 19b og c). Samarbeid med PP-tjenesten er derfor en viktig del av barnehagelæreren arbeid med å tilrettelegge for et pedagogisk tilbud som kan ivareta barnets behov og utvikling best mulig. Det er ingen formelle krav om individuell opplæringsplan (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 3), men barnehageloven (§ 19b) sier at de som jobber med barna skal gjøre en vurdering av det spesialpedagogiske tilbudet. Det innebærer at det spesialpedagogiske arbeidet vektlegger klare faglige mål i for barns utvikling i større grad enn i det ordinære pedagogiske arbeidet (Åmot, 2018, s. 125).

Spesialpedagogisk hjelp (retten til spesialpedagogiske ressurser til enkeltbarn, § 19a i barnehageloven) skal legges til rette for at hvert barn får nødvendig støtte til å bidra i et demokratisk fellesskap og til å utvikle ferdigheter som gjør barnet rustet til å møte utfordringer i samfunnet (Åmot & Mørland, 2017). For å ivareta dette, kan den spesialpedagogiske hjelpen organiseres på forskjellige måter. For det første kan spesialpedagoger som ikke er ansatt i den enkelte barnehage, bidra med kompetanse og veiledning til flere barnehager. En annen ordning kan være at støttepersonell som er ansatt i barnehagen, følger barnet (Nordahl, 2018, s. 60). Organisering av spesialpedagogisk hjelp skal gis til barn individuelt eller i gruppe (Kunnskapsdepartementet, 2005). Det løfter fram dilemmaer i forholdet mellom spesialpedagogisk hjelp og inkludering (Åmot, 2014, 2018). På den ene siden kan organisering av spesialpedagogiske tiltak begrense deltakelse i aktiviteter i det allmennpedagogiske tilbudet, mens på den annen side kan tiltakene støtte barn i sosial deltakelse og

fellesskap med andre barn. Aktuelle spørsmål som kan reises på bakgrunn av dette er: Hvordan organiseres spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, hvilke tiltak og arbeidsmåter brukes, og hvilke tilnærminger bygger praksis på?

#### 2.4.12 Arbeid med fagområdene

Det er mulig å gå inn i hvert fagområde og deres didaktikk for å se spesifikt etter hvert fag sine teoretiske spenninger, men det har vi ikke gjort i denne framstillingen. Som teoretisk perspektiv betegner vi isteden fagområdene som et felles område. Fagområdene definerer og klargjør barnehagens kulturelle, flerfaglige innhold. Fra 1996 får barnehagen et ansvar for å arbeide med fagområder. Fagområdene kan tenkes rendyrket på en måte som ligner skolens fag, eller de kan ses som integrert i hverandre eller i andre deler av den pedagogiske praksis (Broström et al., 2014).

Arbeid med fagområdene kan skje ved at lek og hverdagsaktiviteter, eller dokumentasjon av barns aktiviteter, blir inngang til spontan, eller planlagt aktivitet knyttet til fagområdene (Eik, 2008). Eik tar til orde for å skape sammenheng mellom lek og fagområdene ved å binde sammen erfaringer og interesser med barnehagelæreren formidling av fagområdene. Det er i tråd med et syn på lek, hvor barnet leker og lærer samtidig. Det innebærer at allmenndidaktikk og fagdidaktikk ikke splittes opp som to motsetninger, men må isteden sees i sammenheng med hverandre. Arbeid med fagområdene kan skje i uformelle hverdagssituasjoner, men også gjennom planlagte aktiviteter. Etableringen av fagområder med egne læringsmål vil kunne bidra til utvikling av fagområde tilpasset fagdidaktikk og en mer fagvis pedagogisk praksis, som igjen vil dra i retning av større grad av voksenstyring. Ikke minst forventninger om progresjon i arbeidet med fagområdene vil kunne presse fram mer fagdelt og mer pre-planlagt læringsarbeid. Fagområdene er nedfelt i rammeplanen og har et innholdsaspekt som stort sett er definert i nokså generelle vendinger.

Østrem (2008) peker på betydningen av innholdet i relasjonen mellom barnet og barnehagelæreren og viser til Skjervheims argument om at et likeverdig møte mellom to subjekter er avhengig av at man møtes i noe felles tredje, et innhold. Prinsippene om likeverdige møter utfordres av at barnehagelæreren har et mandat og et ansvar. På den ene siden skal barnehagelæreren skape nysgjerrighet og inspirasjon hos barna gjennom sin kunnskap om fagene, mens på den annen side skal innholdet også komme fra barna og deres spontane bidrag (Skoglund, 2014). Barnehagelæreren står derfor i en stadig forhandling av innhold mellom det som er forhåndsbestemt og det uforutsette, mellom å følge barnas spor her og nå, eller å følge det planlagte.

Hvordan og i hvilken grad fagområdene integreres i hverandre og i andre deler av barnehagens hverdag er viktig i forståelsen av barnehagelærernes yrkesutøvelse. Hvilken betydning har det planlagte, ikke-planlagte, voksenstyrte og det barnesentrerte i arbeidet med fagområdene? I hvilken grad ser vi spor av en fagdelt barnehage?

#### 2.4.13 Organisering av fysisk miljø

Organisering av fysisk miljø er et sentralt element i det pedagogiske læringsmiljøet som barnehagelæreren fastsetter i samspill med andre strukturelle og prosessuelle elementer. De fysiske rammebetingelsene som byggets utforming, planløsning, møblering, innredning og romorganisering gir viktige mulighetsbetingelser for barns medvirkning, trivsel og allsidige utvikling (Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012). Nordin-Hultman (2004) er opptatt av hvilke handlingsalternativer barn har i det fysiske miljøet og knytter maktbegrepet til regulering av rom og tid. Hvordan rom og tid er delt og regulert, og hva slags materiell som er tilgjengelig, kan hemme eller fremme etablering av relasjoner, fellesskap og samværsformer.

Den estetiske dimensjonen fokuserer på at rommet skal gi barna rike handlingsmuligheter for å ivareta skaperglede, utforskning og forskjellige sanseopplevelser. Thorbergsen (2007) er opptatt av mengden av visuelle uttrykk i rommet og at rommet ikke må være rotete og uoversiktlig, eller virke forstyrrende for barns utforskning og lek. Barn er ikke bare i sosiale relasjoner med hverandre, men også til rommet og materialene de omgir seg med. Innenfor Reggio Emilia filosofien betegnes rommet som «den tredje pedagog» for å løfte fram barns samhandling med innredning og materialer som spiller en grunnleggende rolle i barns læring og danning (Rinaldi, 2009). Lenz Taguchi (2010) er, som tidligere nevnt, opptatt av det gjensidige forholdet mellom det menneskelige og det fysiske som omgir oss, der det fysiske også er handlende aktører som påvirker læringsprosessen.

Dersom barna skal få varierte erfaringer må barnehagelæreren ikke bare synliggjøre det faglige innholdet i rommet, men også sørge for at rom og tid ivaretar og utfordrer forskjellige barn i ulike aldre. Stimulerende rom for de minste er såkalte «tumlerom» som legger til rette for bevegelse, og som har elementer som utfordrer barnas motoriske og sosiale kompetanse (Thorbergsen, 2007). Det ligger en spenning i organisering av fysisk miljø. Organiserer barnehagelæreren fysisk miljø med utgangspunkt i planlagte aktiviteter som skal skje i bestemte rom og når, eller blir fysisk miljø organisert som følge av de aktivitetene barna er interessert i? I hvilken grad er organisering av fysisk miljø knyttet til innholdet som skapes av barn og voksne sammen?

## 2.5 Profesjonsrollen i en organisasjonskontekst

### 2.5.1 Mellom gruppeorganisasjon, ekspertorganisasjon og formelt hierarki

Mandatet peker på at barnehagelærerrollen påvirkes og formes av forventninger og krav, blant annet den organisatoriske rammen barnehagelærere arbeider innenfor og den ledelsen som utvikles. I stor grad er barnehagelærerne også ledere i sektoren og ledelse er derfor også en av barnehagelærerrollene.

Yrkesutøverrollen, som definert ovenfor, har trolig gått fra å være rammet inn av små praksisfellesskap med noen få barnehagelærere, til å bli integrert i større organisatoriske rammer og tydeligere ledelse. Med Strand (2007) kan vi si at barnehagene tidligere hadde mange fellestrekk med det man kan kalle en gruppeorganisasjon, som er liten, uformell, lite spesialisert, tett sosialt integrert rundt felles verdier, og med en uformell lavprofilledelse som primært er orientert mot vedlikehold av det uformelle fellesskapet. En økende andel barnehager har neppe disse kjennetegnene, mens mange fremdeles har dem. Mange barnehager er for store til slik organisering og mange barnehager er så tett inkorporert i eiers organisasjonsstruktur at de må ses som enheter innenfor en slik nokså stor organisasjon med mange barnehager. Disse store organisasjonene kan ta ulike former, Strand skiller mellom ekspertorganisasjoner, der de profesjonelle hensyn har en forrang og hierarkiske, byråkratiske organisasjoner der den hierarkiske standardiseringen er sterkere. Et hovedspørsmål er hvilken type organisasjon som avløser gruppeorganisasjonsformen i sektoren, og hvordan ulike organisatoriske rammer gir barnehagelærere ulike betingelser for profesjonsutøvelse.

Vi må altså anta at det lenge var slik at den enkelte barnehage var en liten, nokså selvstyrt gruppeorganisasjon dominert av barnehagelærernes faglige perspektiv, med lite differensiering mellom barnehagelærere. Men selv for den klassiske lokale praktiker i et lite fellesskap er det slik at den lokale autonomien begrenses av at de lokale profesjonsutøvere inngår i et profesjonelt fellesskap som strekker seg utover det lokale faglige fellesskapet med noen få andre. Det vil si at profesjonsutøvere integreres internt i profesjonen. Dels gjennom utdanningen og at utdanningen er ensartet, dels gjennom at de utvikler faglige organisasjoner, faglige publikasjoner og møtepunkter og i siste instans en yrkesetikk som kan håndheves overfor profesjonsmedlemmer for å sikre at alle ligger innenfor profesjonens rammer. Det vil si at barnehagelærerprofesjonen som nasjonal kollektiv størrelse integrerte disse frittstående barnehagene i betydelig grad.

Der barnehagelærerne arbeider i store, formelle organisasjonssystem blir betingelsene annerledes. Flere peker på at framveksten av større organisasjoner vil bidra til formalisering (Adams, 2015). Det vil si å formalisere oppgaveutførelse, arbeidsdeling og samordning ved å etablere formelle rutiner (Molander & Terum, 2008). Noen oppgaver lar seg lettere rutinisere enn andre, særlig hverdagsarbeid med brukere og administrativ tilrettelegging. Oppgaver som blir tilstrekkelig rutinisert, mener Abbott (1988) er utsatt for jurisdiksjonsendring, det vil si at det er lett for myndigheter og ledelse å ta det mest rutiniserte ut av jurisdiksjonen, fordi dette er oppgaver andre, billigere yrkesgrupper kan gjøre like godt. Fordi det er så rutinisert. Samtidig frigjøres rom for andre, mer utviklings- og planleggingsorienterte oppgaver som kan være faglig mer interessante og prestisjefylte. Det er derfor et viktig spørsmål om hvilke virkninger det har at barnehageorganisasjonene blir større. I et profesjonsperspektiv rettes oppmerksomheten særlig mot hvordan organisering virker inn på både barnehagelærernes autonomi, på deres jurisdiksjon (det problemfeltet profesjonen har ansvar for) og på differensiering mellom barnehagelærere i den samme barnehagen. Det overordnede spørsmålet er hvordan stadig mer ulike organisatoriske rammer gir barnehagelærere ulike betingelser som ledere og som yrkesutøvere. Av særlig betydning er hva organisering gjør med spesialisering mellom barnehagelærerne, hva det gjør med barnehagelærernes autonomi og kontroll over arbeidet og hva det gjør med grensene mot andre yrkesgrupper.

### 2.5.2 Rolledifferensiering: ledelse og spesialisering

En profesjon kjennetegnes av at den dominerer en gruppe posisjoner, eller stillinger, gjerne med monopol på dem (Torgersen, 1994). Det er fra disse stillingene profesjonen tar ansvar for sin jurisdiksjon – sitt mandat. Et viktig spørsmål er hvordan disse ulike stillingene er definert og relatert til hverandre. Med flere ulike stillinger, kommer ulike oppgaver og flere ulike profesjonsroller. Slik spesialisering innad i profesjonen vil kunne føre til at ulike segmenter av den utvikler delvis avvikende forestillinger om hva som profesjonens oppgave og rasjonale, det kan medføre faglige motsetninger, og det vil føre til større samordningsbehov (Bucher & Strauss, 1961). I hvilken grad skjer dette nå med barnehagelærerne? Drevet frem av større organisatoriske enheter og kompetansekrav?

Profesjoner kan utvikle seg i retning horisontal arbeidsdeling, med krav til spesialisering og oppdeling av tjenestetilbudet med påfølgende behov for samordning. Det kan oppstå nye roller som primært er spesialister og andre som primært samordner. Profesjoner kan også differensieres vertikalt, i ulike nivåer som kan bli nokså hierarkiske slik vi kjenner

fra teologene, legene og offiserene. Det vil gi et sterkere skille mellom profesjonen på utøvende nivå og på overordnede nivåer, som faglig ledelse, i forskning, utdanning og forvaltning. En viss vertikal differensiering har nok barnehagen alltid hatt, der har alltid vært en bestyrer og går vi lengre tilbake i tid må vi anta at bestyrerinnen var en nokså myndig person. Men ellers har differensieringen vært beskjeden. Er dette i ferd med å endres?

Profesjoner som utvikler seg i sterkt hierarkisk retning, med flere ledelsesnivåer, vil kunne få store forskjeller mellom ledende og utførende profesjonsmedlemmer, og noen profesjonsmedlemmer kan få oppgaver med nokså lav individuell autonomi. Scott (2008) skiller mellom profesjonsarbeid på tre nivå: Utvikling og innovasjon, dernest faglig mellomledelse som skal sette valgte strategier og programmer ut i livet, og endelig det faglige arbeidet i møtet med brukerne. Forskning fra noen ti-år tilbake fant at den enkelte barnehage knapt hadde en egentlig faglig ledelse i det hele tatt (Gotvassli, 1990b). Dette kan være i ferd med å endre seg og et viktig spørsmål er hvor dette overordnede, faglig utviklende arbeidet foregår. Ulike løsninger for arbeidsdeling mellom eier og barnehage, styrer og pedagogisk ledere så vel som styrer og eventuelle tilleggsressurser på styrernivået er mulige her. Forholdet mellom pedagogisk leder og andre pedagoger på samme avdeling berører også dette.

Differensiering kan også skje horisontalt, ved at profesjonsmedlemmer på samme hierarkiske nivå spesialisere seg. Jo mer komplekse profesjonens arbeidsoppgaver er og jo større ansvarsområdet (jurisdiksjonen) er, jo større sjanse for at det vil skje. I alle fall formelt har all-round pedagogen vært det vanlige. Ofte er pedagogen en pedagogisk leder som må ta faglig ansvar for hele det pedagogiske feltet for sin gruppe. Det kan imidlertid tenkes at det uformelt i mange barnehager finnes en betydelig differensiering mellom barnehagelærerne, særlig der de løser opp avdelingsstrukturen, eller der avdelinger er ulike. Det være seg i pedagogisk tilnærming eller aldersgruppe. Det kan også tenkes at i en tradisjonell avdelingsbarnehage må alle være allround-pedagoger på sin avdeling, men i den grad pedagogene deltar i felles prosesser om planlegging, utvikling og evaluering vil de ha større innslag av spesialisering. Der man har innført flere enn en pedagog i vanlige avdeling(er) vil det også kunne skje ulike former for differensiering mellom de to. Det dermed et viktig spørsmål til forståelsen av barnehagelærrollen hvordan den interne, horisontale differensieringen er.

Det har i barnehagesammenheng vært mest oppmerksomhet omkring de utdifferensierte lederrollene, som har blitt tydeligere. Ofte forstås utviklingen av

tydeligere ledelse med utgangspunkt i et perspektiv om ledelse som funksjon, eller distribuert ledelse. Her antas at ledelse er å ivareta oppgaver eller funksjoner som er viktige for at organisasjonen skal fungere. Den øverste ledelsen i en organisasjon har nok ansvaret for at alle funksjoner ivaretas, men må ikke nødvendigvis utføre alle funksjonene selv. Dette kan spres ut på mange, og det vil gi en ledelsesstruktur hvor ledelsesfunksjoner ligger flere steder. Et hovedspørsmål er hvilke posisjoner i barnehagen ulike funksjoner er fordelt på. Hvilke roller og funksjoner ligger på barnehagenivå, på eiernivå eller på avdelings- eller basenivå? Hvilke funksjoner ivaretas egentlig? Mange refererer til Adizes og hans oppdeling i produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap (Børhaug & Lotsberg, 2016; Gotvassli, 1990a). Hvilken form tar disse funksjonene, hvem ivaretar dem og er det noen funksjoner som ikke ivaretas så godt? Er vi i ferd med å få spesialisering også innad i ledelsen?

Forskningen på styrerne fra slutten av 1980 årene viste at de ledet gjennom konsensus og demokratiske prosesser og i stor grad avgrenset ledelsen til administrativ tilrettelegging (Gotvassli, 1990a). Noen barnehager er kan hende fremdeles i denne formen, de som ikke er det kan tenkes å utvikle tydeligere hierarki, eller mer nettverkspregede ledelsesformer. Vi kan analysere ledelse i lys av hva som kjenner seg ut som relasjonen mellom lederroller og underordnede. I ledelsesteorien har dette vært knyttet til lederstilteori, men også til kommunikasjonsteori og gruppepsykologi. Forholdet mellom organisasjonens ledelse og de faglig ansatte kan ta ulike former. I organisasjoner med profesjoner er det et grunnleggende skille mellom faglig kollegiale og nettverksbaserte relasjoner mellom ledelse og profesjonsutøverne på den ene side, og en hierarkisk relasjon på den annen (Scott, 2008, s. 393). Hvordan er relasjonen mellom ledernivåene? Hierarkisk eller preget av medvirkning og veiledning?

Begrepet pedagogisk ledelse har blitt en sentral referanse. Mens det tidligere ble brukt som betegnelse på den rent faglige ledelsen som styrer utøvde (produksjon i Adizes skjema), har det, for eksempel i de nyeste retningslinjene for BLU, etter hvert blitt vanligere å se pedagogisk ledelse mer som et sekkebegrep for en rekke ulike ledelsesprosesser i barnehagen, der nettopp ledelse på ulike nivå inngår og der læring og veiledning er sentrale elementer. Med utgangspunkt i denne vide forståelsen vil vi i rapporten være opptatt av hele den pedagogiske ledelsen. Men den vil også noen steder referere til pedagogisk ledelse i smalere betydning, som den faglige ledelsen styrer, pedagogisk leder eller eier er involvert i, fordi en del forskning bruker begrepet slik.

### 2.5.3 Organisering og profesjonens autonomi

Barnehagelærerprofesjonens autonomi har vært særlig debattert i forbindelse med statlige reguleringer av sektoren. Dette vil vi komme tilbake til nedenfor, men autonomi påvirkes også av forhold i den enkelte barnehage og i den enkelte eierstruktur. Autonomi er et hovedspørsmål for de fleste profesjoner fordi det berører den faglige selvbestemmelse.

Frostenson (2012) peker på at profesjoners autonomi ligger på (minst) tre nivå. Det øverste nivået er det kollektive, det vil si at profesjonen som samlet gruppe, som regel innenfor nasjonalstaten, har stort gjennomslag overfor myndighetene i utformingen av offentlig politikk på feltet, og at profesjonens medlemmer i stor grad har erobret de statlige styringsinstitusjonene i departement og direktorat samt at profesjonen er tungt representert i offentlige utvalg som legger grunnlaget for offentlig politikk. Erichsen (1995) kaller dette for profesjonsstaten. Der er den kollektive autonomien stor. Men en sterk kollektiv autonomi kan også knyttes til at en profesjon kan dominere et felt. Adams (2015) peker på profesjonelle felt som sterkt institusjonaliserte, og som ramme-settende for den enkelte profesjonsutøver. Scott (2008) peker på at profesjoner er viktige som byggere av institusjonelle felt.

Profesjoner kan også ha autonomi på et kollegialt nivå, det vil si at profesjonens medlemmer på en arbeidsplass eller i en organisasjon i felleskap har stor kontroll over eget profesjonelle arbeidsfelt i organisasjonen. Endelig kan autonomi være den enkeltes individuelle autonomi.

I stor grad er det nok slik at autonomi på ett nivå henger sammen med autonomi på nivået over og under. Tilrettelegging for kollegial autonomi vil kunne skje gjennom statlig regulering, for eksempel lovfesting av styrers ansvar i barnehagen og at styrer som hovedregel skal være barnehagelærer eller tilsvarende. Sterk kollektiv autonomi, det vil si politisk innflytelse, kan være viktig for å få til slik lovfesting. På samme måte vil trolig en sterk posisjon for en profesjon i en organisasjon være en sikring av at den enkelte får faglig frihet i sitt arbeid. Hvor mye autonomi ligger på ulike nivåer i norske barnehager? Har autonomien forskjøvet seg?

Både i norsk og internasjonal profesjonsforskning understrekes tendensen til og betydningen av at profesjoner inkorporeres i formelle organisasjonsstrukturer (Abbott, 1988; Messel & Slagstad, 2014; Muzio & Kirkpatrick, 2011; Scott, 2008). Det er mange grunner til at profesjoner i stigende grad samles i større, formelle arbeidsorganisasjoner og ikke i små, lokale praksisfellesskap. En grunn er at etter hvert som profesjoner utvikles vil de beskjefte seg med

stadig mer komplekse brukerproblemer og det kan kreve spesialisering og teknisk støtte som større organisasjoner best kan gi. Store organisasjoner har større kapasitet til teknisk-administrativ tilrettelegging, mange profesjoner kan ikke fungere utenfor slike organisasjoner og den tilretteleggingen organisasjonen kan gi. Større enheter vil gi et større faglig miljø som gir grunnlag for faglig utvikling, men med størrelse kommer også formalisering, ledelse og samordningsbehov. Når profesjoner arbeider i større formelle organisasjoner med større faglige fellesskap, der de har kontroll over organisasjonens ressurs og egen tid, vil dette med andre ord kunne øke den kollegiale autonomien. Det faglige fellesskapet kan ha høyere faglig standard, kan drive utvikling og innovasjon på en annen måte og kan avlastes fra rutinearbeid og konsentrere seg om det faglige mest sentrale. Der organisasjonen kjennetegnes av kollegial autonomi, altså at profesjonen, her barnehagelærerne, som kollektiv har ressurser og arenaer for faglig utvikling og kvalitetssikring på egne premisser vil en følge gjerne bli at den enkelte pedagog og pedagogiske leders autonomi vil bli innskrenket av dette kollegiale nivået.

Et viktig spørsmål er hvem som har kontroll over denne kapasiteten. Abbott (1988) skiller mellom autonome profesjoner, som har kontroll over disse organisatoriske ressursene, og heteronome profesjoner, der andre enn profesjonen selv har kontroll over organisasjonsressursene. Der andre enn profesjonen selv leder organisasjonen vil profesjonen kunne komme i en underordnet posisjon, noen kaller dette for proletarisering av profesjonen (Muzio & Kirkpatrick, 2011). I slike tilfeller vil faglige hensyn oftere måtte vike for andre hensyn, og det vil føre til omfattende rapportering fordi ledelsen leder noe de ikke har detaljkunnskap om og kjennskap til, men som de likevel vil prøve å kontrollere.

Organisering kan også virke inn på profesjonen som kollektiv, nasjonal størrelse. Nasjonal, kollektiv autonomi forutsetter at profesjonen har et sterkt kollektivt nivå og er forankret i en felles faglig tilnærming. Der profesjonelt arbeid i stor grad foregår innenfor svært store og komplekse organisasjoner som driver et omfattende faglig utviklingsarbeid selv, vil dette kunne føre til utvikling av profesjonelle sub-kulturer (Muzio & Kirkpatrick, 2011, s. 395). Slike profesjonelle subkulturer vil gi stor autonomi på eiernivå, det vil si for profesjonen i den enkelte eierstruktur, men vil kunne undergrave den kollektive autonomien på nasjonalt nivå. Sagt på en annen måte: dersom flere store eiere, private eller kommunale, i stor nok grad utvikler egne programmer og tilnærminger i sine barnehager, egne opplæringsystem og ledelsesformer vil profesjonen som nasjonalt fellesskap fragmenteres.

### 2.5.4 Barnehagelærernes ansvarsområde – jurisdiksjonen

Profesjoner kjennetegnes av at de har et arbeidsområde, eller et problemområde, som profesjonen har fått aksept for at den har de beste løsningene for. Slik aksept søkes i opinionen, i styringsverket og i den enkelte arbeidsorganisasjon (Abbott, 1988). Dette området kalles for profesjonens jurisdiksjon. Den er ikke en gitt eller naturlig størrelse. Andrews og Wærness (2004) viser for eksempel i en analyse hvordan helsesøsterprofesjonen erobret en stor jurisdiksjon i etterkrigsårene, men at store deler av denne jurisdiksjonen har gått tapt de siste par ti-årene. I forbindelse med senket skolestartsalder til 6 år utvidet barnehagelærerne sin jurisdiksjon inn i skolens første år. Slike grenseflater mellom yrkesgrupper er ikke statiske og er i stadig endring. Noen ganger trekker profesjoner seg frivillig ut av områder de av ulike grunner har nedprioritert. Endrede ledelses- og organisasjonsformer vil kunne endre profesjonens jurisdiksjon, det vil si hva som defineres som profesjonens område. Og et hovedspørsmål er om det har skjedd i barnehagelærernes tilfelle, om det har skjedd på samme måte i hele sektoren og hva som er gått ut og hva som er kommet til.

Jurisdiksjonsspørsmål er i noen tilfeller gjenstand for statlig legal regulering, men Abbott (1988) peker på at jurisdiksjon også forvaltes og defineres i den enkelte arbeidsorganisasjon, det vil si i den enkelte barnehage eller eiersystem.<sup>11</sup> Viktig i denne sammenheng er hva som legges innenfor barnehagelærernes jurisdiksjon og hva som legges utenfor, som noe for eksempel assistenter kan gjøre. Det kan også tenkes at det skjer forskyvninger i jurisdiksjon mellom barnehagelærere og andre profesjoner på oppvekstfeltet, for eksempel i forhold til helsetjenesten, skolen, barnevern, integreringspolitikk og i forhold til spesialpedagogiske tjenester. Hvilke problemer skal barnehagelærerprofesjonen mestre og hvilke hører til under spesialpedagogisk tilrettelegging? Også i forhold til foreldrene kan en tenke seg jurisdiksjonsforskyvning. I de tilfeller der barnehagen opplever konkurranse blir et viktig spørsmål om konkurransestrategien helt eller delvis ligger innenfor barnehagelærernes jurisdiksjon eller om det ligger hos andre som dermed legger rammer for det pedagogiske arbeidet. Skjer det endringer i barnehagelærernes rolle i utdanning og FoU? Er dette området for ekspansjon eller trengs barnehagelærerne ut av disse områdene?

11 Med begrepet eiersystem menes eier og den sentrale organisasjonskapasiteten eieren måtte bygge opp sammen med alle de barnehager som er underlagt denne eieren. I de tilfeller det eieren har en sterk organisasjonskapasitet kan det gi det like god mening å se på eiersystemet som organisasjonen og den enkelte barnehage som enheter, om enn med betydelig autonomi. Kollegial autonomi på barnehagenivå eller på eiersystemnivå må det da skilles mellom.

Organisasjon dreier seg som nevnt også om praktisk og administrativ støtte. Imidlertid vil slik støtte ha sine egne behov for å fungere mest mulig effektivt – og dette kan komme til å legge føringer på det profesjonelle arbeidet med brukere, for eksempel rutiner for dokumentasjon og arkivering eller rutiner for å få tilgang til tilleggsressurser. Abbott (1988) peker på at når profesjoner integreres i store organisasjoner vil de etter hvert miste kontrollen over – eller fritas fra – administrative oppgaver. Det er ofte ikke vanskelig å få profesjoner til å gi fra seg slike oppgaver. På samme måte som de fleste repetitive rutineoppgavene også er lett å gi fra seg til støtteyrker, slik mye av sykepleien overlates hjelpepleiere. Er dette er en utvikling som også kjennetegner barnehagen? Eller er den en utvikling man bare finner noen steder? Abbott (1988) peker ellers på at administrativ støtte og rutinemessig oppfølging ofte viser seg å være faglig viktigere enn man gjerne tenker over og når det er overlatt til andre yrkesgrupper vil de gjøre oppgavene på sine egne måter.

## 2.6 Brukere og profesjon

Profesjoners forhold til brukerne er en hoveddimensjon ved profesjonsrollen. Som diskutert ovenfor kan denne relasjonen i noen grad defineres av profesjonen, og den forståelse profesjonen har av brukerne eller målgruppen er viktig for relasjonen. I barnehagesammenheng vil det på mange måter være barna som er primærbrukerne, fordi det er de som mottar pedagogiske tilbud direkte. Indirekte er også foreldrene brukere, fordi de er ansvarlige for barna og fordi det er de som gjør brukervurderinger av tjenestetilbudet. Det er i denne sammenheng forholdet barnehagelærerne har til foreldrene som brukere som er i sentrum.

Den tradisjonelle forståelsen vil være at foreldrene er brukere og at foreldre og barnehagelærere er partnere. I hvilken grad det er slik og hvilke faktorer som kan bidra til et slik gjensidig samarbeidsforhold er viktige spørsmål. Rollen kan være en hjelpe- og samarbeidsrolle i møte med foreldrene.

Mange profesjoner har maktmidler til disposisjon overfor sine brukere. De er ekspertisen, og de har ofte også formelle maktmidler til disposisjon. En retning i profesjonsteorien har ment at profesjoner lett kan komme til å prioritere sine egne interesser på bekostning av brukerne (Abbott, 1988). Det er en lang tradisjon for å beskrive at lærere i skolen kan fungere på denne måten, altså undertrykkende for i alle fall noen, og det er en skremmende tanke dersom man spør om det kan skje i en barnehage. Relasjonen til brukerne kan altså være en relasjon der barnehagelærerne har makt i en situasjon der interessene ikke

sammenfaller. I forlengelsen av dette har Lipsky (1980) vist hvordan bakkebyråkrater, for eksempel velferdsprofesjoner, kommer under krysspress mellom produksjonskrav og faglige standarder på den ene side, og overveldende behov blant brukerne på den annen. Man klarer ikke håndtere alt. Det kan føre til ulike overlevelsestrategier, blant annet at man prioriterer de brukerne som man lettest får framgang på, og at man nøytraliserer de problematiske.

Lenge var maktbalansen mellom foreldrene og barnehagelærere klart i barnehagelærernes favør, fordi det var stor mangel på barnehager. Men med full dekning og tiltagende konkurranse får foreldrene en bruker-makt de ikke har hatt før. Dersom relasjonen har denne karakteren må vi vente at kravene fra foreldrene øker på, og at en del av barnehagelærrollen blir å forhandle med foreldrene. Samtidig må man i økende grad selge barnehagen overfor foreldrene og overvåke hva de andre konkurrentene gjør. Konkurranseløselse kan bli en del av barnehageledrollen.

En annen faktor som kan endre relasjonen like mye som konkurranse og full dekning er digitalisering. Noen barnehager utvikler eller tar i bruk IKT system slik at store deler av foreldrekontakten bli online, Hvordan påvirker det hvilken rolle dette er? Endrer det oppmerksomheten i foreldresamarbeidet? Endrer det maktforholdene? Er nettet et sted som akselererer foreldrekrav eller er det noe som letter samhandling og samarbeid om samme mål? I dette perspektivet er det viktig å spørre hvordan barnehagelærrollen formes i møte med foreldrene, hva forventer foreldrene, hva krever de? Hvilken rolle er samarbeidsrollen med foreldrene?

## 2.7 Offentlig styring

I norsk sammenheng er det vanskelig å analysere noen profesjon uten å legge stor vekt på forholdet til staten (Erichsen, 1995). Det er i mange tilfeller slik at staten bygger profesjoner, noe denne ekspertgruppens arbeid er et eksempel på, samtidig som den også regulerer profesjoner. Erichsen (1995) skiller mellom pressgruppemodellen, der staten er viktig for profesjonen, men der profesjonen er utenfor staten og fungerer som pressgruppe for sin sektor. På den annen side, profesjonsstaten, der profesjonen er integrert i viktige posisjoner i statsapparatet og har fått stor autoritet over politikken på eget felt. Profesjonsstaten betinges av at det meste defineres som faglige spørsmål som profesjonen må få regulere. Dette kan endres over tid. Helsvik (2017) beskriver hvordan lærerne lenge dominerte den sentrale utdanningsforvaltningen (profesjonsstat), men at de fra 1980 årene og framover ble skjøvet ut i en pressgruppeposisjon (Helsvik, 2017)



Norske barnehagelærere kan se ut til historisk å ha hatt en større autonomi i forhold til myndighetene enn mange andre velferdsprofesjoner, som har blitt regulert av myndighetene i stor grad. Men det henger neppe bare sammen med at profesjonen har vært sterkt organisert og integrert nasjonalt, og som har kjempet fram og sikret slik lokal autonomi. Det henger nok i like stor grad sammen med at det lenge ikke var noen stor politisk interesse for barnehagens faglige grunnlag og innhold (Korsvold 2005; Greve, 1995). Mandatet peker også på at den offentlige interessen for barnehagens innhold tradisjonelt har vært liten. Dette er radikalt endret de siste 20 årene.

Offentlig styring kan gjelde både det performative (selve yrkesutøvelsen i møte med barn) og det relasjonelle (organisering, ledelse, utdanningen og foreldrenes rettigheter). I begge tilfeller vil barnehagelærernes faglige handlingsrom (autonomi), arbeidsfelt (jurisdiksjon) og interne differensiering kunne bli berørt. Offentlig styring har altså et innholdsaspekt: HVA blir gjort til gjenstand for styring? Men det har også et formaspekt. På hvilken måte skjer styringen fra kommune og statlige myndigheter? Grunnen til at det er viktig er at barnehagelærere, særlig de som har et lederansvar, er mottakere av styringen og ulik styring stiller ulike krav til dem.

Vi kan med Schneider og Ingram (1997) skille mellom noen hovedtyper iverksettingsstruktur for offentlig politikk, også barnehagepolitikken. For det første, hierarkisk regulering ved hjelp av sanksjoner og klare, spesifikke regler og forventninger om hva som skal gjøres lokalt, gjerne i form av regler. Denne typen styring krever lokalt ansvarlige som kan regelverket og kan bruke det. Regelhåndtering blir viktig dersom denne formen for styring blir framtrædende. For det andre, styringen kan ta form av vide rammer og målformuleringer, med tilhørende lokal virksomhetsplanlegging og resultatrapportering. Dette krever ikke primært regelorientering, men det krever lokal planlegging og det krever målrettet arbeid og god rapportering. Styringen kan ta form av grasrot-autonomi, det vil si offentlig finansiering og ellers lite innblanding i hva som skjer lokalt. Her er profesjonens autonomi på kollegialt og individuelt nivå maksimert. Endelig kan styring ta form av konsensusbygging, det vil innebære at myndighetene på den ene side legger til rette for dialog, erfaringsutveksling, og utvikling av felles forståelser i sektoren, og på den annen side at myndighetene i stor grad selv definerer standarder hva gjelder mål, arbeidsmåter, organisasjonsformer. Men dette tar ikke form av bindende regler, men heller av veiledninger, maler, faglige ressurser, rangeringer av ulike virksomheter på viktige dimensjoner, kurs og kompetanseutvikling, forskning og utredninger som gjøres tilgjengelig. Slik reguleres ikke sektoren i streng forstand, men det etableres

referanserammer og felles diskurser som over tid vil kunne regulere feltet i stor grad. Dette krever det man kan kalle translasjonskompetanse lokalt, det vil si at lokal ledelse må kunne orientere seg i de ulike ressurser, veiledninger og maler, velge ut endelig fortolke hvordan de best kan brukes i den egne virksomheten. Det krever også en kapasitet til å delta i lokale og regionale nettverk og møtepunkter.

Ulike politikkkfelt berører hverandre. Målstyringskritikken har blant annet vært at målstyring vanskeliggjør slik samordning som synes helt nødvendig for eksempel i helsepolitikk, sosialpolitikk og det mange kaller oppvekstpolitikk (Hofstad, Raanaas, Nordh & Hjellset, 2016). Barnevern, skole, primærhelsetjeneste, kulturpolitikk, integrasjon av innvandrere er noen slike politikkområder som søkes samordnet med barnehagen (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011). Tidlig innsats og barnehagen som første ledd i utdanningsløpet har særlig vært definert som viktig her, men er altså ikke det eneste. Dette reiser mange spørsmål, ikke minst om hvem som legger premissene for dette samarbeidet. Men det kompliserer også barnehagelærrollene, barnehagelærere på mange nivå får ansvar og oppgaver i forbindelse med slikt samarbeid.

Politikk kan sees som avveining mellom ulike interesser og verdier og fordeling av knappe ressurser. Barnehagen preges av den ressurskampen, og det er kjent at de som produserer offentlige tjenester, som offentlig ansatte eller på oppdrag fra det offentlige, ikke alltid passivt og lojalt aksepterer de styringsrammene de får. Det er i møte med styring fra særlig kommunen en viktig avveining om man skal være lojal og tilpasse seg, eller om man skal være aktivist på barnehagens vegner og prøve å få gjennomslag for barnehagens behov hos bevilgende myndigheter.

Framveksten av kommunal og statlig styring, reiser spørsmål om hvilken rolle profesjonen har i disse styringsprosessene. Er de organisert og til stede som kollektive politiske aktører på statlig og kommunalt nivå? Er de til stede i medievirkeligheten, og er en av de profesjoner som til dels har erobret de forvaltningsorganisasjoner som regulerer sektoren?<sup>12</sup>

Profesjoner flest vil stille seg kritiske til statlig regulering, i alle fall dersom de ikke selv har stor kollektiv autonomi og altså påvirkning på den samme reguleringen, så også i norsk barnehage (Hennum & Østrem, 2016;

12 Styringsprosesser har på barnehagefeltet som ellers i økende grad en transnasjonal dimensjon (Adams, 2015). Det transnasjonale styringsnivået har i norsk barnehage særlig vært knyttet til OECD, men transnasjonale ekspertnettverk, konsulentsekskap og forskning kan være like viktige (Faulconbridge & Muzio, 2011). Dette er delvis tatt opp i kapittel 12, men transnasjonale politik-  
kutviklingsprosesser utover det har ekspertgruppen ikke kunnet gå inn i.

Thoresen, 2015). Men det er også en viktig kritikk at faglige begrunnelser og ekspertvurderinger samlet sett får stadig større innflytelse på de fleste politikkkfelt, og skyver demokratisk, folkevalgt styring tilbake (Erichsen, 1995; Holst, 2017). Dersom profesjonene får for suveren makt kan man argumentere for at det er et demokratisk problem, men det kommer an på hvilket demokratiperspektiv man vurderer saken fra. Det er for eksempel et større problem sett fra deltakerdemokratisk teori enn sett fra konkurranse-demokratisk synsvinkel (Holst, 2017). E.O. Eriksen (2001) argumenterer for at en delvis løsning på problemet er transparens, og at profesjoner må utfordres og begrunne sine vurderinger i offentlig debatt.

Styringsstrukturer innebærer også roller for barnehagelærerne. Rollen kan være knyttet til barnehagelærerutdanningen, som praksisveileder og barnehagelærerutdanner, eller som barnehageforsker, barnehagebyråkrat i stat og kommune og barnehagelærerpolitikere i fagforeninger og offentlig debatter.

## 2.8 Utdanning

Profesjoner skiller seg fra andre yrkesgrupper ved at de har en akademisk utdanning. Denne akademiske bakgrunnen gir profesjonsmedlemmene en overordnet forståelse for det profesjonelle oppdraget og inngår som en del av grunnlaget for å kunne gjøre det profesjonelle arbeidet. Samtidig er det akademiske elementet viktig for å forsvare jurisdiksjon og autonomi. Fordi utdanningen har disse viktige funksjoner er det viktig for profesjonen å ha innflytelse i utdanningen.

Abbott (1988) diskuterer hvilken plass det akademiske har, og mener at å tenke på det akademiske som direkte anvendbart i praksis sjelden vil være fruktbart, fordi den akademiske diskursen vil splitte opp og spisse tema og problemstillinger for at de skal bli vitenskapelig håndterbare, mens arbeidet med barn krever bredere vurderinger. Men den akademiske kompetansen er viktig på andre måter. Det er det akademiske som gir et felles begrepsapparat og verdisystem til profesjonen. Det akademiske gir felles referanserammer og et felles språk for barnehagelærerne. Et felles språk gir ikke direkte handlingsveger, men det gir ressurser til å kommunisere om hva som mulig å gjøre i en konkret situasjon. Det akademiske grunnlaget er dessuten viktig for å bygge et felles rasjonale og forståelse av hva barnehage dreier seg om. Grimen (2008a) peker på at teori kan være artikulering av taus kunnskap, men advarer mot at teori reduseres til å gjengi praksis fordi praksis også må utfordres, som nevnt over. Akademisk kompetanse har også et formalnivå (Klafki, 2001). Det vil si at det innebærer å mestre faglige ferdigheter, ikke minst

viktig er analytiske ferdigheter og kritisk vurdering av forslag og krav om hvordan pedagogikken i barnehagen skal være. Akademiske grunnlag er også viktig for å markere grensene for andre profesjoner og deres problemfelt, og de akademiske nivået i profesjonen kan i større grad perspektivere og analysere barnehagen på avstand og fra nye vinklinger. På den måten kan det akademiske tilføre nye problemer å arbeide med, problematisere innarbeidede arbeidsmåter og noen ganger foreslå nye. Dersom barnehagelærerne ikke mestrer det akademiske nivået vil de vanskelig kunne relatere seg til slik utvikling.

Som pekt på over er det ikke slik at profesjonelt arbeid ensidig bygger på akademisk kompetanse. Praktisk kunnskap er også viktig, og praksiselementet er derfor en del av barnehagelærerutdanningen. Begrepet taus kunnskap impliserer at den praktiske kunnskapen også kan artikuleres inn i barnehagelærerutdanningene i form av lærere med lang praksiserfaring eller læremidler som formidler praksiskunnskap mer direkte enn de akademiske formene gjør. Praktisk kunnskap kan også tenkes å fungere på ulike måter. Grimen (2008a) peker på at den er bundet til personer, kontekster og erfaringer og ofte ikke er artikulert. Det kan ofte også være vanskelig å begrunne den. Som pekt på ovenfor vil noen mene at skjønnnet er av en slik taus, umiddelbar karakter at det kan være vanskelig å se for seg hvordan det kan kommuniseres i barnehagelærerutdanning i det hele tatt.

Slik praktisk kunnskap kan, som Grimen peker på, akkumulere stor klokskap, og den kan som Osgood (2010) ta form av en altruistisk omsorgsrasjonalitet. Men det er ikke selvsagt at praksisavledet kunnskap tar slike former. Nettopp fordi den ikke artikuleres vil uheldige sider ved den kunne bli oversett.

Det er et viktig spørsmål hvilken plass det akademiske og det erfaringsbaserte har i utdanningene, for begge er viktige. Men uavhengig av om kunnskapens form er ulike former for akademisk kompetanse eller mer praksiskunnskap, er et overordnet spørsmål om den kunnskapen som gjøres tilgjengelig i barnehagelærerutdanningen (BLU) dekker den profesjonsutøvelsen som blir skissert i denne rapporten.

Særlig de akademiske sidene ved BLU skal danne grunnlag for profesjonens vitenskapelige kompetanseoppbygging. Det vil si at med BLU i bunnen bør man kunne bygge vitenskapelige masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og etter hvert forskningsfelt. På den ene siden kan man legge til grunn at det vil kreve systematisk innføring i teori og metoder fra en eller flere akademiske disipliner. Å skrive masteroppgaver uten slik mestring av metode- og teori-tradisjoner kan bli vanskelig. Det krever at utdanningen

inneholder slik oversikt over barnehagelærernes grunnleggende teoretiske tradisjoner og perspektiv. Mot dette kan det hevdes at slik tradisjonell akademisk tenkning ikke gjelder fordi utdanningen og den forskningen utdanningen skal bygge på skal være profesjonsrettet. Spørsmål er om profesjonsretting egentlig kan gjøre de tradisjonelle akademiske kravene overflødige. Et viktig spørsmål er derfor om master og ph.d.-program i utdanningen er tradisjonelt akademisk lagt opp eller om de er profesjonsrettet på særegne måter. Og i begge tilfeller: gir BLU et tilstrekkelig grunnlag?

## 2.9 Faglig profesjonsutvikling

Profesjoners problemløsningskompetanse og legitimitet er knyttet til at de er faglig i utvikling. En analyse av barnehagelærerprofesjonen må derfor også inkludere innovasjon og utvikling i sektoren. For det første, i hvilken grad foregår det barnehagerettet innovasjon og utvikling, og hva handler det om? Hvilke tema og problemer gjøres til gjenstand for slik utvikling? Er noen sider ved profesjonsutøvelsen som skissert her mer prioritert enn andre ting? For det andre, hvem har kontroll over denne utviklingen og hvordan skjer den?

Flere peker på profesjonsutvikling som at en overordnet instans definerer standardframgangsmåter som profesjonens yrkesutøvere på bakkenivå forpliktes til å arbeide etter (Evetts, 2011; Osgood, 2010; Urban, 2014). Evetts (2011) kaller dette for ny profesjonalisme. Utvikling er her at et sentralt nivå setter bedre begrunnede standarder som erstatter det tilfeldig og svakt forankrede. Dette er en reformbevegelse som påvirker flere politikkområder, for eksempel barnevernet (Reime, 2017). Evidensbaserte tiltak innebærer krav om at man lokalt skal bruke prosedyrer som er godt dokumenterte og som introduseres nasjonalt i sektoren, og det er også på vei inn i barnehagesektoren (Urban, 2008). Både Osgood, Evetts og Urban advarer mot en ensidig vektlegging av dette, det vil si at de advarer både mot at standarder skal settes ensidig utenfra, og de advarer mot at kompetanse tar form av predefinerte standarder og prosedyrer.

Urban (2014) vektlegger at kompetanse ikke må avgrenses til innlæring av forhåndstestede standarder, men må ha sterke innslag av refleksiv, vurderende kompetanse. Slik kompetanseutvikling må være knyttet til flere nivåer. Styringsnivået, det institusjonelle nivået, den enkelte organisasjon og den enkelte barnehagelærer. Dette er i samsvar med profesjonsteoriens vektlegging av profesjonelt skjønn (Abbott, 1988; Brante, 2010). Men det er en overforenkling å dikotomisere forholdet mellom standarder og skjønn, dels fordi standarder kan innebære store krav til faglig

skjønn i seg selv, og dels fordi det kan kreve komplisert faglig skjønn å vurdere hvordan ulike standardframgangsmåter skal brukes. Også Osgood (2010) advarer mot instrumentelle standarder, og peker på at kompetanse i barnehagesammenheng må være affektiv, det innebærer å kunne handle i spenninger mellom ulike etiske hensyn, det kan handle om å gjøre vanskelige prioriteringer, det krever altruisme og er grunnleggende andre-orientert og omsorgsorientert. Instrumentell standardisering kan vanskelig ivareta dette. Byråkratiteori vil vanligvis argumentere for at grunnlaget for standardisering er at oppgavene er stabile og at mål-middelinnsikten er klar og tydelig. Der dette ikke er tilfelle vil standardisering ofte føre til dårlig tilpasset praksis. Urban (2008) argumenterer for at disse betingelsene for hierarkisk standardisering i begrenset grad er tilstede i barnehagesammenheng.

Det er en viktig forskjell på om faglige nyvinninger kommer fra det politisk-administrative systemet, fra vitenskapelige miljøer, og i begge tilfeller: om barnehagelærerprofesjonen selv har innflytelse i faglig utvikling. Dersom slik overordnet definering av faglige standarder ikke settes av profesjonen selv, men av andre, har ikke profesjonen kontroll over sitt eget faglige grunnlag og autonomien på alle nivå kommer under press (Frostenson, 2012, s. 51). Det er selvsagt legitimt at folkevalgte organ setter retning og mål også for barnehagesektoren. Like legitimt er det at slik styring må ta hensyn til faglige premisser. Og det er et klassisk problem at skillet mellom politikk og faglig vurdering er uklart. Forskning kan være drevet av andre disipliner, for eksempel psykologi. Dersom profesjonen selv har et sterkt nasjonalt, kollektivt nivå i egen forskningsenhet, i nasjonale organisasjoner og publikasjoner kan profesjonen selv være en del av innovasjonen, som så vil regulere barnehagelærere i barnehagene. Men også det vil ha en sterk top-down karakter.

Andre tilnærminger legger mer vekt på at innovasjon må skje i samarbeid mellom forskningsmiljøer og praksisfeltet. Det kan ta ulike former, og det kan nok variere i hvilken grad praksisfeltet er reell deltaker eller bare datakilde. En annen form for innovasjon og utvikling kan ligge i konsulentbransjen, i vid betydning av ordet. Røvik (2007) peker på at den er opphav til mange moter og myter som organisasjoner tar opp i seg. I hvilken grad kommer innovasjon til profesjonen denne veien?

Videre er det mange bidrag som sterkt understreker det lokale nivået som arenaen for innovasjon. Det kan ta form av utviklingsprosjekt, eller det kan knyttes til prinsipper for barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli, 2014a). Det er viktig skille her, i det ikke alt utviklingsarbeid nedfeller seg i organisatorisk rammeverk. Frostenson (2012) mener

et viktig skille går mellom utvikling drevet av profesjonsutøverne som fellesskap, i hans tilfelle grupper av lærere, eller om det er definert og styrt av ledelsen.

Endelig er kompetanseutvikling for personer og grupper viktig. Det kan selvsagt inngå i prosjekt og lærende organisasjoner, men ofte vil kompetanseutvikling ta form av at noen får lære noe mer. Profesjoner tenderer til å tenke på kompetanseheving som løsningen på det meste (Schneider & Ingram, 1997).

Det er også et viktig spørsmål hvordan innovasjon skjer. Skjer den i form av vitenskapelig basert utprøving, i form av at ildsjeler og grundere utvikler nye ideer som sektoren tar stilling til verdien av, eller tar det form av tilpassing til brukerpreferanser? Springer det ut av behovet for effektivisering eller springer det ut av interesse- og verdibasert aktivisme der nye ideer får gjennomslag? Eller er innovasjon like ofte at myter om pedagogikk, økonomisk vekst, god ledelse eller moderne organisering kommer til barnehagen fra andre sektorer? Med andre, hvilket grunnlag har de faglige innovasjoner og nyskapingen i sektoren?

Ulike teoretiske bidrag om profesjonell utvikling har ulik vektning av hvilken form for utvikling som er den riktige. Dette kan nok henge sammen med skillet mellom et fokus på profesjonens betydning i samfunnet og forholdet til staten, og profesjon sett som yrkesutøvelse på lokalt nivå, i en organisasjonskontekst, i relasjon med brukerne (Adams, 2015). I denne rapportens gjennomgang av barnehagelærerrollen vil vi være opptatt av alle nivåer og vi vil reise spørsmålet hva innovasjon og utvikling er fokusert på innholdsmessig, og vi spør på hvilket nivå den foregår og hvem som har kontroll over dette.

Profesjonsutvikling vil man i de fleste sammenhenger se som noe positivt, som noe som gir framskritt. Det er også utgangspunktet for denne rapporten. Men man kan også sette spørsmålsteget ved dette. De vestlige velferdsstater har utfordringer knyttet til stor vekst i offentlige utgifter. Hva er det som stadig driver utgiftene høyere og høyere? En klassisk forklaring er at det er en kombinasjon av at brukerne, eller velgerne, etterspør stadig mer, at politikerne alltid lover mer for å vinne valg – og at profesjonene gjennom egen faglig utvikling oppdager stadig flere problemer de kan løse og stadig mer sofistikerte måter å gjøre det på (Kjellberg & Reitan, 1995). Motkreftene mot disse vekstimpulsene er ikke like sterke.

## 2.10 Sammenfatning – problemstillinger og disposisjon

For å forstå barnehagelærerrollen er det avgjørende å forstå selve arbeidet barnehagelærerne gjør i møtet med barna i barnehagen. Dette er sammensatt og vanskelig å redusere til noen hovedpunkter, men for å ha en ramme for analysen av dette arbeidet, konsentrerer vi oss først om hvordan barnehagelærerne forstår og definerer oppgavene sine, og hvordan de forstår målgruppen – barna i barnehagen. Videre ser vi nærmere på hvilken informasjon om barna barnehagelærerne bygger praksisen sin på. I så måte utgjør relasjonen mellom uformell informasjon og den informasjonen som er systematisk innhentet gjennom observasjon eller tester, en viktig spenning. Forholdet mellom individfokus og gruppefokus er også sentralt, og basert på dette gjør barnehagelærerne et komplisert arbeid, der en rekke tiltak er vevd inn i hverandre. Her ligger det mange viktige spenninger som det har vært mye debatt omkring, blant annet: Hvordan skal læring vektet mot andre tiltak? Bør læring være planlagt og strukturert eller fleksibel og barnesentrert? Er leken et middel eller et mål i seg selv?

Hvor ligger de faktiske tiltakene som barnehagelærerne arbeider med, i disse spenningene? Profesjonsutøvere ventes å utøve skjønn basert på komplekse kunnskapsgrunnlag der både akademisk og praktisk kunnskap er viktig. Hvilken kunnskap bygger barnehagelærerne på, og hvilket skjønn er det tale om? Dette er tema for kapittel 5-7.

Yrkesutøvelsen slik den defineres her, kan tenkes å være påvirket av barnehageorganisasjonen, inkludert eiernivået, i varierende grad, og et viktig spørsmål er derfor hvordan ledelsen og organiseringen av barnehagen fungerer. I den sammenheng er det også viktig å ta i betraktning at organiseringen og ledelsesstrukturen i seg selv både former yrkesutøverrollen og skaper nye, spesialiserte roller for barnehagelærerne, både vertikalt og horisontalt. I kapittel 8 ser vi nærmere på hvordan barnehagen som organisasjon griper inn i autonomien i yrkesutøvelsen, og hvordan en mer komplisert struktur med flere spesialiserte roller utvikles, ikke minst lederroller. Organiseringen har også mye å si for relasjonen til andre yrkesgrupper og for hva som skal være barnehagelærernes ansvarsfelt. Også her ligger det viktige spenninger, ikke minst mellom standardisering og fleksibilitet og mellom hierarki og nettverksorganisering. Er vi i ferd med å få en barnehage med en hierarkisk struktur der noen faglige roller definerer de faglige tilnærmingene for alle? Er vi ferd med å utvikle barnehager der barnehagelærerne myndiggjøres og rustes organisatorisk som et profesjonelt kollegafellesskap? Er vi i ferd med å få en sektor der barnehagelærerrollen er i det

faglige førerretet, eller der profesjonen underordnes andres premisser? I kapittel 9 løfter vi fram relasjonen til foreldrene og vurderer den i lys av forholdet mellom hjelp og samarbeid på den ene siden og makt på den andre. I kapittel 10 ser vi nærmere på hvordan den kommunale og statlige styringen har utviklet seg. Hvordan rammes yrkesutøvelsen inn av styringen av innholdet i barnehagen og av barnehagens organisasjon og relasjoner til konteksten? Den kommunale og statlige styringen har også former som stiller særlig styrere og eiere overfor ulike krav, og som setter dem i roller som mottakere av styringstiltak. Mer styring fører også til større krav om samordning med andre politikkfelt. Hvilke samarbeids- og nettverksroller utvikles? I kapittel 11 tar vi opp utdanningen og spør, på bakgrunn av kapittel 5–10, om utdanningen dekker det den bør dekke, og om den gir en kombinasjon av både relevant akademisk og praksisnær kunnskap. I kapittel 12 ser vi nærmere på den profesjonelle utviklingen. Hva vet vi om hvordan det skjer? Hvilke tematiske fokus har denne utviklingen? På hvilket nivå og hvor skjer det innovasjon og fornyelse? Hva er betingelsene for profesjonsutvikling? Avslutningsvis, i kapittel 13 tar vi opp de problemene og de spenningsforholdene som er løftet frem, og drøfter framtidens barnehagelærere.





# **DEL B**

**Bakgrunn**





## 3. Historiske perspektiver på barnehagelærerprofesjonen

I likhet med andre sektorer i samfunnet har barnehagen gjennomgått omfattende endringer i velferdsstatens periode. Endringene har fått stor betydning for barnehagelærerprofesjonen, og påvirket den på ulike vis. Endringene spenner seg fra utbyggingen av barnehageplasser og nye drifts- og organiseringsformer, til økt andel barn under tre år i barnehagen og mer mangfold i barnegruppen generelt. Store endringer omfatter også teknologiutvikling og et stadig mer digitalisert hverdagsliv og arbeidsliv (Meld. St. 19, 2016, s. 6). Omleggingen av barnehagelærerutdanningen, og ny rammeplan med tydeligere krav til barnehagen som pedagogisk institusjon over de siste årene, er også vesentlig. Sist, men ikke minst, har økt kunnskap om barn og barnehagens betydning for samfunnet og for utdanningsløpet, et utdanningsløp som er innvevd i globale endringsprosesser, fått større politisk oppmerksomhet med konsekvenser for barnehagelærerprofesjonen.

Det historiske perspektivet gir innsikt i hvordan barnehagen er argumentert for, og legitimert, gjennom historien, og hvordan historiske endringer har preget barnehagens brede samfunnsmandat som forplikter til å ivareta mange oppgaver samtidig. I dette kapittelet drøftes historiske endringer i forhold til utdanningen, relasjonen til andre profesjoner og yrkesgrupper og endringer som har funnet sted<sup>13</sup>, samt endringer i den statlige styringen over tid. Kapittelet bygger på et notat som Tora Korsvold har bidratt med til ekspertgruppen<sup>14</sup>.

13 Både betegnelsen barnehagelærer og det tidligere navnet førskolelærer brukes i framstillingen, og betegnelsene brukes ut fra sin historiske sammenheng. Likevel brukes barnehagelærer som et gjennomgående begrep. Yrkesbetegnelsene har historisk vært flere; barnehagelærerinne, barnehagelærer og småbarnspedagog. Yrkesbetegnelse førskolelærer var i bruk i perioden 1971 til 2014.

14 I Korsvold sitt notat blir profesjonskunnskapen forstått som et kulturelt, historisk og kontekstuel fenomen, det vil si foranderlig og diskursivt, at det har vært ulike diskurser som identifiseres, og at disse har vært knyttet til makt (Hammer, 2017). Barnehagelærerprofesjonen har inngått i ulike samfunns- og maktstrukturer som har vært i kontinuerlig forandring. Notatet gjør bruk av sentrale kilder fra Korsvold (1990, 1997, 2005, 2008, 2012, 2013, 2014). Særlig Korsvold (1997), en avlagt dr. art grad i historie om barnehagens historie, med omfattende kildebruk. Videre Korsvold (2008) som også gjør bruk av et større kildemateriale i form av politiske dokumenter fra perioden 1945-2007.

### 3.1 Profesjonen og velferdsregimer

Barnehagen som del av utdanningsløpet anses i dag som et fundament for skolen. Politiske beslutninger på internasjonalt og nasjonalt nivå griper i økende grad inn i barnehagelærerprofesjonens arbeid, både direkte og indirekte (Moss, 2016b; Nygård, 2017; Skjæveland, 2017). Utviklingen av sektoren over de siste tiårene har ikke bare endret barnehagens rammevilkår, med omorganisering og nye eierstrukturer på omfattende måter. På samme tid har forventningene fra foreldre og samfunnet for øvrig vært økende. Slike samfunnsendringer aktualiserer behovet for et historisk tilbakeblikk, innrammet av velferdsstatens utvikling. Dette fordi barnehagens historie er tett sammenvevd med den norske og nordiske velferdsstatens oppkomst og utforming, og med økt statlig styring av en virksomhet som tidligere var av mer privat karakter (Korsvold, 1997, 2008, 2012, 2014; Tallberg-Broman, 2017). Siden barnehagelærere tilhører den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barn, barnehagens oppgaver og den tidlige barndom før skolestart, er den av stor interesse. Det er derfor av betydning å få innsikt i nettopp endringer som skaper vesentlige betingelser for dagens barndom.

I det som har fått betegnelsen «det sosialdemokratiske velferdsregime» i 1950- og 1960-årene, var barns plass først og fremst i hjemmet. Barnehager eksisterte siden slutten av 1800-tallet, men var i liten grad utbygd. De barnehagene som fantes var oftest et fire-timers tilbud hvor leken sto i en særstilling. I løpet av 1970-årene ble den moderne barnehagebarndommen skapt, hvor barns plass ikke lenger var utelukkende i hjem og nærmiljø, men også i et institusjonelt barnefelleskap utenom hjemmet. Det vil si med et rom i det offentlige, og med barnehagen som den nye barndomsarenaen. Kvinners yrkesdeltakelse krevde flere barnehager ut fra tilsyn. Det fire-timers tilbudet som fantes fra før gjennomgikk store endringer, med omfattende konsekvenser for profesjonen (Korsvold, 2008). I løpet av 1980-årene ble det tidligere velferdsregimet endret til et nytt velferdsregime, «det nyliberale velferdsregimet». Det nye velferdsregimet medførte betydelige endringer.

Endringene fikk betydning for velferdsstatens organisering, og dermed også for profesjonen, barnehagen og barna. Fleksibilitet, valgfrihet, brukerrettigheter og det som betegnes som regnskapsplikt ut fra måloppnåelse (accountability) ble sentrale elementer innen det nye velferdsregimet (Korsvold, 2008, s. 237-253).

Fokuset fra statlig hold har over tid dreid seg mot barnehagens innhold og kvalitet. Denne endringen er særlig tydelig etter barnehagens utbyggingsfase i løpet av 1980- og 1990-årene, barnehageforliket for full utbygging i 2003, full barnehagedekning i 2006, og retten til barnehageplass som kom i 2009.

### 3.2 Utdanningen og endringer i barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag

I velferdsstatens tidligste fase gjennom 1950- og 1960-årene var barnehagen relativt frikoblet fra statlig styring. Det samme gjaldt selve utdanningen av pedagoger til barnehagene. Utdanningen foregikk ved utdanningsinstitusjoner som var i privat eie. Den framvoksende profesjonen besto utelukkende av kvinner, som hadde styringen av barnehagefeltet, inkludert utdanningen. Profesjonens autonomi, i betydningen handlingsrom for å kunne ta avgjørelser på vegne av barnehagen og til barns beste, var relativt stort. De norske utdanningsstedene var private skoler inntil 1973. Med økt statlig styring kom flere nasjonale føringer for utdanningen, og i likhet med utdanningene i de andre skandinaviske landene endret føringene den tidligere kvinnedominerte utdanningen (Korsvold, 2005; Tallberg-Broman, 2017). Profesjonen spilte som nevnt en helt sentral rolle i etablering av de første utdanningsinstitusjonene, i Norge som i de andre nordiske landene. Barnehagelærerne sto selv for den omfattende undervisningen og den daglige driften av utdanningsinstitusjonene. Utdanningen var foreløpig frikoblet fra det statlige byråkratiet. Det var med andre ord profesjonen selv som utformet tidens «styringsdokumenter» (Vallberg Rot, 2002). Med et profesjonsperspektiv på utdanningens historie er det utdanningens organisering og profesjonens kunnskapsgrunnlag som løftes fram, inkludert arbeidet med barna.

#### 3.2.1 Utgangspunktet

Friedrich Fröbel (1782-1852) ses som barnehagen og barnehagelærerutdanningens grunnlegger, og det er spredningen og innholdet i den skandinaviske frøbelpedagogikken rundt år 1900 som er av interesse her. Barnehagebevegelsen anvendes som en betegnelse på den første bevegelsen som hadde utgangspunkt i Friedrich Frøbels pedagogikk, og den opprinnelige tyske barnehageformen «kindergarten»

fra 1837. Fröbel vektla barnets selvtillit og lekens betydning. Barnehagen skulle ha innslag av naturopplevelser, huslige sysler, lek, sang, bevegelse og konsentrert arbeid. Forutsetningen for at barn skulle være aktive inne og ute, var at barnegruppene var små. De som ledet barna skulle ha utdanning. De skulle være ledere, ikke lærere som i skolen. Videre, ifølge Fröbel, skulle barnehagen være en sosial reform som tjente hele samfunnet. Frøbelpedagogikken var dessuten opptatt av de voksnes påvirkning på barna i kraft av sin personlighet. Barnehagen skulle være det første leddet i en folkeoppdragelse, i form av en enhetsbarnehage for alle.

Det var disse elementene, enhetsbarnehage, lekens betydning, utfoldelse i naturen, og utdanningens betydning som ble tatt videre, og som senere ble av interesse i en nordisk sammenheng. Likevel skal det understrekes at det utviklet seg ikke én form for frøbelpedagogikk. Den ble spredt gjennom ulike personer i ulike sammenhenger, og dermed finner vi ulike utforminger. Likevel kan vi tale om en frøbeltradisjon, med bakgrunn i en transnasjonal historie på slutten av 1800-tallet og 1900-tallets første tiår, og som besto av nettverk av kvinner som arbeidet videre med Frøbels pedagogikk. Hans niese Henriette Schrader-Breyman fikk betydning for den skandinaviske barnehagebevegelsen, gjennom den utdanningsinstitusjonen for barnehagelærer som hun opprettet i Berlin: Das Pestalozzi-Fröbel-Haus (1874). Her fikk flere av de første nordiske kvinnene sin utdanning (Korsvold, 2005).

#### 3.2.2 Det nordiske samarbeidet og den første utdanningen

Før det ble opprettet en egen utdanning for barnehagelærere i Norge, søkte kvinner seg inn til utdanningsinstitusjoner i Danmark og Sverige, og i land utenom Norden, som Tyskland. Slik ble det knyttet kontakter og vennskap på tvers av landegrensene. Ut fra denne kontakten oppstod det nordiske samarbeidet, senere med de nordiske barnehagemøtene. Det første ble arrangert i Danmark i 1925, og igjen var det representanter for den framvoksende profesjonen som gikk i bresjen. En egen utdanning ble et sentralt tema, og ved å diskutere fagstoff og utveksle ulike erfaringer fra feltet ble det skapt et mulighetsrom for felles yrkesidentitet. De nordiske møtene bidro til å styrke samhørigheten mellom barnehagelærerinnene, og var av betydning for en felles identitet. De nordiske møtene ble et faglig forum for personlig og kollegial kontakt, men likevel uten preg av spørsmål om lønn og arbeidsvilkår. Barnehagens pedagogikk, med barnet i sentrum, lekens betydning, det barneinitierte, og sammenhengen i de overgripende emnene, var her av betydning.

Flere av de første norske aktørene på feltet tok altså utdanningen sin i utlandet, som i Sverige ved Fröbelinstituttet i Norrköping, grunnlagt av søstrene Ellen og Maria Moberg i 1909. Søstrene Moberg introduserte barnehagens pedagogikk i Norden, og deres innsats var av stor betydning, ikke minst i Sverige. En av de norske kvinnene utdannet herfra var Ella Esp som omformet barneasylene i Trondheim til moderne barnehager i løpet av 1930-årene, og som senere ble barnevernsinspektør i Sosialdepartementet i siste halvdel av 1940-årene. Det samme gjaldt Inger Grundt-Pedersen, utdannet i 1925, som ble sentral i etablering av en egen utdanning i Norge. Hun ble den første rektoren ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935, og hadde denne stillingen til hun gikk av i 1966. Inger Grundt-Pedersen hadde alt i 1931 holdt et foredrag hos det nystiftede Oslo og Omegns Barnevernslag med tittelen: «Hvad kan vi gjøre for å få utdannede krefter i barnehaver, daghjem og barnehjem» (Greve, 1995, s. 25). Senere ble hun med i komitéen som forberedte den første norske utdanningen. Fra den samme utdanningen i Norrköping kom også Tora Grude som var en sentral person innen barnehagefeltet i Trondheim i 1940-årene, og som senere deltok i statlige utvalgsarbeid. Også Inger Idsøe, som var en sentral person i Norsk Forening for Småbarnspedagoger fra 1936, var utdannet fra Norrköping. Inger Idsøe satt dessuten i styret for den første utdanningen som ble etablert, og underviste i praktisk pedagogikk ved den første utdanningsinstitusjonen. Inger Idsøe ble den første barnevernsinspektøren i Oslo kommune, fra 1947 til 1971 (Greve, 1995, s. 64).

Profesjonens transnasjonale historie blir igjen synlig. Til eksempel var Valborg Holst Noak utdannet ved Pestalozzi-Fröbelhaus i Berlin, og var aktiv i barnehagelærerinnenenes sammenslutninger før 1945. Hun skrev flere innlegg i fagtidsskriftet Norges Barnevern hvor hun talte barnehagesaken, og behovet for en egen utdanning. Allerede i 1925 hadde hun et innlegg i dette tidsskriftet hvor hun etterlyser en norsk utdanning, og hvor hun samtidig påpekte hvor kort en var kommet sammenlignet med andre nordiske land (Greve, 1995, s. 24).

De første norske kvinnelige aktørene kom til å virke en generasjon senere enn de andre nordiske kvinnene som arbeidet for barnehagens idé. Kvinners innsats i lederposisjoner i profesjonaliseringsprosesser innen det framvoksende barnehagelæreryrket, er likevel påfallende. Det ble skapt en arena hvor kvinner kunne være aktører med handleevne, med deltakelse mellom det private og det offentlige, hvor de hadde en rekke lederoppgaver. Målet var å skape et sosialpedagogisk miljø for barn før skolealder, hvor en mellom annet var opptatt av selvutvikling i form av å lese litteratur og holde foredrag. Det betydde igjen å

styrke identitet og status gjennom felles faglige ambisjoner, på barn og barnehagens vegne. En var mer opptatt av de faglige og sosiale vilkårene enn de økonomiske.

De første barnehagelærerinnene var få, de opererte i hovedsak innen det private rom, og nettverksbygging ble av stor betydning. Det faglige samarbeidet ble drevet fram gjennom allianser, og deres handlingsrom må forstås ut fra sin historiske sammenheng. Kontaktene over landegrensene var avgjørende for byggingen av faglig identitet. Alliansene med nordiske kollegaer spilte en vesentlig rolle i utforming av barnehagelæreryrket, og for den enkelte barnehagelærerinne. Det nordiske samarbeidet ble drevet fram av felles interesser, og gjennom nære relasjoner mellom de kvinnene som var aktive. Felles for alle utdanningsinstitusjonene i denne perioden var at enkeltpersoner stod bak etableringene, og at barnehagelærerinnene var de sentrale aktørene. Representanter for profesjonen spilte en sentral rolle i etableringen av utdanningen, de gjennomførte også undervisningen og sto for ledelsen og driften av de første utdanningsinstitusjonene. De fikk med andre ord både faglig innflytelse og kontroll, med en form for kunnskapsmonopol som de skapte og opprettholdt før statlig regulering.

### 3.2.3 Utdanningen fram til 1970-årene

Etter at Barnevernsakademiet i Oslo ble etablert i 1935 som den første utdanningen, kom Menighetspleiens Barnevernsinstitutt i Trondheim, grunnlagt i 1947, som den andre. Astrid Vatne var her den første rektoren, fram til 1980. Navnene på skolene indikerte at barnehagene hadde tilknytning til barnevernet, og at en sosialpedagogisk funksjon ved barnehagene var et kjennetegn. Den eldste norske utdanningen skilte seg derfor fra de andre nordiske landene som hadde Fröbel med i navnet, som Fröbelinstituttet i Norrköping, etablert i 1909, eller Fröbelhøjskolen i København fra 1906. Anne Greve skriver, om opprettingen av den første utdanningen, følgende: «Skillet mellom barnehage og barnevern var vag, og uklar...» (Greve, 1995, s. 25). Sørlandets Barnehaveskole som ble etablert i 1963 var den første utdanningen som ikke hadde betegnelsen «barnevern» i tittelen.

Fra den første etableringen var det krav til omfattende forpraksis for elevene for å komme inn ved utdanningsinstitusjonene, eller skolene som de også het. Gjennom både 1950- og 1960-årene måtte søkerne derfor oppfylle en rekke krav som varierte fra skole til skole, men som i grove trekk var et halvt års husmorskole, et halvt år spedbarn- og barselpleie, og gjerne et halvt års erfaring fra praktisk arbeid med barn, helst som praktikant i en barnehage under ledelse av en utdannet barnehagelærerinne. Her skal det legges til at de få utdannede barnehagelærerinnene som

fantas var helt sentrale i praksis- og praksisveiledning av nye elever ved skolene. Vekten lå altså både på teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, men også på håndlag og på personlige egenskaper, det vil si skikkethet. Flere kvaliteter måtte derfor til for å kunne mestre de ulike, varierte og krevende oppgavene som ventet i barnehagen. Ikke minst det å mestre det relasjonelle arbeidet i forhold til barn og voksne (Korsvold, 2005).

Oppsummert har praksis gjennom utdanningens historie hatt en sentral rolle, med et innhold og en organisering som har variert betydelig over tid, men som likevel har tilhørt profesjonens særart. Når det gjelder praksis, har det vært variasjoner mellom de ulike utdanningsinstitusjonene. Men det har hele tiden vært tale om en veiledet praksis, med ulike krav over tid til de som skulle veilede, både i barnehagen og ved selve utdanningsinstitusjonene (Greve, Jansen & Solheim, 2014b; Korsvold, 2005)<sup>15</sup>.

Utdanningen var gjennom de første tiårene fram til 1970-årene utelukkende for kvinner.<sup>16</sup> Det var nærmest en enkjønnet arena, med kjønnsrelaterte kjennetegn. Kvinners tradisjonelle arbeid, og betoningen av hjemmets store betydning for barn, stod sterkt fra starten av. Forestillingen om barnehagen som en pedagogisk institusjon med krav til teoretisk og metodisk kunnskap, som skulle komme alle barn til gode gjennom en særegen profesjonsutøvelse, var der fra starten av (Korsvold, 2005). I profesjonsutøvelsen var utdanningens samfunnsrelevans utvetydig helt fra starten av. Utdanningen skulle kvalifisere elevene til profesjonens oppgave, et samfunn bygd på dets viktigste ressurs, nemlig barna (Korsvold, 2005). Utdanningen hadde med andre ord både en praktisk, teoretisk, metodisk og sosial-pedagogisk/politisk profil, noe som kjennetegnet den nordiske utdanningen generelt. Denne profilen har dessuten vist seg å ha stor kontinuitet over tid, inkludert omfattende kunnskap om barn og den tidligste barndommen, og med lekens store betydning for barn (Tallberg-Broman, 2017).

### 3.2.4 Barnehagens pedagogikk

Barnehagens pedagogikk skilte seg fra starten av fra skolens pedagogikk. Idéhistorien og historien om barnehagen som institusjon var i sterkere grad innvevd i barndom-, familie- og kjønnsdiskurser, med sterke relasjoner til hjem, barns hverdagsaktiviteter og barns nære omgivelser, enn i skolens pedagogikk.

<sup>15</sup> Organisering med «innedag» ved utdanningsinstitusjonen når eleven var ute i praksis går tilbake til 1939, med undervisning i fag med relevans for det praktiske arbeidet i barnehagen. (Greve m.fl. 2014).

<sup>16</sup> På slutten av 1960-årene kom de to første mennene inn i utdanningen: Herman Hübenbecker og Erik Hauglund. De var begge elever ved Oslo kommunale barnevernsskole. (Her: Greve m.fl. 2014b, s. 83.)

Barns læring og arbeidsformer i barnehagen var i større grad knyttet til et helhetssyn. Det vil si en helhetlig tilnærming til læring som utkrystalliserte seg i tematiske områder, men ikke nødvendigvis med utgangspunkt i skolens tradisjonelle og historisk betingede fagdisipliner. Denne form for pedagogisk tilnærming til barns aktiviteter i barnehagen har også oppvist kontinuitet over tid. Den helhetlige tilnærmingen til læring er et særtrekk ved nordisk barnehagetradisjon (Tallberg-Broman, 2017). Vektleggingen av praksis, teoriens og metodenes betydning og en helhetlig tilnærming til læring i barnehagens pedagogikk, inngikk i et komplekst samspill. Det komplekse samspillet med praksis og teori, og med spørsmål knyttet til teori-praksis-dimensjonen ser også ut til å ha fulgt utdanningens historie fram til vår tid. Spenninger i utdanningen som i tillegg kan identifiseres, er spenning mellom tradisjon og fornyelse.

Utdanningsinstitusjonene hadde fram til 1970-årene fortsatt en relativt autonom status i form av innholdsmessig uavhengighet til det statlige nivået og til byråkratiet, selv om alle skolene fra 1947 skulle godkjennes av staten, det vil si av et kunnskapsdepartement. Med enkelte unntak ble alle de eksisterende utdanningsinstitusjonene fra 1958 lagt til et undervisningsdepartement, men institusjonene utarbeidet fortsatt planene selv for sine respektive utdanninger. Det betydde samtidig lokal variasjon. Likevel skal det føyes til at det fantes et uformelt samarbeid mellom rektorene for skolene, som på eget initiativ koordinerte felles undervisningsplaner for skolene.<sup>17</sup>

I den første fasen av førskolelærernes utdanning, hadde alle skolene kvinnelige rektorer og kvinner var undervisere og praksisveiledere. Kvinnene ledet også tidsskriftsredaksjonene til fagbladene som ble utgitt, som til eksempel «Småbarnspedagogen» og «Oss imellom».

### 3.2.5 Utdanningen forlenges

I 1971 kom den første felles nasjonale rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Bakgrunnen var behovet for felles og koordinerte planer. For første gang ble det lagt statlige føringer for selve innholdet i utdanningen. Fra 1973 ble dessuten førskolelærerutdanningen omfattet av en felles lærerutdanningslov, det vil si den samme loven som for grunnskolelærerutdanningen. I forkant konkludert et utvalg med at utdanningen skulle sidestilles med det som fra nå av het allmennlærerutdanningen, men at de to utdanningene fortsatt skulle ha hver sine utdanningsinstitusjoner. Utdanningstiden skulle likevel fra nå av være den samme. Det vil si en treårig utdanning, også for førskolelærere. Den nye loven fra 1973, hvor altså profesjonens utdanning ble omfattet av

<sup>17</sup> Opplysning fra tidligere rektor Astrid Vatne, meddelt mars 1986.

lærerutdanningsloven, samordnet fra nå av all lærerutdanning i Norge (Greve et al., 2014b). Fra inngangen til 1970-årene var det med andre ord ikke lenger bare profesjonens representanter som la premissene. Innflytelsen fra høyskolene og universitetene, samt styring fra departementene, var fra nå av sterkt økende. I mellomtiden var barnehagen, og en barndom i barnehagen, blitt en del av velferdsstatens arbeidslivspolitik.

Når den nye loven slo fast at all lærerutdanning skulle være treårig, også barnehagelærerutdanningen som nå het førskolelærerutdanningen, skulle utdanningen omfatte alle barn i førskolealder, også aldersgruppen 0-3 år. Tidligere rettet utdanningens innhold seg i hovedsak mot aldersgruppen 4-7 år, det vil si fram til skolestart som fortsatt var ved sjuårsalderen. Overgangen til treårig utdanning skjedde dessuten gradvis, og pågikk fram til 1980-årene. Dermed var utdanningen i praksis toårig gjennom hele dette tiåret, selv om den var vedtatt skulle bli treårig ved inngangen til tiåret. Først i 1980 kom en felles nasjonal studieplan for hele den treårige førskolelærerutdanningen (Greve et al., 2014b).

Med overgangen til en treårig utdanning falt tidligere forpraksis gradvis bort. Et viktig argument for denne endringen var å gjøre barnehagelærerutdanningen likeverdig med allmennlærerutdanningen, en utdanning som ikke hadde krav til forpraksis. Dessuten ble det problematisk å få praksisplass i en barnehage på steder hvor barnehager ennå ikke var utbygd. Et annet argument var at opptakskriteriene i praksis diskriminerte menn, med tidligere krav som husmor-skole og barnepleieutdanning. Bortfall av forpraksis endret samtidig studiets innhold, i betydning av at profesjonen og utdanningens tidligere sterke innflytelse over praksis ble svakere. Med studieplan av 1980 «Førskolelærerutdanning. Studieplan» falt forpraksis helt bort. Det samme gjaldt det tidligere skille mellom pedagogikk og metodikk i utdanningen, der metodikk var mer praksisnær enn pedagogikken. Fagene gjennomgikk derfor også strukturelle endringer (Greve et al., 2014b).

Samlet sett gikk utdanningen i favør av et mer likeverdig forhold mellom grunnskolelærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. Med en treårig utdanning ble det fra nå av mulig å utvikle fordypningsfag innen førskolelærerutdanningen, noe som blant annet hadde bakgrunn i nye muligheter for oppbygging av sterkere fagmiljøer ved utdanningsinstitusjonene. Fra begynnelsen av 1980-årene kom dessuten ulike videreutdanninger for barnehagelærere, helt opp til hovedfag, med innføring av hovedfag i barnehagepedagogikk ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1982 som den første. Hovedfag i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim ble

innført i 1985, og var et samarbeid med det daværende universitet i Trondheim og den allmennvitenskapelige høyskolen. Omleggingen førte til at førskolelærerutdanning ikke lenger ble en blindvei i utdannings-systemet, men ble en byggestein for andre relevante universitetsstudier på linje med andre utdanninger.<sup>18</sup> Dermed fikk førskolelærerutdanningen en plass på linje med andre profesjonsutdanninger, i et sterkt voksende utdannings- og kunnskapssamfunn. Mens det i årene 1971-1975 ble utdannet i gjennomsnitt 300 førskolelærere per år, økte tallet i perioden som fulgte. I årene 1976-1980 ble det utdannet i gjennomsnitt 900 førskolelærere per år, det vil si en tredobling. Et spørsmål reiser seg: Ble utdanningen nå i stor grad tilpasset utdanningen til grunnskolelærerutdanningen slik at utdanningen mistet sitt tidligere omtalte særpreg når det gjaldt innhold, og dermed også profesjonens innflytelse? Spørsmålet lar seg ikke enkelt besvare, og skal heller ikke utdypes her, men i ettertid betegnes endringen heller som et viktig prinsipielt valg. Argumentene var «at barnehagelærerne antakelig ville hatt en svekket stilling innenfor lærerutdanningsloven dersom de ikke hadde fulgt lærerne i dette spørsmålet» (Norsk skoleblad 1985 i Greve et al., 2014b, s. 86). Her gjenstår ytterligere historisk forskning og nærlesning av samtidige kilder før en kan gi en nærmere, kritisk og analytisk drøfting, men samordning er likevel en viktig endring i et profesjonsperspektiv. I løpet av det neste tiåret, 1990-årene, skjedde ytterligere nye tilpasninger til samfunnsendringer og nye kunnskapskrav.

En kan likevel antyde at kunnskap om barnehagens sosiale fellesskap, om barns lek og vennskap, om å inngå i sosiale relasjoner, om å bli en del av gruppen og det sosiale fellesskapet på barnehagens arena, historisk har vært sentrale elementer innen barnehagens pedagogikk (Balke, 1995; Korsvold, 2005, s. 146-156). Over tid har denne form for profesjonskunnskap oppvist kontinuitet innen både svensk og norsk barnehage (Korsvold, 2005, s. 380-381; Tallberg-Broman, 2017, s. 17). I evalueringen av den nye rammeplanen for utdanningen ble behovet for ny forskningsbasert kunnskap understreket, relatert til profesjonsinnretningen på utdanningen (Bjerkestrand et al., 2017b).

### 3.2.6 Endringer av utdanningen i 1990-årene

I 1990-årene fulgte nye endringer, etter at den største organisatoriske endringen av utdanningen ble gjennomført i 1970-årene og inngangen til 1980-årene. De gjorde den mer lik annen lærerutdanning, både organisatorisk og innholdsmessig. En utdanning med

<sup>18</sup> Norge var et foregangsland når det gjaldt krav om postgymnasial utdanning for barnehagelærere, med de samme muligheter for videreutdanning som andre akademiske utdanninger (Greve m.fl. 2014b, s. 86.)

det tidligere private preget var i mindre grad tilpasset nye samfunnsendringer, som kravet om barnehager til alle barn og en utdanning som hadde ansvaret for hele aldersspennet mellom 1-7 år, fra 1997 aldersgruppen 1-6 år. Barns læring i barnehagen var i 1970- og 1980-årene i sterk grad knyttet til konkrete erfaringer og barns individuelle utvikling, hvor verdier som likhet, demokrati og solidaritet inngikk i læringsdiskursen (Nygård, 2017). Mens det tidligere var en sterk grad av skille mellom barnehage og stat, og det i all hovedsak var opp til profesjonen å utforme barnehagens innhold, kom det nå nye endringer.

Med den nye høgskolereformen i 1994 ble utdanningen ytterlig innlemmet i et vitenskapelig og samordnet høgskolesystem. Fra 1995 kom forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid) for første gang inn i rammeplan for førskolelærerutdanningen. Utdanningen skulle nå bygge på forskningsbasert kunnskap. Endringen var en konsekvens av høgskolereformen i 1994, med universitets- og høgskolelovens krav om forskningsbasert undervisning.

Endringene innebar en ytterligere akademisering, i betydning av gradvis endring av den tidligere beskrevne praksisnære, håndverksmessig og erfaringsbaserte kunnskapen, ofte med et normativ utgangspunkt, mot en mer akademisk og vitenskapelig fundert utdanning (Korsvold, 2005). Disse endringene skjedde igjen gradvis og over tid, og endringene materialiserte seg blant annet i form av en ytterligere skriftliggjøring av en tidligere muntlig tradisjon som profesjonen hadde båret oppe. Tidligere eksisterte i mindre grad lærebøker og annen form for formelt kvalitetssikret undervisningsmaterieil, og det individuelle handlingsrommet var større. Nå kom nye endringer, med større vekst i nytt undervisningsmaterieil og med nye formelle krav til undervisningspersonalet.

Endringene foregikk likevel ikke uten motstand. Ved inngangen til 1990-årene var flere sentrale representanter for utdanningen skeptiske til hva en eventuell akademisering ville innebære for utdanningens innhold, og den profesjonelle autonomi som førskolelæreren tidligere hadde vært i besittelse av (Greve et al., 2014b, s. 84). De tidligere beskrevne spenningene varte ved, som kampen mellom de som kjempet for en forskningsbasert høgskoleutdanning, at utdanningen skulle være forskningsbasert slik dette var nedfelt i lov om utdanning, og de som forsvarte den tidligere praksisnære og tradisjonsbaserte utdanningen. I 1995 kom en ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Her ble igjen forsknings- og utviklingsarbeid framhevet som en sentral del av utdanningens oppgaver. Nå skulle et forskende partnerskap mellom barnehage og utdanning få et ytterligere forsterket fokus (Greve et al., 2014b, s. 92). Begrunnelsen var

igjen behovet for samordning og modernisering av utdanning.

### 3.2.7 Endringer etter år 2000

Store endringer fulgte etter år 2000. I 2003 kom en ny rammeplan for førskolelærerutdanningen. Det ble innført en generell plan som omfattet alle lærerutdanningene, samt en spesiell del som omfattet førskolelærerutdanningen. I den generelle delen ble førskolelæreren omtalt i mer generelle ordelag, noe som forsterket fellesskapet og likeverdigheten mellom lærerutdanningene. Forskjeller ble også understreket. Målet var en likeverdighet med lærerutdanningen, en likhet likevel med forskjeller. De opplevde spenningene i profesjonsutdanningen var igjen disse: Spenning mellom kravet om praksisnærhet og profesjonskunnskapen i utdanningen og kravet om en mer forskningsbasert utdanning, ikke sjelden forankret i de tradisjonelle fagdisiplinene fra universitetene som i mindre grad ble oppfattet å ta hensyn til det som tidligere har blitt påpekt som barnehagens tradisjon og særart.

En forskningsbasert utdanning var igjen begrunnet ut fra økte krav til en akademisk utdanning, på linje med andre tilsvarende lærerutdanninger i et kunnskapsbasert samfunn. I mellomtiden hadde barnehagefeltet som et eget forskningsfelt blitt større, med en økning i doktorgrader avlagt på barnehagefeltet, men også gjennom forskningssatsinger i regi av Norges forskningsråd (NFR), i form av øremerket og langsiktig forskning på barnehagefeltet med de første større bevilgninger i perioden 2003-2008 (Korsvold, 2008, forord). Denne forskningen var i utgangspunktet tverrfaglig. Denne tverrfagligheten og flerfagligheten kom også til syne i omleggingen av førskolelærerutdanningen, og senere til omlegging av en barnehagelærerutdanning med kunnskapsområder.

Fra 2013 kom ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen, og dermed de nye tverrfaglige kunnskapsområdene i utdanningen. Barnehagelærerutdanningen hadde fram til dette tidspunktet i alt ni til ti fag, alt etter som en regner. Nå ble antall fag i utdanningen i stedet redusert til seks kunnskapsområder, som dessuten også skulle være tverrfaglige. En av hensiktene bak de nye kunnskapsområdene var å speile fagområdene i rammeplan for barnehagen av 2011, og igjen; den økte forskningsaktiviteten på barnehagefeltet med ulike faglige tilnærminger og perspektiver. Hensikten var blant annet at det tverrfaglige i barnehagen skulle sette fotavtrykk i utdanningen.

De nye kunnskapsområdene gjorde dessuten slutt på den tidligere studiepoeng-festingen av fag. De seks kunnskapsområdene avløste ikke bare tidligere fagdisipliner. Målet med kunnskapsområdene var

også å forankre barnehagelærerutdanningen i den tverrfaglige profesjonsutøvelsen slik den utspiller seg i barnehagen, omgitt av et komplekst kunnskaps-samfunn. Basisen som utdanningen skulle bygge på var fortsatt kunnskap relatert til profesjon, tidlig barndom og barnehagen som pedagogisk institusjon. Historisk hadde denne basisen også vært en sentral del av barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag, men den økte flerfaglige og tverrfaglige tilnærmingen fikk større plass. Det samme gjaldt vekten på kvalitet og forskningsbasert kunnskap. Her hadde blant annet nyere tverrfaglige barndomsstudier i mellom-tiden tilført utdanningen betydelig kunnskap.<sup>19</sup>

Det kan stilles spørsmål ved om omleggingen av utdanningen kan ha svekket forestillingen om barnehagen som en pedagogisk institusjon med tanke på det tidligere sentrale pedagogikkfaget i utdanningen. Pedagogikkfaget som gjennom hele utdanningen hadde vært et kjernefag, var ikke lenger et eget fag, men et fag integrert i alle kunnskaps-områdene. Om pedagogikk ikke lenger var et eget fag, skulle det likevel ha ansvaret for progresjon og profesjonsinnrettingen i utdanningen. Utdanningen, og pedagogikkfaget i sin særdeleshet, skulle fortsatt sørge for å gjøre studentene skikket og kvalifisert for arbeid i barnehagen. Likevel ble pedagogikk som et eget fag i utdanningen avskaffet ved denne reformen.

Utdanningen har som vi også har sett utviklet seg fra å være en privat utdanning med stor selvvråderett i form av autonomi og handlingsrom, til å bli en mer kompleks utdanning med statlige, nasjonale føringer for innholdet. Handlingsrommet til profesjonen har over tid blitt mer avgrenset som følge av statlige styring, med mindre grad av autonomi i forhold til den perioden utdanningen var av mer privat karakter, og hvilte til dels på enkeltpersoner kompetanse og initiativ. Samfunnsendringer er derfor av stor betydning for å forstå omleggingene. Utdanningen i dag bærer i sterk grad preg av samfunnsintegrasjon, i betydning endringer i forhold til andre profesjoner, men også i relasjon til barnehagens omfattende

samfunnsmandat. Som det gikk fram av framstillingen foran, var utdanningen lenge toårig. Den ble likestilt med grunnskolelærerutdanningen i 1973, det vil si en treårig utdanning. På 1970-tallet var det en kamp om å gjøre den treårig, hvor profesjonen vant fram. Grunnskolelærerutdanningen har mellomtiden blitt femårig.<sup>20</sup>

Utdanningsinstitusjonene gir tilbud om masterutdanning på barnehagefeltet, det vil si et treårig bachelorløp pluss et toårig masterløp i tillegg. En undersøkelse viser at masterutdanning har potensiale til å styrke profesjonen, ved å tilføre den økt forskningsbasert kunnskap og kompetanse (Pettersvold & Østrem, 2018a). Enkelte utdanningsinstitusjoner tilbyr også ph.d.-løp, som innen profesjonsvitenskap ved vekt på lærerutdanning.

### 3.3 Barnehagelærerprofesjonen og relasjoner til andre profesjoner og yrkesgrupper

De kvinnene som var sentrale innen den første utdanningen, var også sentrale innen organiseringen. De første barnehagelærerinnene her til lands hadde i utgangspunktet ingen direkte tilknytning til en interesseforening eller fagorganisasjon. Imidlertid fantes det fra før en større organisasjon med mange interessenter knyttet til barnevernsarbeid. Den het Fellesrådet for Barne- og Ungdomsforsorg, og ble stiftet i 1923. Det besto av i alt 15 ulike organisasjoner. Formålet var blant annet «...å verne ulykkelige stilte barn og unge mot alle nedbrytende krefter og så vidt mulig hjelpe dem til å bli gode, sterke og nyttige mennesker» (Greve, 1995, s. 28). De få barnehagelærerinnene hentet støtte fra aktører innen datidens barneomsorg, og i mindre grad fra skolens yrkesutøvere.

Det ble raskt klart at barnehagelærerinnene ønsket selv å bli identifisert som småbarnspedagoger, og ikke som barnevernsarbeidere. I 1934 ble Oslo og Omegns Barnevernslag stiftet, som også hadde barnehagelærerinner som medlemmer. Kort tid etter tok barnehagelærerinnene selv initiativet til å danne det som ble hetende Norsk Forening for Småbarnspedagoger, som i utgangspunktet var åpen for alle interesserte. En av de første initiativtagerne var igjen Inger Grundt-Pedersen, mens Valborg Holst Noack

19 Profesjonsutdanningen, også masterstudier som i dag bygger på denne profesjonsutdanningen, det vil si barnehagelærerutdanningen, kjennetegnes av tverrfaglige barndomsstudier, og av den tverrfaglige og bredt anlagte barnehageforskningen. Som til eks. ved utdanningsinstitusjonen Dronning Mauds Minne Høgskole som gjennom hele sin historie har hatt utelukkende denne profesjonsutdanningen som sitt spesialområde. Master i Barnehagekunnskap ved denne institusjonen har denne karakteristikken: Studiet bygger på vitenskapsbasert kunnskap relatert til den tverrfaglige sosiale barne- og barndomsforskningen, og til barnehageforskning. Begge er tverrfaglige felt. Det er sammenfall og likheter mellom disse to forskningsfeltene, som begge er relevante for barn, barndom og barnehage, og som begge utgjør masterens vitensgrunnlag. Gjennom tverrfaglige og mangefasetterte tilnærminger og metodemangfold skal masterstudiet utdanne kompetente og reflekterte fagpersoner. <https://studier.dmmh.no/nb/program/mastergradsstudium-i-barnehagekunnskap-barndom-i-et-samfunn-i-endring/studieplan>

20 Det foreligger pr i dag ingen forslag om å gjøre barnehagelærerutdanningen femårig, selv om NOKUT i sin evaluering av norsk førskolelærerutdanningen allerede i 2010 foreslo denne endringen. På dette tidspunktet var grunnskolelærerutdanningen allerede blitt fireårig, og det var konkrete planer om å gjøre den til en femårig masterutdanning. (Evaluering av norsk førskolelærerutdanning NOKUT 2010). [https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/institusjonsrapporter\\_flueva.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/institusjonsrapporter_flueva.pdf)

ble leder året etter. Foreningen rekrutterte raskt rundt 50 medlemmer, hvor et klart mindretall var utdannede barnehagelærere. Møtene man arrangerte var enten i medlemmenes private hjem, eller i de ulike institusjonene som en arbeidet i.

Foreningen var altså i utgangspunktet åpen for alle, og igjen var det «saken», en barnehage for alle med barnehagens pedagogikk og en egen utdanning, som sto på dagsorden. Opprettingen av Norsk Forening for Småbarnspedagoger i 1934 hadde et konkret mål om å arrangere det fjerde nordiske barnehagemøte som dette året fant sted i Norge. Istedenfor for å oppløse foreningen etter at det nordiske møtet var gjennomført i 1937, for eventuelt å gå sammen med Oslo og Omegns Barnevernslag, valgte barnehagelærerne å videreutvikle foreningen til en egen organisasjon: Norske Barnehagelederes Forening (Greve et al., 2014b, s. 62). I motsetning til den første foreningen, Norsk Forening for Småbarnspedagoger, hadde den sistnevnte krav om utdanning. I følge Greve styrket dette valget barnehagelærernes kollektive yrkesidentitet, i betydning av å bli gjenkjent som «barnehagelærerinne», og ikke med en tilknytning til barnevern. Det vil si som pedagoger i en barnehage som en pedagogisk institusjon, i tråd med barnehagens opprinnelige idé. Yrkesutøverne ønsket å avgrense seg mot å tolke barnehagen som en barnevernsinstitusjon. I 1940 skiftet foreningen navn til Norske Barnehagelederes Forening. Fra nå av ble det stilt krav om utdanning for å bli medlem, og endringen var et viktig skritt i retning av fagorganisering for barnehagelærerprofesjonen. Ved å ekskludere de uten godkjent utdanning kunne medlemmene lettere identifisere seg som «barnehagelærerinne», og medlemskapet ble en garanti for kvalifikasjon i yrket. Utdannende barnehagelærere ved utdanningsinstitusjonene var sentrale i barnehagelærernes forening, og utdanningsinstitusjonene rekrutterte også til undervisningsstillinger fra deres fagorganisering. I tittelen Norske Barnehagelederes Forening ble lederskap tydelig.

Igen ble det skapt en arena hvor kvinnene kunne være aktive aktører med handlingsevne, med deltakelse i mulighetsrommet mellom det private og offentlige. De første aktørene, de nettverkene de var en del av og det mulighetsrommet som åpnet seg, var også her av stor betydning for de senere profesjonaliseringsprosesser. Barnehagelærere gikk inn i lederposisjoner og ble synlige i det offentlige, med innsats i profesjonaliseringsprosesser innen det framvoksende barnehagelæreryrket.

Foreningen ble i 1945 omdannet til en landsforening, som ble til et landsomfattende forbund, Norske Barnehagelærernes Landsforbund i 1948. Det var fortsatt tale om en interesseforening. «Saken» i den

første tiden var fortsatt utbygging av flere barnehager, etablering av utdanningsinstitusjoner, og sist men ikke minst; faglig utvikling. Først i 1958 ble utdanningen godkjent som fagutdanning, som ga lønnsansiennitet i forhandlinger om lønn. I 1965 gikk forbundet inn i lærerlaget, og ble fra 1966 en avdeling for førskolelærere i Norges Lærerlag. Fra 1970-årene kom forventninger hos profesjonen om en barnehage og en skole med likeverdig status og lovverk.

Det var igjen en gruppe kvinner som på et ideelt grunnlag arbeidet for barnehagesaken, og dannet interesseforeninger. Lønns- og arbeidsvilkår ble mindre viktig, og barnehagelærernes engasjement var rettet mot barnehagen som en pedagogisk institusjon, ikke nødvendigvis mot det samfunnet barnehagen var en del av. Det vil si å styrke yrkets identitet, status og kunnskapsmonopol gjennom felles faglige ambisjoner på barn og barnehagens vegne. Her var en mer opptatt av de faglige og sosiale vilkårene enn de økonomiske, som lønnsforhold. Anne Greve reflekterer her følgende om den tidligste etableringen av yrkesidentitet: «De kvinnene som valgte å bli barnehagelærere var i hovedsak kvinner som allerede hadde en etablert identitet ut fra kategorier som for eksempel sosial klasse,...» (Greve, 1995, s. 37). De første representanter for den kommende barnehagelærerprofesjonen kom fra den sosiale middelklassen i byene, det vil si først og fremst Oslo, Bergen og Trondheim, siden det var her en fant de eldste institusjonene. Kvinnene hadde sentrale roller innen faglig nettverksarbeid, innen utdanningen og i faglige sammenslutninger. De gikk inn i lederposisjoner, hvor både klasse- og kjønns-tilhørighet var av betydning for utformingen av disse, også innen fagorganisering.

### 3.3.1 Monopol på fagstilling

Barnehageprofesjonen og utdanningens organisering og kunnskapsgrunnlag vektla profesjonens særtrekk med en helhetlig tilnærming til barnet, og til læring, i betydning av at profesjonen har hatt en annen forståelse av barnet, og av barnets læring, enn lærerprofesjonens tradisjonelle fagtilnærming. Barnehagens pedagogikk har vært preget av en forståelse hvor barns initiativ, spontanitet og interesser har inngått som en basis for barnehagens aktiviteter, og dermed også for barns læring.

De sosialpedagogiske oppgavene skulle utfolde seg i én og samme felles institusjon, en institusjon som rommet alle barn, uten skiller ut fra foreldrebakgrunn, barns funksjonsevne eller andre skiller. Barnehagen skulle være løsningen på de utfordringer som det moderne familie- og samfunnsliv til enhver tid stod overfor. I barnehagens praksis ble barnehagens pedagogikk lenge styrt og utformet av profesjonen selv (Tallberg Broman, 2017).



De første reguleringene av de norske daginstitusjonene, det vil si i de første nasjonale forskriftene i form av rammer for barnehagens personale fra 1954, favoriserte også utelukkende barnehagelærerne. Det var den framvoksende barnehagelærerprofesjonen som fikk monopol på fagstillinger i barnehagen, og på det pedagogiske lederskapet. En viktig premiss ble dermed lagt da de første forskriftene for personale ble utformet ved inngangen til 1950-årene. Disse forskriftene ble stående ved lag i tiårene som fulgte. Forskriftene la sterke føringer for profesjonen og dens relasjon til andre profesjoner og yrkesgrupper, og for barnehagepersonalelets sammensetning i framtiden. De veide altså tungt for framtidens bemanning.

I forskriftene fra 1954 het det at det var en «leder for hver avdeling», og at disse måtte være «utdannete barnehagelærerinne (toårig barnevernsskole).» Det het også at barnehagen måtte ha «en assistent», pluss «en praktikant» samt «nødvendig hus- og rengjøringshjelp». Igjen avdekkes barnehagen som én-kjønn arena, med klare forbindelser til hjem, familie og kvinners tradisjonelle kjønnskodede arbeid. Kategorien «styrer» for barnehagen ble ikke tematisert, noe som kan ha sammenheng med at enhetene på denne tiden var relativt små (Korsvold, 1997, s. 83).

### 3.3.2 I minoritet i barnehagen

I forhold til hele ansattgruppen med liten eller ingen utdanning var barnehagelæreren i et klart mindretall. Barnehagelæreren som leder og pedagogisk ansvarlig ble i utgangspunktet konstruert som en minoritet. Assistenten og praktikanter var i flertall. Det var heller ikke aktuelt å trekke inn andre framvoksende profesjoner, som barnepleiere eller vernepleiere.

Utdanningen som gikk tilbake til 1935, og som var kjennetegnet av en helhetlig tilnærming til barn, barns lek og læring, skulle garantere for barnehagens faglige innhold. Barns læring skulle skje ut fra en barne-sentrert tilnærming hvor barns initiativ, spontanitet og kreativitet var tungtveiende. Hovedtilnærmingen til barns hverdagsaktiviteter var å støtte barns utvikling og læring der barn til enhver tid befant seg i sin utvikling, og ikke nødvendigvis ut fra forhånds-definerte alderskategorier. Det var derfor ikke bare en voksenplanlagt og styrt tilnærming til barnehagens innhold. Tallberg Broman, (2017) påpeker at denne profesjonelle, helhetlige og barnesentrerte tilnærming til barns hverdagsaktiviteter hos barnehagelærer-profesjon ble oppfattet å bidra ikke bare til barns trivsel i barnehagens hverdag. Denne tilnærmingen økte også barns livssjanser og framtidige muligheter. I følge Tallberg Broman, (2017) er profesjonen og denne tilnærmingen et særtrekk ved den nordiske barnehagemodellen, med en form for læring og tidlig innsats som viste seg å gi resultater på sikt. Hun viser til internasjonal forskning som understreker at en ut-

bygd barnehage med denne pedagogiske tilnærmingen regnes som en relevant og forutsigbar sosial investering, også i et økonomisk framtidsperspektiv (Tallberg Broman, 2017). Norske barnehager fikk et relativt homogent preg. Ut fra de første forskriftene, og organiseringen ut fra et profesjonsperspektiv, var det altså kun én profesjon, dens utdanning og profesjonskunnskaper som la premissen for kursen videre. Det var med andre ord barnehagelærerprofesjon som ble enerådende. Tilbake i tid ble det kjempet ut en rekke kamper om innflytelse som, i likhet med utdanningen, berører organisering, kunnskap- og maktforhold.

### 3.3.3 Barnehagen og lærerprofesjon etter 1970-årene

Som det gikk fram av avsnittet om utdanningen, har det vært ulik utdanning for barnehage- og grunnskolelærere, selv om det fra 1970-årene ble felles lovgivning og samlokalisering av utdanningene. I det følgende retter vi først kort oppmerksomheten mot relasjonen mellom barnehagelærer- og lærerprofesjonen, med blikk på skolen, men kun med den siste tids endringer. Den kjennetegnes av barnehagelæreren tilgang til grunnskolen, og grunnskolelærernes betydning for barnehagen. Det siste på grunn av mangel på utdannede barnehagelærere. Deretter tematiseres nye eksperter utenifra i barnehagen.

Går vi tilbake i tid til 1990-årene ble det innført en omfattende utdanningsreform – Reform97, og med den ble alderen for skolestart senket fra 7 til 6 år. Samtidig åpnet reformen for at førskolelærere kunne ansettes i grunnskolens første trinn. Etter år 2000 ble denne muligheten endret, og tallet på førskolelærere som fulgte barna over til skolen minsket gjennom det første tiåret. Om ikke en viktig karrierevei for førskolelærere ble stengt, ble den i det minste fra nå av gjort vanskeligere (Gulbrandsen, 2018, s. 49-50).<sup>21</sup> Lærerprofesjonen har derimot etter år 2000 hatt adgang til å arbeide i barnehagen, men først etter videreutdanning med 60 studiepoeng i barnehagepedagogikk. Begrunnelsen har vært mangel på utdannede førskolelærere.

Sammenfattet kan en si at det har vært mindre aktuelt for andre profesjoner eller andre yrkesgrupper som barnevernsarbeidere eller lærere å arbeide i barnehagen, men at det i forbindelse med innføring av utdanningsreformer som senket grunnskolealder forbigående var aktuelt for barnehagelærere å arbeide på grunnskolens første trinn. Mens grunnskolelærere på sin side, med videreutdanning, fikk tilgang til barnehagen ut fra mangelen på førskolelærere i barnehagen.

21 «Dersom barnehagelærere i dag skal være kvalifisert til å undervise på første til fjerde trinn i grunnskolen, kreves ett års relevant videreutdanning, tilsvarende 60 studiepoeng.» (Gulbrandsen 2018, s. 50).

### 3.4 Profesjonens rammer: Betydningen av økt statlig styring

Den framvoksende barnehagelærerprofesjonen skapte i velferdsstatens tidligste fase et rom hvor kvinner kunne være aktive. En profesjonsstyrt virksomhet utfoldet seg, i en tid hvor det ennå ikke fantes påfallende kommunal og statlig interesse. Forestillingene og ideene om den tidligste barndommens betydning for voksenlivet, gleden og lekens avgjørende rolle for barn, ble likevel spredt av de første barnehagelærerinnene. De første utdanningsinstitusjonene, en utdanning som var omspunnet av hjem-, kvinne- og familierelaterte verdier, men som også inneholdt et teoretisk fundament, var sentralt her (Korsvold, 1997).

#### 3.4.1 I 1950- og 1960-årene: barnevern versus barnehager for alle

Navnene på de første skolene til profesjonen indikerte at barnehagene hadde tilknytning til barnevernet, og at en sosialpedagogisk funksjon ved barnehagene skulle være et kjennetegn. Innen en barnevernsdiskurs på slutten av 1940-årene, og i inngangen til 1950-årene, identifiseres særskilte grupper av barn som ble oppfattet å være riskoutsatt eller oppfattet å være utenfor samtidens normalitetsforståelser. De skulle få plass i barnehagen, eller i en barnevernsinstitusjon som var samtidens fellesbetegnelse. Striden gikk i korthet ut på å prioritere barnehager til alle barn som en universell ordning, versus prioritering av barn ut fra sosiale kriterier.

Det fantes allerede en statlig omsorgs- og sosialpolitikk for de som var utsatt for omsorgssvikt og trengte offentlig beskyttelse. Fra 1947 fikk Sosialdepartementet kontrollmyndighet over, og dermed godkjenningsrett til, alle barnevernsinstitusjonene. Til disse institusjonene hørte også daghjem og barnehager. Plasseringen innen en barnevernslov bidro til å knytte barnehagen til det sosiale hjelpeapparatet. Med den statlige reguleringen inngikk barnehager fra nå av i en diskurs om «vern», «beskyttelse» og «forebygging», med fokus på «det avvikende barnet».

Kunnskap og læring til kollektivets og felleskapets beste, var imidlertid profesjonens utgangspunkt. Barnehager skulle være et tilbud til alle barn. Denne insisteringen på universalisme ble likevel mindre synlig i politikken som ble utformet i de to tiårene som fulgte etter 1947. Den framtidige sosialpolitikken skulle utvides og forbedres for de få, men ikke med barnehager som en universell ordning for alle barn. Kort sammenfattet gikk uenigheten om barnehager, eller med tidens betegnelse daginstitusjoner eller barnevernsinstitusjoner, ut på om det skulle være et selektivt eller et universelt tiltak (Tremoen, 2014).

Ved inngangen til 1950-årene kan vi identifisere en ny diskurs, en rettighetsdiskurs (Korsvold, 2008, s. 121). Rettigheter og demokrati ble tydeligere, og FNs menneskerettigheter av 1948 var allerede vedtatt. Oppdragelse til demokrati og frihet identifiseres, mens FNs konvensjon om barns rettigheter lå lengre fram i tid. Likevel hadde FNs konvensjon om menneskerettigheter på dette tidspunktet innvirkning på forståelsen av barn og barndom hos barnehagelærerprofesjonen (Korsvold, 2013). Barnehagens fremste mål skulle være formingen av det som het barnets karakter, og å skape trygghet. Barnehagens mål var å stimulere barna til å bli gode borgere av samfunnet. Barnas dannelsesprosess var med andre ord viktig, men uten at barnas egen medvirkning eller medskapning i slik en prosess foreløpig hadde noen stor plass. Konklusjonen hos profesjonen var imidlertid at norske barnehager burde administrativt tilhøre et undervisningsdepartement, ikke et sosialdepartement.

Med denne statlige samfunnsintegreringen i form av statlige reguleringer ved inngangen til 1950-årene ble norske barnehager i første omgang til en del av sosialpolitikken og barnevernet. Altså ikke til en del av en utdanningspolitikken, noe en kunne ha forventet ut fra barnehagens opprinnelige idé om å være en pedagogisk institusjon. Går vi tilbake til den tyske pedagogen, filosofen, og utdannings-reformatoren Friedrich Fröbel, som satte i gang en sosial-pedagogisk reform-bevegelse på første halvdel av 1800-tallet, og grunnla den første barnehagen (Kindergarten) i 1837, var dette ideen. Barnehagen skulle være en pedagogisk institusjon som omfattet alle barn, og skulle være det første leddet i en folkeoppdragelse. Frøbels Kindergarten hadde som mål å skape en bedre barndom for alle barn, hvor han løftet fram lekenes betydning (Korsvold, 2005). Med hans idé fikk barnehagen for første gang et eget rom i samfunnet, og barndom en form for offentlighet som var ny i historien. Frøbels oppdragelsesmodell la dermed grunn for betydningen av samarbeid med foreldrene (Greve & Jansen, 2018). Selv om de første forskriftene ga profesjonen monopol på pedagogisk lederskap i barnehagen, ble barnehagens innhold likevel formet innen en barnevernsdiskurs, med barnehager som en del av det sosiale hjelpeapparatet og de sosiale tjenestene. Forebygging var sterkt framme, men uten at andre framvoksende profesjoner som barnevernarbeider var aktuelle. Løsningen var heller at barn som hadde spesielle behov skulle komme først i køen ved tildeling av barnehageplass ved de lokale opptakene (Korsvold, 1997).

Profesjonen sto imidlertid fast ved at barnehager skulle være for alle barn. Den måtte likevel inngå kompromisser, det vil si tilpasninger for å vinne fram med barnehagens opprinnelige idé. I barnehagens praksis ble det sosiale samspillet, barns møte med

andre barn og voksne, trivsel og barnegruppens fellesskap, likevel ført videre (Korsvold, 1997).

### 3.4.2 Statlig styring fram til 1960-årene

I avsnittet om profesjonens utdanning, ble betydningen av kjønn tematisert. Flere studier har vist hvordan kjønnsdominansen har fått betydning for utformingen av barnehagen som en barndoms- og læringsarena hvor kvinner først ble dominerende, hvordan menn fikk økt innflytelse ved den statlige integreringen, og at de tidligere kvinnedominerte områdene ble marginalisert (Tallberg Broman, 2017).

Kjønnsdelingen var i utgangspunktet en forutsetning for både feltets utvikling og rekruttering. Tallberg Broman oppsummerer følgende: «Förskolan, barn-trädgården och liknande institusjoner skapades som ett arbetsfält enbart för kvinnor. Denna könssegrasjon var en förutsättning för fältets utveckling och rekrutering» (Tallberg Broman, 2017, s. 23). Bakom kjønnssegrasjonen og atskillelsen mellom kjønnene kunne kvinnene likevel utvikle barnehagen, utøve lederskap, makt og dominans. I de nordiske landene konstruerte de første kvinnelige foregangspersonene, med de første kvinnelige pedagogene, et handlingsrom som de selv kunne fylle (Greve et al., 2014b; Korsvold, 1990; Tallberg-Broman, 2017). Det ble skapt atskilte utdanninger for kvinner og menn på en rekke områder i den framvoksende velferdsstaten. Denne separasjonen kom til å gjelde for store deler av dens oppgaver og yrker: kvinners oppgaver ble koblet til vern, omsorg, pleie og utdanning. Menns oppgaver ble i større grad oppfattet å tilhøre det offentlige. Eller til det som ble oppfattet å tilhøre statens interesse. Betydningen av kjønn gjaldt også for organisering og finansiering. Flere yrker som ble svært sentrale i velferdsstaten, og av stor betydning for barn og barndom, ble altså kvinnelig kodet.

På samme tid ble kvinners virksomhet hemmet av mangel på finansiering, på både kommunalt og statlig nivå (Korsvold, 2005). Eftervirkningene etter denne omtalte kjønnssegregeringen, med tilhørende finansieringslogikker, finnes også i dag i profesjoner som domineres av kvinner, barnehagelæreryrket inkludert. Mangel på strukturelle endringer, som heving av finansieringskategori, utvidelse av utdanningens lengde eller økt personandel med utdanningen, kan være noen av disse ettervirkningene. Det vil si med et etterslep som kan spores tilbake til manglende politisk prioriteringer, selv om etterspørselen etter barnehager siden 1930-årene har vært der. Mangel på kunnskap og forståelse hos besluttede myndigheter for hva barnehage som en pedagogisk institusjon innebar, eller hva som kjennetegnet barnehagens pedagogikk, spilte med (Korsvold, 1997). Resultatet ble uansett at barnehager lenge ble videreført, tilhørende det private, det hjemlige og kvinners

tradisjonelle familiearbeid, nokså frikoblet fra det kommunale og statlige nivået.

Kvinnene på sin side opererte relativt autonomt, i betydning av at det handlingsrommet de hadde betydde samtidig et mulighetsrom. Forankring i det private satte likevel begrensinger: «Barnehagelærere har latt seg styre av rådende diskurser om hjem og familie slik at deres rolle som aktører på vegne av barnehagens radikale idégrunnlag ble uklare» (Greve et al., 2014b, s. 50). Det kan være grunn til stille spørsmål på bakgrunn av profesjonens fortid, om den norske barnehagens historiske barne- og familietilknytning kan ha stått i veien for både offentlige medvirkning og profesjonsbestrebelse. Her løftes imidlertid barnehagelærerinnen fram som aktører, hvor de inntok lederposisjoner innen den første statlige reguleringen.

De med utdanning var delaktige i den første statlige reguleringen av daginstitusjonene. Da den første utdanningen ble etablert i 1935, eksisterte det ikke regulering av daginstitusjonsvirksomheten bortsett fra de bestemmelsene som fantes for de kommunale helserådene. Dette endret seg etter annen verdenskrig, og i perioden 1946-1953 ble det iverksatt flere statlige tiltak for å støtte utbyggingen av barnehager i form av økonomiske tiltak. Et av målene var å samle inn mer informasjon om hverdagen i institusjonene. I 1946 ble det opprettet stillinger for statlige barnevernsinspektører i Sosialdepartementet. Disse barnevernsinspektørene var utdannede barnehagelærerinnen. Kvinnene som ble tilsatt var Ella Esp og Boysa Edvardsen, som begge var medlemmer av Norske Barnehagelærerinnens Landsforbund. Senere kom barnehagelærerinnene Nellie Nilsen og Thora Lund til. Disse kvinnene bidro til at den barnehagefaglige kunnskapen fra utdanningen, og fra praksis, ble kommunisert til en rekke instanser, både på statlig og kommunalt nivå (Tremoen, 2014). Kvinnene hadde utdanning, og det var kompetansen fra denne utdanningen som var en etterspurt kunnskap i departementet. Barnehagelærerinnen ble rekruttert til lederstillinger i det offentlige, på bakgrunn av yrkesgruppens kvalifikasjoner. Her var det barnehagelærerinnen som hadde ansvar for styring og kontroll. Det er grunn til å anta at barnevernsinspektørens arbeid fikk positiv innflytelse på den framtidige kvaliteten på daginstitusjonene, og for utviklingen av barnehagefeltet generelt i perioden som fulgte (Korsvold, 2005, s. 81-83).

Årlige bevilgninger til daginstitusjonene ble innført fra 1963. Flere kommuner hadde imidlertid en tradisjon for faste økonomiske støtteordninger, som for enkelte gikk tilbake til slutten av 1800-tallet. I 1948 ble Statens Barnevernsfond opprettet i Sosialdepartementet, hvor midlene stammet fra en barnetilskuddsordning

som ble opprettet under annen verdenskrig. Deler av disse midlene ble brukt til bygging av barnehager og daghjem, til utbedringer av lokaler og til innkjøp av nytt utstyr, men ikke til selve driften av institusjonene. De første faste, og fra nå av permanente, statstilskuddene til daginstitusjonsdrift kom i 1963. Fra 1969 kom i tillegg finansiering ved hjelp av lån fra Statens husbank. Til sammen bidro ordningene til økt utbygging i årene som fulgte, men fortsatt var representanter for profesjonen de fremste pådrivere for flere barnehager (Korsvold, 2005).

Barnehagelærerinnene var også i perioden 1945 til slutten av 1950-årene sentrale aktører i formingen av betydningen av «riktige leker». I Oslo ble det etablert en spesialforretning, A/S Riktige Leker, i 1946. Tyngden av leker og materiale var rettet mot barn i barnehagealder. Selskapets opplysningsvirksomhet, ideelle målsetninger og pedagogisk profil bidro til at det fra 1947 og fram til 1951 ble subsidiert av Sosialdepartementet. En barnehagelærerinne skulle ha ansvaret for den daglige driften, og det ble opprettet et råd som skulle ivareta den pedagogiske profilen til selskapet. Medlemmene av det første rådet var barnehagelærerinnene Judith Bogen og Gunborg Nord. Både Ella Esp og Nellie Nilsen, som senere ble barnevernsinspektører i det samme departementet, var også aktive innen A/S Riktige Leker. Barnehagelærerinnens engasjement for riktige leker og for tidens barneoppdragelse på denne tiden, vitner både om tro på egen kompetanse og et oppvåkneende samfunnsansvar etter andre verdenskrig slutt. Her markerte barnehagelærerinnene sin kompetanse utad, med kunnskap om hva som var «riktige» leker for barn, ut fra sine pedagogisk faglige begrunnelser (Korsvold, 2011).

### 3.4.3 Sterkere nasjonale føringer fra 1970-årene

I løpet av 1970-årene flyttes vekten fra profesjonens tidligere omfattende innflytelse til at barnehager blir en del av sysselsettingspolitikken, senere arbeidslivspolitikken, og etter hvert også barne- og likestillingspolitikken. Parallelt tones barnehagens pedagogiske funksjon ned, og mister noe av sin tidligere kraft med det økte statlig og kommunale ansvaret. Særlig på grunn av en politikktvingningen som vektla barnehagens tilsynsfunksjon.

Nye styringssystemer og ledelsesfilosofi som ble nedfelt i offentlige sektor fra 1980-årene la viktige premisser for profesjonen, og dermed også barns liv i barnehagen. Den nyliberale orienteringen som gjorde seg gjeldende fra 1980-årene innebar et stort felt for påvirkning av praksis. Denne hadde særlig ett kjennetegn, nemlig en søken etter individualitet. Et annet markant kjennetegn innen «det nyliberale velferdsregimet» var nedtoning av statens og fellesskapets rolle og betydning. Her skal det likevel

påpekes at statens rolle på barnehagefeltet gjennom 1990-årene var en svært aktiv rolle i forhold til perioden som gikk forut når det gjaldt vekst og utbygging, og dermed offentlige investeringer og medvirkning i form av lov- og rammeplanreguleringer.

Inn i det nye århundre kom en nasjonal dugnad, en barnehagedugnad for full barnehagedekning, ut fra den store og kontinuerlige etterspørselen etter flere barnehageplasser. I tillegg kom overføringen av barnehagen fra ulike barne- familie- og likestillingsdepartementer til et kunnskapsdepartement i 2006. Det siste ble et viktig styringsgrep, og barnehagen ble en del av utdanningssystemet og et fundament for skolen. Det skjedde også andre endringer. «Utover i 1990-årene vokste det fram et sterkere fokus på spesifikke ferdigheter som sosial kompetanse, språk og realfag. Det argumenteres i tydeligere grad enn tidligere for viktigheten av å inneha spesifikke ferdigheter ut fra behovet for framtidig arbeidskraft og samfunnsøkonomisk vekst» (Nygård, 2017, s. 57). Endringene innebar at over tid kom læring i forgrunnen.

### 3.4.4 Økende detaljstyring etter år 2000

En økt detaljstyring av barnehagens innhold i form av pedagogiske konsepter utformet av eksperter utenifra, ikke sjelden pålagt blant annet av kommune og/eller barnehageeier, blir synligere. I det følgende er det økt detaljstyring fra statlige hold som omtales. Profesjonens motstand kommer også tydeligere fram i denne perioden.

Barnehagens læring er ifølge den nye rammeplan av 2017 organisert med en barneinitiert tilnærming, hvor det er barnet som et læringssubjekt, barns væremåte og barnas initiativ som er utgangspunktet for læring i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne tilnærmingen er i tråd med Säljö (2016) sin forståelse av læring gjennom deltakelse. Barnehagelæreren tar utgangspunkt i barns lek, barnesamtaler og går videre med dette. Det er ikke vesentlig nytt at læringen er voksenorganisert, det vil si at den knyttes til mer formelle eller også fagstyrte læringssituasjoner, da disse også har tilhørt barnehagens pedagogikk tidligere. Det som er forskjellen er at det nå er elementer som ofte identifiseres som en mer snever stimulering til læring. Utfordringen blir for barnehagelærerne hvordan ivareta hele barnet. Praksis blir noe som utformes i den enkelte barnehagekontekst i møte med det enkelte barn og barnegruppens som del av profesjonsutøvelsen. I følge Nygård (2017) står barnehagen i et spenningsforhold mellom å videreføre sentrale verdier knyttet til demokrati og medvirkning, og ikke minst fellesskap, *samtidig* som den utvikles som en arena med stadig tettere faglig tilknytning til skolen.

Når læring har fått så stor plass også i barnehagen, har det en klar sammenheng med at den har fått stor

betydning i en transnasjonal utdanningspolitikk. Fra OECD har det på barnehagefeltet kommet større vektlegging av spesifikke ferdigheter som barn skal beherske, samt evalueringer og målinger av barns resultater (Nygård, 2015). I følge Karlsen (2006) innebærer endringene at oppgavene til barnehagelærerne har blitt mer flertydige og motstridende, og dermed også mer komplekse over tid, noe dette kapitlet gir innsikt i. Økende dokumentasjon og administrative oppgaver betyr for eksempel mindre tid med barna i hverdagen. Tidsundersøkelser fra barnehager tyder ellers på at representanter for profesjonen opplever stadig flere slike oppgaver (Nicolaisen, Seip & Jordfald, 2012).

### 3.4.5 Barnehagen som politisk interessefelt og økende motstand hos profesjonen

Barnehageprofesjonens, eller i det minste deler av den, har over de seneste årene ytret seg kritisk i form av motstand til nye styringstendenser, eller det som omtales som økt detaljstyring av barnehagens hverdagsaktiviteter. Det gjelder særlig økt detaljstyring av barnehagens pedagogikk og dens arbeidsformer, som tolkes som å innsnevre profesjonens handlingsrom og utøvelse av profesjonell praksis. Forslag til økt detaljstyring har også kommet fra ulike hold.

Det som kan karakteriseres som et skille i form av motstand mot endringer og en mer detaljstyrt og læringsorientert barnehage, kom til uttrykk gjennom «Barnehageopprøret» i 2016. Her ble det samlet inn over 7 000 underskrifter via de sosiale mediene, mot blant annet sterkere politiske føringer i retning av individuelle utbyttebeskrivelser for barns språk i barnehagen. Hensikten med forslaget var å gjøre barn bedre rustet til å møte skolens krav. Forslaget ble tolket som å ville redusere barnehagen til et virkemiddel for ønsket måloppnåelse, og dermed også endre barns hverdagsliv i institusjonen. Foranledningen til opprøret, som ytret seg på de sosiale medier som Facebook og Twitter, var regjeringens forslag til ny barnehagelov. I lovforslaget ble det åpnet opp for innføring av læringsmål i barnehagen, med kartlegging av barns ferdigheter. Barns språkkompetanse i barnehagen ble direkte knyttet til konsekvenser for barnets muligheter, eller mangel på muligheter, i det videre utdanningsløpet og i det senere arbeidslivet. Før stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Meld.St.19, 2016) ble lagt fram av Kunnskapsdepartementet 11. mars 2016, og behandlet av Stortinget 7. juni dette året, ble det skrevet rundt hundre leserinnlegg/blogginlegg eller andre former for ytringer. Her stilte både foreldre og barnehagelærere, studenter og lærerutdannere, forskere og fagforeningsrepresentanter, og ikke minst representanter fra profesjonen seg kritisk til de nye forslagene. Regjeringen fikk heller ikke flertall i Stortinget for de omstridte forslagene.

For barnehagelærerne handlet kritikken om å gjøre barnehagens læringsforståelser, og en helhetlig tilnærming til læring, snevrere. I opprøret tok en heller til orde for et større profesjonelt ansvar, med en større myndiggjøring av det profesjonelle arbeidet i barnehagens praksis, og med profesjonens kunnskap og kompetanse som utgangspunkt og veiviser. Motstanden, sammen med Stortingets vedtak, bidro til at regjeringens ønske om endringer i barnehagens mandat, ble stoppet. Den statlige styringen i denne saken forble derfor fortsatt i tråd med profesjonens tradisjoner og læringsforståelser.

Barnehagelærerprofesjon har med andre ord over de senere år ikke bare vært en passiv mottaker av nye former for detaljstyring, men har forholdt seg aktivt og skapt bevegelse. Selv om den omtalte meldingen ikke var direkte knyttet til et politisk vedtak eller andre bestemmelser for barnehagen, gav meldingen likevel et bilde av hva som skulle gis politisk prioritet i barnehagen i framtiden. I kraft av å være et utredende og rådgivende dokument legger stortingsmeldinger føringer for den videre politikken. Denne stortingsmeldingen la et grunnlag for senere lovendringer, i barnehagelov og rammeplan for barnehagen, men skapte motstand mot deler av den.

I et lengre historisk perspektiv hadde barnehager etter år 2000 blitt et politisk interessefelt i mye større grad enn tidligere, og med dette fulgte også økende nasjonale rammer i form av statlige føringer. Den økende politiske interessen for barnehager gjenspeiler et sterkere fokus på tidlig barndom som en verdifull og viktig periode i livet. Barndommen har i større grad enn tidligere fått anerkjennelse for å være en viktig livsfase, og barnehagen som samfunnsinstitusjon spiller en avgjørende rolle i samfunnsutviklingen som barndomsarena for kommende generasjoner (Gilliam & Gulløv, 2015).

Det er grunnlag for å hevde at sammen med et økende fokus på barndom som en viktig periode i livet, er vektleggingen av barndommen som betydning for voksenlivet og som forberedelse til utdanning og voksenlivet, blitt tydeligere. Men selv om det råder stor og bred enighet om at å gripe inn tidlig, og at å forebygge er den beste løsningen, gir denne forståelsen som vi også har sett seg utslag i svært ulike tilnærminger og tiltak.

## 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet er barnehageprofesjonen rammet inn i et historisk perspektiv. Hensikten har vært å vise hvordan barnehagen har vært legitimert gjennom historien, og hvordan historiske endringer har preget barnehagens brede samfunnsmandat. Ved å undersøke

hvordan barnehageprofesjonen har endret seg over tid, har vi fått kunnskap om endringer i noen aspekter ved profesjonen – barnehagelærerens autonomi, profesjonsutdanningen, relasjonen til andre profesjoner og statlige føringer. Det åpner for framtidsperspektiver og viser hvilke veivalg profesjonen står ovenfor, noe vi diskuterer i kapittel 13.

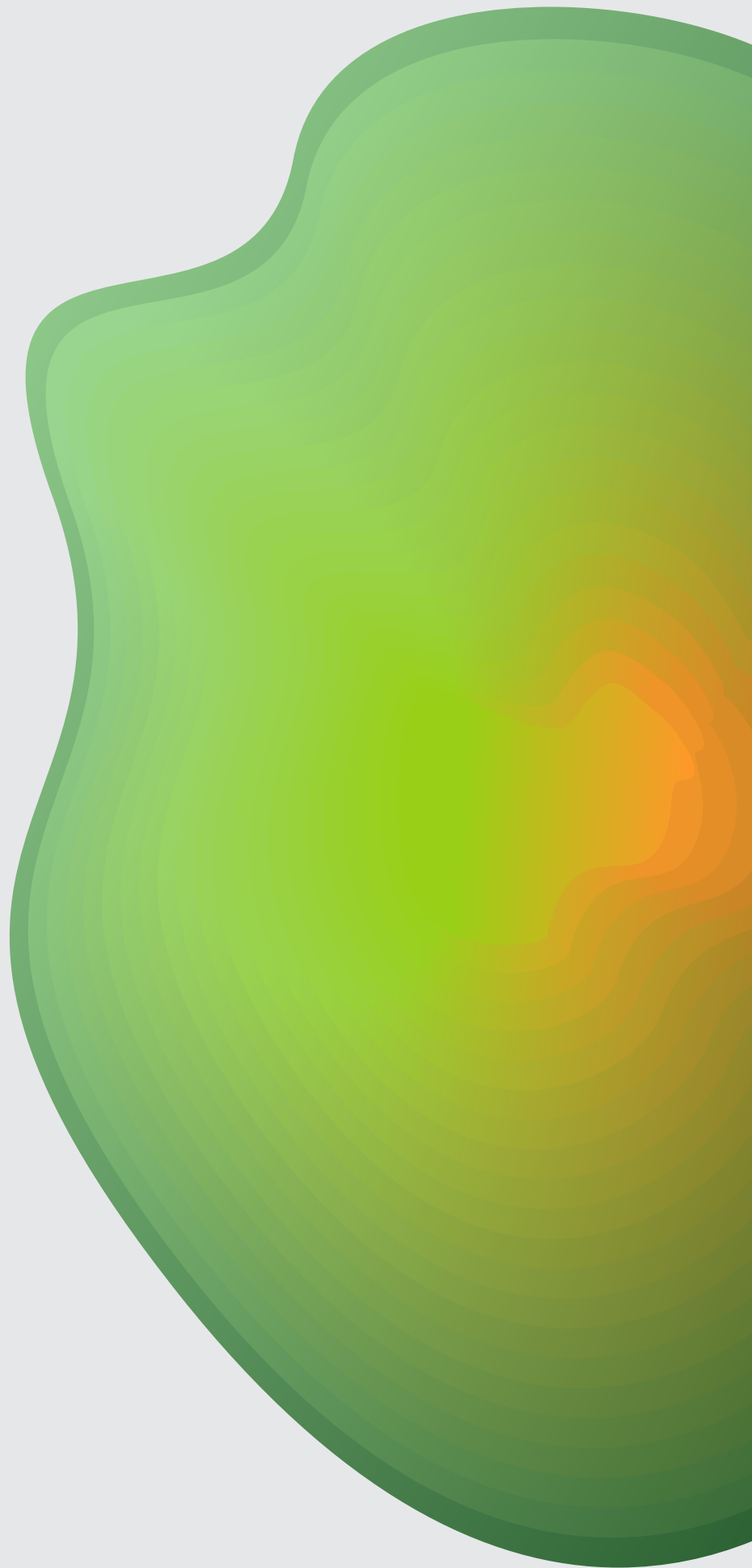
Utdanningen har utviklet seg fra å være en privat utdanning med stor selvråderett i form av autonomi og handlingsrom, til å bli en mer kompleks utdanning med statlige, nasjonale føringer på innholdet. Handlingsrommet til profesjonen har over tid blitt mer avgrenset som følge av statlige styring med mindre grad av autonomi, i forhold til den perioden utdanningen var av mer privat karakter og hvilte til dels på enkeltpersoner kompetanse og initiativ. Omleggingene kan derfor langt på vei forklares ved å vise til samfunnsendringer.

Med et profesjonsperspektiv på utdanningens historie, er det utdanningens organisering og profesjonens kunnskapsgrunnlag som løftes fram, inkludert arbeidet med barna. Det komplekse samspillet med praksis og teori, med vekt på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap ser ut til å ha fulgt utdanningens historie fram til vår tid. Utdanningen i dag bærer i sterk grad preg av samfunnsintegrasjon, som nedfelles i barnehagens omfattende samfunnsmandat. Barnehagen er en samfunnsinstitusjon som ivaretar mange formål, der utdanning, forebygging og tilsyn utgjør overlappende funksjoner. Endringene har ført til at barnehagens pedagogikk har kommet i søkelyset, ut fra økt krav om tidlig innsats. Barnehagens pedagogikk, med barnet i sentrum, lekens betydning, det barneinitierte, og sammenhengen i de overgripende emnene, har gjennom historien vært av betydning for profesjonsutøvelsen. Barns læring og arbeidsformer i barnehagen knyttet til et helhetssyn, har oppvist kontinuitet over tid og er et særtrekk ved nordisk barnehagetradisjon.

Det investeres betydelige økonomiske ressurser gjennom Stortingets årlige bevilgninger, og med den statlige styringen som har økt i takt med veksten. Et velferdsregime med sitt kunnskapsøkonomiske utgangspunkt har i sin tur skapt nye forutsetninger for velferdsstatens institusjoner og dermed også for profesjonens virksomhet. Sammenlignet med andre profesjoner er det barnehageprofesjonen som i størst grad har tatt og tar ansvar for og former den tidlige barndommen til barn i Norge. Barnehagelærerne var og er medskapere av velferdsbarnet, bygd på forestillinger om det fortidige velferdsbarnet. Barna på sin side påvirker igjen de profesjonelle. Barnehagen er velferdsstatens omdreiningsskive, med potensial til å bli en av dens viktigste integreringsarenaer. Når barnehagen som pedagogisk institusjon har blitt

tydeligere over tid, innebærer dette samtidig at barnehagelærerens betydning for den gode barndommen – for barns velferd, trivsel og trygghet – har blitt tillagt større vekt. En tydeligere posisjon i utdanningsfeltet innebærer også at barnehagelæreren beveger seg mellom en rekke spenninger i profesjonsutøvelsen, med muligheter for ulike posisjoneringer. Den historiske bakgrunnen synliggjør da også at barnehagefeltet er preget av kompleksitet og av spenninger i profesjonsutøvelsen. Det gir en bakgrunn for å forstå de spenningene og utfordringene som dokumenteres i de empiriske kapitlene (kapittel 5–12), og som diskuteres videre i lys av den profesjonelle utviklingen og styrkingen av barnehagelærerrollen i sluttkapitlet.







## 4. Hvem er barnehagelærerne?

Barnehagelærerne er en yrkesgruppe som har endret seg både når det gjelder størrelse, alderssammensetning, stabilitet i yrket, hvor de rekrutteres i fra, kompetanse, karriereveier og kjønnsfordeling (Gulbrandsen, 2015, 2018; Gulbrandsen, Kvitastein & Sataøen, 2016). Kunnskap om slike kjennetegn ved yrkesgruppen er et nødvendig grunnlag for å forstå barnehagelærerens forutsetninger til å møte rolleforventningene de møter og hvordan de utøver forventningene.

Kapitlet baserer seg særlig på data fra Utdanningsdirektoratet sine kilder (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2018b, c), statistikk fra Statistisk sentralbyrå som gjelder Norge og fra Lars Gulbrandsen sine nyere publikasjoner (Gulbrandsen, 2015, 2018; Gulbrandsen et al., 2016).

Fra august 2013 ble profesjonen hetende barnehagelærer og ikke førskolelærer. Vi bruker i hovedsak begrepet barnehagelærer. I noen tilfeller hender det likevel at vi bruker førskolelærer, men det er først og fremst når vi skriver om fortid. Pedagog blir brukt der kildene bruker det.

### 4.1 Barnehager, barnehagelærere, ansatte og barn i barnehager i Norge

Barnehagesektoren har ekspandert, og barnehagelærerne har nå et hovedansvar for en av de tunge velferdssektorene. Fra at bare 1 prosent av barn under skolepliktig alder gikk i barnehage i 1950 og fram mot vår tid hvor 91,3 prosent av barn

mellom 1 og 5 år går i barnehagen har det skjedd store endringer i etterspørselen etter barnehage og barnehagelærere (Gulbrandsen, 2018).

I 2017 er det 5 876 barnehager i Norge. Det er 2736 kommunale (46%) og 3 140 private (54%) barnehager. 281 622 barn mellom 0-6 år går i barnehagen. 96 prosent av barna har heltidsplass (avtalt opphold på 41 timer) (SSB, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Tabellen viser at antall barnehager har gått tilbake (ca. 11%) mens antall barn har økt fra 2007-2017. Det betyr grovt sett at barnehagene har blitt betydelig større og at antall ansatte har økt kontinuerlig. Tilsvarende har antall barn per ansatt gått tilbake fra 3.28 (2007) til 2.97 (2017), der grunnen sannsynligvis er en høyere del av små barn.

Etterspørselen etter barnehagelærere har naturlig nok steget i takt med økningen av barn under 3 år. I 2017 var 82,5 prosent barn i alderen 1-2 år i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Av 281 622 barn som går i barnehagen er det 43 300 ettåringer og 56 177 toåringer. Behovet for barnehagelærere øker også på grunn av pedagognormen da det skal være minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år, og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år (Kunnskapsdepartementet, 2018a). For de siste 10 årene betyr dette for barnehagelærere i barnehagen at de har blitt flere, at de møter flere barn i større barnehager og at de også må forholde seg til en betydelig større andel barn under 3 år.

Antall barnehager, ansatte og barn i barnehager og dekningsgrad (2007-2017)

	Alle barnehager	Offentlige barnehager	Private barnehager	Ansatte	Barn	Dekningsgrad 1-5 år
2007	6 622	3 006	3 616	76 089	249 815	84.3%
2011	6 469	3 000	3 469	88 823	282 737	89.7%
2013	6 296	2 955	3 341	93 573	287 177	90.0%
2017	5 876	2 736	3 140	94 540	281 622	91.3%

Kilde: SSB (2018), Barnehager, tabell 1

Tabell 4.1 Antall barn i barnehagen etter alder (2007-2017)

	I alt	0 år	1 år	2 år	3 år	4 år	5 år	6 år	Dekningsgrad 1-5 år
2007	249 815	2 564	35 409	46 302	54 169	55 812	55 003	556	84.3%
2011	282 737	2 599	44 316	56 083	59 740	59 548	60 031	420	89.6%
2013	287 177	1 894	42 336	56 365	60 949	62 981	62 266	386	90.0%
2017	281 622	2 245	43 300	56 177	58 558	59 482	61 530	330	91.3%

Kilde: SSB (2018), Barnehager, tabell 2

Tabell 4.2 Antall ansatte, deres utdanning og stilling (2014-2017)

Ansattes utdanning	2017	2016	2015	2014
Styrer	5 651	5 686	5 901	6 138
Pedagogisk leder	25 300	24 726	24 620	22 490
Barnehagelærer	1 268	715	785	1268
Annen pedagogisk utdanning	930*	97*	5 069	1 841
Barne- og ungdomsarbeider	13 480	13 799	13 010	11 908
Annen bakgrunn	23 382	24 892	24 858	29 391
Annen høyere utdanning	1 298	2 013	0	0
Annen fagarbeiderutdanning	3 140	2 018	0	0

\* Brudd i tidsrekke. Tallene er ikke sammenlignbare med tidligere år.

Kilde: Utdanningsdirektoratet (2018b) tall per 15.12 2017

Når det gjelder barnehageplass og oppholdstid har andelen barn i barnehage kommunal og private barnehager, både for små og store barn, stabilisert seg fra 2008-2016 (Vedlegg A, 2.7. bilde 1,2 4,5). Større variasjon var det kun for de under ett år. De aller fleste barn i barnehagen synes å ha fulltids plass (>33 timer) (Vedlegg A, 2.7. bilde 8 og 9 som viser det samme, bare fra to sider. Bilde 6 viser at det er færre åpne barnehager).

Per april 2018 er det 91.3 prosent styrere og pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning i barnehagen (SSB, 2018). Det betyr at andelen har økt med 5.5 prosent de siste fem årene. I 2017 var det totalt 38 prosent barnehagelærere i grunnbemanningen<sup>22</sup>. En prosent har annen pedagogisk utdanning som tilsvarer kravet til pedagogisk leder. To prosent har annen pedagogisk utdanning og 20 prosent har relevant fagutdanning på videregående nivå (barne- og ungdomsarbeidere). Omtrent en tredjedel av de ansatte har ikke høyere utdanning eller fagarbeiderutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

(Se også vedlegg A, 2.4. bilde 1). I 2017 arbeidet det 5 651 styrere og 25 300 pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning i barnehager i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Andelen styrere og pedagogiske ledere som har barnehagelærerutdanning har økt fra rundt 83 prosent i 2007-2009 og fram til 2016 hvor nesten 90 prosent er barnehagelærere (Vedlegg A, 2.4. bilde 3).

Fordi det lenge var mangel på barnehagelærere ble det en økning i antall dispensasjoner fra kravet om barnehagelærerutdanning når målet om full dekning skulle realiseres. I 2010 var det over 4000 pedagogiske ledere uten formell utdanning som barnehagelærer (Gulbrandsen, 2018). Siden 2010 har imidlertid andelen av barnehager med styrere eller pedagogiske ledere på dispensasjon økt, og i 2017 hadde bare 4.6 prosent av de pedagogiske lederne dispensasjon fra utdanningskravet. I dag oppfyller 77 prosent av barnehagene pedagognormen uten dispensasjon (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Det betyr at stillingene som krever utdannet barnehagelærere i stor grad er adekvat besatt, noe som kan sees på som et kvalitetstegn i barnehage tilbudet. Det betyr at

<sup>22</sup> Grunnbemanning er alle ansatte som jobber direkte med barn inkludert pedagogiske ledere.

barnehagelærere møter flere kollegaer som har relevant akademisk utdanning noe som gir et annet grunnlag for samarbeid, faglig støtte og profesjonsutvikling.

Fra 1. august 2017 regnes barn for å være over tre år fra og med august det året de fyller tre år. Det er dermed ikke lenger mulig å regne barnet som tre år fra 1. januar det året de fyller tre og på den måten redusere pedagogbehovet. Videre er ny bemanningsnorm vedtatt. Fra 1. august 2018 skal det være minst én pedagogisk leder per 7 barn under tre år, og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Regjeringens skjerpning av pedagognormen betyr at det på nasjonalt plan kreves at 43 prosent av de ansatte må være barnehagelærere. Beregninger viser at det på nasjonalt nivå finnes tilstrekkelig nyutdannede barnehagelærere til å dekke behovet. Uten den vedtatte pedagognormen kunne en konsekvens ha vært at en viss andel nyutdannede barnehagelærere og barnehagelærere som søker seg tilbake ikke ville ha fått anledning til å få jobb i barnehage (Gulbrandsen, 2015).

## 4.2 Flere barnehagelærere velger å bli i barnehagen

I en ny studie peker Gulbrandsen (2018) på store endringer i jobbstabiliteten til barnehagelærere. Den viktigste årsaken til at det i dag synes å være et overskudd av barnehagelærere er at barnehagelærerne ikke slutter å jobbe i barnehagen. Mens det tidligere var assistentene som var barnehagens mest stabile yrkesgruppe, er det i dag ansatte med barnehagelærerutdanning (førskolelærerutdanning) som er de mest stabile (Gulbrandsen, 2015).

I perioden fra 1960 og fram til begynnelsen av 2000-tallet har det vært stor gjennomtrekk blant førskolelærerne. Fram til 2000 var det stort frafall av førskolelærere som en følge av at førskolelærere sluttet tidlig i jobben fordi de ble hjemmeværende, eller fordi de valgte andre jobber enn barnehage. I 2000 var det bare 44 prosent av de yrkesaktive som hadde godkjent førskolelærerutdanning, som faktisk jobbet i en barnehage (Gulbrandsen, 2018).

Fra 2003-2007 skjedde det endringer da det ble høyere stabilitet blant førskolelærere enn blant ansatte som ikke hadde utdanning. Høsten 2007 var det 77 prosent av de som hadde fullført utdanning i 2005 som jobbet i barnehage to år etter (Gulbrandsen, 2009, 2018; Gulbrandsen et al., 2016). Etter 2007 har rekrutteringen fra utdanning til jobb fortsatt å øke, og det har over tid skjedd en endring i at førskolelærere velger å jobbe i yrket de er utdannet til. Eksempelvis jobbet 82,8 prosent av de som tok

eksamen i 2012, i barnehage samme høst (Gulbrandsen, 2015, s. 22).

Jobbstabilitet handler også om stabilitet i den enkelte barnehage. Fra 2008 -2012 økte antall styrere som har jobbet fem år eller mer i samme barnehage fra 51 prosent til 61 prosent. At stabiliteten har vedvart vises også på pedagogisk ledernivå. En nasjonal spørreundersøkelse blant pedagogiske ledere som ble utført gjennom forskningsprosjektet «Blikk for barn» (ved den gang Høgskolen i Oslo og Akershus), viste at over halvparten hadde jobbet fem år eller mer i samme barnehage, og at 83 prosent hadde lang arbeidserfaring (Gulbrandsen, 2015, s. 34). Undersøkelsen har også sett på hvor mange år pedagogiske ledere har arbeidet i samme barnehage i forhold til alder. Eksempelvis har 70 prosent av de som er i 40-årene jobbet i samme barnehage minst fem år, blant barnehagelærere over 50 år var det 80 prosent, mens det blant 30-åringene var 50 prosent. Det betyr at barnehagelærerne som jobber direkte med barn ikke bare har erfaring, men så lenge utviklingen fortsetter innebærer det også at barna opplever stabile barnehagelærere (Gulbrandsen, 2015). At barnehagelærerne er blitt en mer stabil yrkesgruppe har trolig årsaker i at det er flere utdanningsveier, endringer i barnehagelærernes sosiale bakgrunn, lønnsutvikling og anerkjennelse barnehagelæreren.

### 4.2.1 Flere rekrutteringsveier

Over tid har rekrutteringen til BLU endret seg i retning av flere kvalifiseringsveier (Gulbrandsen, 2015). Det kom en ny gruppe voksne studenter, en utvikling som har sammenheng med Kunnskapsdepartementets strategi for rekruttering av barnehagelærere ved at det åpnes for utdanningsmuligheter fra arbeidsplassen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Fra 2006 til i dag er det kommet utdanningstilbud i form av e-læring, samling – og arbeidsplassbaserte studieprogram, der noen har partnerskapsavtale mellom studenten sin arbeidsgiver og utdanningsinstitusjon (Gulbrandsen, 2015; Høydalsvik & Gulbrandsen, 2016). Det har ført til at en økende del av BLU-studentene rekrutteres blant ufaglærte assistenter og fagarbeidere med utdanning som barne- og ungdomsarbeidere fra yrkesfag på videregående skole. At de ufaglærte i sektoren kvalifiserer seg kan sees som en rekruttering til høyere utdanning innenfra sektoren. Gjennom rekruttering inn i deltidsbasert utdanning, får studentene mulighet til å kombinere arbeid i barnehagen med utdanning til barnehagelærer. Med målet om stabil arbeidskraft konkluderes det med at dette er en vellykket strategi (Gulbrandsen, 2015). Mer enn 30 prosent av barnehagelærerstudentene i Norge i 2012 kombinerte studier med arbeid i barnehager (Høydalsvik & Gulbrandsen, 2016).

I perioden 2013-2016 har det vært en økning av tilbydere av arbeidsplassbasert utdanning (ABLU) – fra 3 tilbydere i 2013 til 11 tilbydere i 2016. Studentantallet har også økt i samme periode, fra 178 i 2013 og 809 i 2016.

I perioden 2006-2015 ble det identifisert fire ulike kvalifiseringsveier fram til godkjent barnehagelærerutdanning (Høydalsvik & Gulbrandsen, 2016, s. 245): heltidsutdanning, deltidsutdanning, arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) og Barnehagepedagogikk, deltid.<sup>23</sup>

- Barnehagelærerutdanning på heltid (BLU) er en 3-årig bachelorutdanning med et omfang på 180 studiepoeng (60 stp. per år). Det er et heltidsstudium med normal studiebelastning. Det er 100 dager veiledet praksis.
- Deltidsutdanning er 4-årig og har et omfang på 45 studiepoeng hvert år (75 prosent studiebelastning). Studiet er samlingsbasert med 100 dager veiledet praksis i barnehage. Det er ikke krav om at studentene må jobbe i barnehage.
- Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Utdanningen er 4-årig og samlingsbasert, men med stor grad av nettbasering og undervisning ved e-læringsplattform. Omfanget er 45 studiepoeng hvert år. I denne studieordningen må det inngås en forpliktende samarbeidsavtale/partnerskapsavtale mellom arbeidsgiver og utdanningsinstitusjonen. Studenten må jobbe i barnehagen under studietiden og må arbeide i barnehage minst 40 prosent stilling. En premiss for samarbeidsavtalen er at barnehagen er godkjent som en av de formelle læringsarenaene. Det er 100 dager veiledet praksis i barnehage. Opptakskravene til ABLU studiene er flere, men alle har krav om generell studiekompetanse og ansettelse i barnehage. Oppsummert innbefatter de ulike opptakskravene punktene under. Noen studiesteder krever flere av punktene, mens andre kun et par (Haugum et al., 2017, s. 19).
  - o Krav om generell studiekompetanse eller realkompetanse
  - o Ansettelse i barnehage i hele studietiden (minimum 20%, 40 % eller 50%)
  - o Anbefaling om maksimal stillingsprosent
  - o To år relevant yrkeserfaring

- o Prioritering av studenter med tre års yrkeserfaring
- o Samarbeidsavtale mellom studiested og barnehageeier
- o Kvalifisert personale i barnehagen

To av tilbyderne presiserer også som opptakskrav i studie-/programplan at barnehagen må ha kvalifisert personale (barnehagelærer) for å sikre veiledning (Haugum et al., 2017, s. 20).

- Den fjerde kvalifiseringsveien er barnehagepedagogikk, deltids-/tilleggsutdanning for barnehagelærere (TIB) er et 2-årig studie med 30 studiepoeng hvert år og 50 prosent studiebelastning. Studie består av barnehagepedagogikk (30 stp.) og småbarnspedagogikk (30 stp.). Studenten må jobbe i barnehage under studiet og det er 10 dagers veiledet praksis. Studiet bygger på tidligere fullført bachelorstudium i enten allmennlærer-/grunnskolelærerutdanning, faglærerutdanning med godkjenning for undervisning i 1.-4. klasse, bachelor spesialpedagogikk eller barnevernspedagog.

I følge Gulbrandsen (2018) er barnehagelærerne som er rekruttert til utdanningen fra arbeidsplassen den mest stabile gruppen blant barnehagelærerne (Gulbrandsen, 2018). Denne studentgruppen har erfaring fra arbeid i barnehage, de er eldre når de tar utdanning og de har stor lojalitet til arbeidsgiveren sin (Høydalsvik & Gulbrandsen, 2016). Det er faktorer som kan ha betydning for jobbstabiliteten. 60 prosent av studentene i utvalget arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning i spørreundersøkelsen til Høydalsvik og Gulbrandsen (2016)<sup>24</sup> hadde arbeidet på dispensasjon fra utdanningskravet. At studentene er eldre betyr at en større del av gruppen av barnehagelærere i Norge har erfaring fra barnehage før de starter utdanningen. Det at studentene har erfaring og kjenner til arbeidet i barnehage kan styrke assistentenes motivasjon for å bli barnehagelærere. Økt etterspørsel etter barnehagelærere og et yrke som har fått større aksept og bedre lønn kan også være en medvirkende årsak til at assistenter velger å utdanne seg til barnehagelærere (Gulbrandsen, 2018). Aasen og Birkeland (2018) finner også at barnehagelærernes kompetanse har inspirert assistenter til å ville utdanne seg til barnehagelærere. Med utgangspunkt i 11 deltidsstudenters praksisfortellinger finner forskerne at studentenes erfaring med barnehagelærernes kompetanser, som blant annet barnesyn og barnehagelærernes ledende tilstedeværelse i praksis, har vært medvirkende årsaker til deres utdanningsvalg.

<sup>23</sup> Studiet har endret navn til tilleggsutdanning for barnehagelærere (TIB).

<sup>24</sup> Elektronisk spørreskjema ble brukt i en populasjon på 405 studenter, der 371 ble gjort tilgjengelige. Svarprosenten var 44,2 prosent.

I sin kartlegging av barnehagelærerutdanningen basert på registerdata for perioden fra 2006 til 2012 fant Høydalsvik og Gulbrandsen (2016) at antallet studenter som kombinerer utdanning og arbeid og studentenes alder hadde økt, noe som trolig henger sammen. De fant at i 2012 var 30,5 prosent av studentene også tilsatt i en barnehage. Snittalderen var da 23 år for studenter som ikke jobbet i barnehage, 31 år for deltidsstudenter og 40 år for ABLU-studentene. Gulbrandsen (2018, s. 51) viser at mens 71,4 prosent av de uteksaminerte barnehagelærerne var under 25 år i perioden 1971-1979, utgjorde de under 25 år 41,2 prosent i 2011-2012. I følge Finne, Mordal og Stene (2014) var gjennomsnittsalderen for studentene 29 år i 2013, halvparten over 26. Hele 37 prosent av respondentene i undersøkelsen til Finne et al. (2014) oppgav at de tok deltidsstudium, 30 prosent var på arbeidsplassbasert utdanning og hele 45 prosent var på samlingsbasert studieopplegg. Hele 87 prosent oppgav at BLU var deres førstevalg, det kan potensielt tyde på potensielt høy motivasjon for studiet, på tross av lave inntakskvalitet. Sett i lys av ABLU som partnerskap mellom utdanning og yrkesfelt finner de det slående at bare 53 prosent av ABLU-studentene oppgir at de studerer på deltid (Finne et al., 2014, s. 106-107). Det siste forholdet tilskriver de at studentene kanskje ikke er så fortrolige med skille mellom de ulike kvalifiseringsveiene.

ABLU studiet er evaluert i de tre delrapportene fra følgeevalueringen av kompetansestrategien (Haugset, Osmundsen, Caspersen, Haugum & Ljunggren, 2016; Haugum et al., 2017; Naper et al., 2018). Undersøkelsen fra 2018 presenterer kjennetegn ved ABLU-studentene fra 2015-kullet. 87 prosent er kvinner og gjennomsnittsalderen er 38,4 år. I 2015-kullet har studentene i gjennomsnitt 11,5 års erfaring fra barnehage, noe som er lenger enn ni og et halvt års erfaring fra barnehage studentene hadde i 2014-kullet. Evalueringen viser også at ABLU-studentene i gjennomsnitt har jobbet ni år i samme barnehage som de arbeider i nå. I 2014-kullet var gjennomsnittet seks og et halvt år. Av de som startet i 2015-kullet var den totale arbeids erfaringen i og utenfor barnehagen 19 års arbeids erfaring. Det at en økende del av studentene er eldre når de fullfører utdanningen kan gjøre det vanskeligere å flytte på seg og bytte jobb noe som kan være en medvirkende årsak til økt stabilitet (Gulbrandsen et al., 2016).

I følge Høydalsvik og Gulbrandsen (2016) virker praksiserfaring inn på hvordan studenten er lærende i studiet. Det understrekes også av Steinnes (2014) som finner at studenter med lang erfaring har tilegnet seg kunnskap i utdanningen som gjør at de tenker og handler annerledes enn det de gjorde da de jobbet som assistenter, noe som i mindre grad er tilfelle for studenter uten eller med liten erfaring fra

barnehage. Det er sannsynlig at økt kunnskap og forståelse for barnehagearbeid kan være en årsak til stabilitet da jobben oppleves mer interessant og meningsfull, noe som igjen gir motivasjon til å bli i jobben. For barnehagelærrollen kan dette bety at de i større grad mestrer overgangen fra utdanning til yrke fordi de allerede har kjennskap til det relasjonelle arbeidet som det kan være vanskelig å utdanne seg til. Det får igjen konsekvenser for innholdet i profesjonsutvikling og hvordan profesjonaliseringsprosesser drives.

#### 4.2.2 Økt anerkjennelse av barnehagelæreryrket

På slutten av 1970 tallet var forståelsen for betydningen av barnehagelærerens kompetanse svak, noe som ble reflektert i at arbeidet ble oppfattet som barnepass og at det var ganske vanlig å kalle barnehagelæreren for tante (Friis, 2013; Gulbrandsen, 2018). I 2012 ble siste års førskolelærerstudenter spurt om sine erfaringer med holdninger fra omverdenen til valg av utdanning (TNS Gallup, 2012). Studentene møtte få eller ingen positive reaksjoner på yrkesvalg, noe som kan tyde på at profesjonen hadde lav status. Studentene mener at reaksjonene fra omverdenen er med å forme deres syn på å jobbe i barnehagen. Yrket oppfattes som lite attraktivt (Friis, 2013).

På den annen side er den politiske satsingen på barnehagen i seg selv en underbygging av barnehagelæreryrkets betydning.

Revidert kompetanse – og rekrutteringsstrategi for barnehage 2018-2022, som er en videreføring og videreutvikling av strategien «Kompetanse for framtidens barnehage», som ble lansert i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2017a), er en målrettet styrking av rekrutteringstiltak og kompetansebygging i hele sektoren. En større offentlig satsing på kompetanse i barnehagen gir signaler om at barnehagearbeidet er faglig kvalifisert virksomhet. Fra 2013 til 2017 er midler til kompetansetiltak økt fra 165 mill. kroner til over 400 mill. kroner.

I følge Gulbrandsen (2018) kan enighet blant politikere og barnehageeiere om at mangel på barnehagelærere må opphøre tolkes som en større anerkjennelse av at barnehagelærerens bidrag og kompetanse spiller en viktig rolle for et likeverdig barnehagetilbud. I dag vektlegger også foreldregruppen personalets utdanning og kompetanse i større grad enn tidligere (Brusegard & Solheim, 2017). Anerkjennelsen og statusen til yrket er trolig bedre, selv om det går langsomt. I den grad det er slik vil det være en del av forklaringen på at flere blir i yrket.

#### 4.2.3 Bedre lønn

Gulbrandsen (2018) viser til at barnehagelærernes lønn har økt de siste ti årene. I 2006 var gjennomsnittlig

årslønn for en pedagogisk leder i en kommunal barnehage 316 000 kroner. Sammenlignet med grunnlønnen til lærere og adjunkter er det 30 000 og 40 000 kroner lavere. I 2008 lå barnehagelærernes lønn på bunn sammenlignet med andre med tilsvarende lengde på utdanningen. I 2017 var tarifflønnen for en nyutdannet barnehagelærer 423 800 kroner per år. For pedagogiske ledere med 16 års ansiennitet er det 499 200 kroner. Styrer starter på 512 900 kroner og kan med maksimal ansiennitet ende på 587 600 kroner. Sammenlignet med lærernes lønn viser Gulbrandsen (2018) til at det ifølge Det tekniske beregningsutvalget for inntektsoppgjørene i 2017 så er læreres garantilønn uten ansiennitet 382 700 kroner og 491 400 kroner for en lektor. Med 16 års ansiennitet er garantilønnen for en lærer 467 500 kroner og 594 200 for en lektor. Lønnsforskjellene mellom lærere, lektorer og barnehagelærere er ikke lenger store. Gulbrandsen (2018) konkluderer med at barnehagelærere ikke lenger kan betraktes som en lavlønnsgruppe innen offentlig sektor.

#### 4.2.4 Rekruttering til utdanningen – endret sosial rekruttering

I den nye barnehagelærerutdanningen har antall studenter som er tatt opp vært jevnt økende fra 2013 til 2017 (2013 -2 713 studenter; 2014 -2 765 studenter; 2015 - 2 960 studenter). Det samlede frafallet fra kullet 2013-2016 etter to studieår er 30 prosent. I kullet 2014 – 2017 er frafallet etter første studieår 23 prosent, som er 2 prosent høyere enn for kullet før. I en pilotklasse<sup>25</sup> ved Høgskolen i Sogn og Fjordane som startet i 2012 var det 41 studenter hvorav 31 sluttførte eksamen, noe som tilsvarer 24 prosent frafall. Rapport fra følgegruppen for barnehagelærerutdanning, delrapport 1 (Gulbrandsen et al., 2016) peker på at dette ikke er et urovekkende frafall i forhold til tidligere førskolelærerutdanning og henviser til NOKUT evalueringen som fant at gjennomsnittlig fullføring i førskolelærerutdanningen var på 60 prosent i studieperioden. Sammenlignet med sykepleierstudenter ligger førskolelærerstudenter på andreplass i forhold til fullføring, mens allmennlærerstudenter ligger som ingeniørstudenter på 45 prosent (Gulbrandsen et al., 2016).

Når det gjelder den sosiale rekrutteringen av barnehagelærerstudenter har denne endret seg. Ifølge (Greve, 2003) var de første barnehagelærerne rekruttert fra høyere sosial lag av befolkningen i samfunnet. Men over tid har det skjedd en gradvis dreining i rekrutteringen av barnehagelærerstudenter fra lavere sosiale lag (Gulbrandsen, 2018). Denne

endringen dokumenteres ved hjelp av at fedrenes utdanning legges til grunn. Barnehagelærere som fullførte utdanning mellom 1970 og 1990 er en gruppe som var sosialt representativ med hensyn til sosial bakgrunn. I denne perioden har det vært en gradvis nedgang av barnehagelærere som har fedre med høyere utdanning. Fra 1990 er det en gradvis økning av nye barnehagelærere fra familier uten høy utdanning. Den viktigste grunnen til at barnehagelærere har sluttet å slutte er ifølge Gulbrandsen (2018) økt rekruttering fra lavere sosiale lag til en utdanning som har fått større aksept og bedre lønn; dette har bidratt til at det å bli barnehagelærer i større grad tilsvarer et sosialt opprykk.

#### 4.2.5 utfordringer for yrkesstabiliteten

Selv om flere blir i yrket er det også en god del barnehagelærere som ikke blir værende. Grunnene er flere. En kartlegging gjennomført i 2012 fra TNS Gallup (2012) frembrakte en liste med såkalte «kravspesifikasjoner» over områder barnehagelærerne ønsker og forventer endringer på for å gjøre barnehagen til en mer attraktiv arbeidsplass. Områder som framheves er at den totale belastningen i yrket må reduseres, flere barnehagelærere, bedre lønn, tydeligere rolleavklaring, antall barn per voksen bør ikke økes, mer/betere kompetanseutvikling, økte ressurser og mer støtte når det gjelder strukturelle forhold samt bedre vikarordninger. Blant de som ønsker å bli er den viktigste grunnen at de liker å jobbe med barn og at de verdsetter kollegafelleskapet. De som har valgt seg ut av barnehagen peker på stress og overbelastning, større barnegrupper, økt ansvar og administrative oppgaver som faller på pedagogisk leder og få fagpersoner, dårlig bemanning og lite ressurser som årsaker til at de i sin tid forlot barnehagen.

Flere peker på samværet med barna som en motivasjons- og trivselsfaktor for å bli i barnehagen (Knaben & Abrahamsen, 2017; Østrem, 2018). Østrem (2018) finner at relasjonen til barna, opplevelsen av å gjøre en betydningsfull jobb, yrkets allsidighet, faglige engasjement, frihet og handlingsrom er grunner til at barnehagelæreren finner jobben meningsfull, dette «på tross av at barnehagens egenart og verdier er under press» (Østrem, 2018, s. 195). Knaben og Abrahamsen (2017) finner i sin studie at når pedagogiske ledere møter økende press på barnehagelærerens rolle og krav som oppleves å gå på tvers av fagligheten, så kan det å ta midlertidig avbrekk bidra til yrkesstabilitet. Dette synes å gi energi mot egen faglig utvikling som fører til at de «pedagogiske lederne kommer tilbake til arbeidet og fortsetter yrket med ny kraft» (Knaben & Abrahamsen, 2017, s. 361). I følge Knaben og Abrahamsen (2017) forstås avbrekkene som et vendepunkt i karrieren og en pause fra arbeidet i barnehagen, men ikke fra faglig

25 Pilotklassen er en gruppe studenter som har avsluttet utdanningen etter at den nye forskriften trådte i kraft. Det er en klasse ved Høgskolen i Sogn og Fjordane som ble tatt opp ett år før de andre utdanningene.

tenking. Det tyder på en potensiell og viktig sammenheng mellom profesjonell utvikling og stabilitet i yrket.

Andre faktorer som sykefravær kan rokke ved stabiliteten i personalgruppen i barnehagen. Tall fra statistisk sentralbyrå viser at legemeldte sykefravær i barnehagen er høyere enn i andre yrker, hele 9,2 prosent, mens generelt for arbeidstakere i Norge ligger sykefraværet på 5,5 prosent (PBL, 2018a). I FAFO-rapporten «Jobb i barnehage – passer det for seniorer? (Midtsundstad, Bogen & Hermansen, 2016) kommer det fram at det primært er de yngre ansatte som er under 50 år som er årsaken til det høye sykefraværet. Det gjelder både langtidsfraværet og korttidsfraværet. Konklusjonen er at barnehagen er en god arbeidsplass for de på 50 pluss så lenge de har fysikk til det. Årsakene for denne tilsynelatende velegnethet for eldre arbeidstakere kan være at arbeidet er variert og at jobben gir muligheter til å bruke sine evner og interesser og til å lære nye ting og utvikle seg. Det er likevel få barnehagelærere over 60 år som jobber i barnehager. De fleste i denne aldersgruppen med barnehagelærerutdanning har forlatt barnehagene tidligere noe som har den effekt at barnehagesektoren ikke har problemer når barnehagelærere går av med pensjon. Det vil være balanse mellom de nye som kommer og de som forlater yrket (Gulbrandsen, 2015; Gulbrandsen et al., 2016).

### 4.3 Karriereveier for barnehagelærere

I rapporten fra TNS Gallup (TNS Gallup, 2012) kartlegges grunnene til hvorfor barnehagelærere slutter i yrket. En viktig grunn er mangel på karriereveier, som er et viktig problem på flere måter og der det foreligger ulike reformforslag, for eksempel om masterutdanning. Det pekes også på at det er for få yrkestitler i barnehagen og at videreutdanning gir lite uttelling for karrieren. Tradisjonelt har barnehagelærerens karrieremuligheter vært begrenset til det å bli styrer med mindre barnehagelæreren byttet jobb til stillinger utenfor barnehagen.

Med reform-97 var det for barnehagelæreren en karrierevei inn i skolen. I 2000 var det 7002 førskolelærere (hver fjerde utdannet førskolelærer) som var ansatt i grunnskolen. (Gulbrandsen, 2009), men etter at muligheten for førskolelæreren til å undervise på barnetrinnet (1.-4. trinn) ble svekker i 2000 og det ble nye kvalifikasjonskrav for denne karriereveien har det ført til at færre slutter i barnehagen. For å kvalifisere seg til å undervise på første til fjerde trinn i grunnskolen kreves det i dag ett års relevant videreutdanning tilsvarende 60 studiepoeng (Gulbrandsen, 2018). Antall førskolelærere i skolen ble i 2007

redusert med 82 personer, mens barnehagene hadde en vekst på 8 700 (Gulbrandsen, 2009, s. 2).

Barnehagelæreres karrieremuligheter innad i barnehagen som gjør det mulig å få en høyere stillingskategori er begrenset til stillingen som styrer eller styrerassistent. Det er få muligheter for progresjon i forhold til inntekt, ansvar og status. Fravær av karriereveier hvor man forflytter seg til en høyere stillingskategori kan gjøre at forflytning til jobber på samme nivå er mer vanlig.

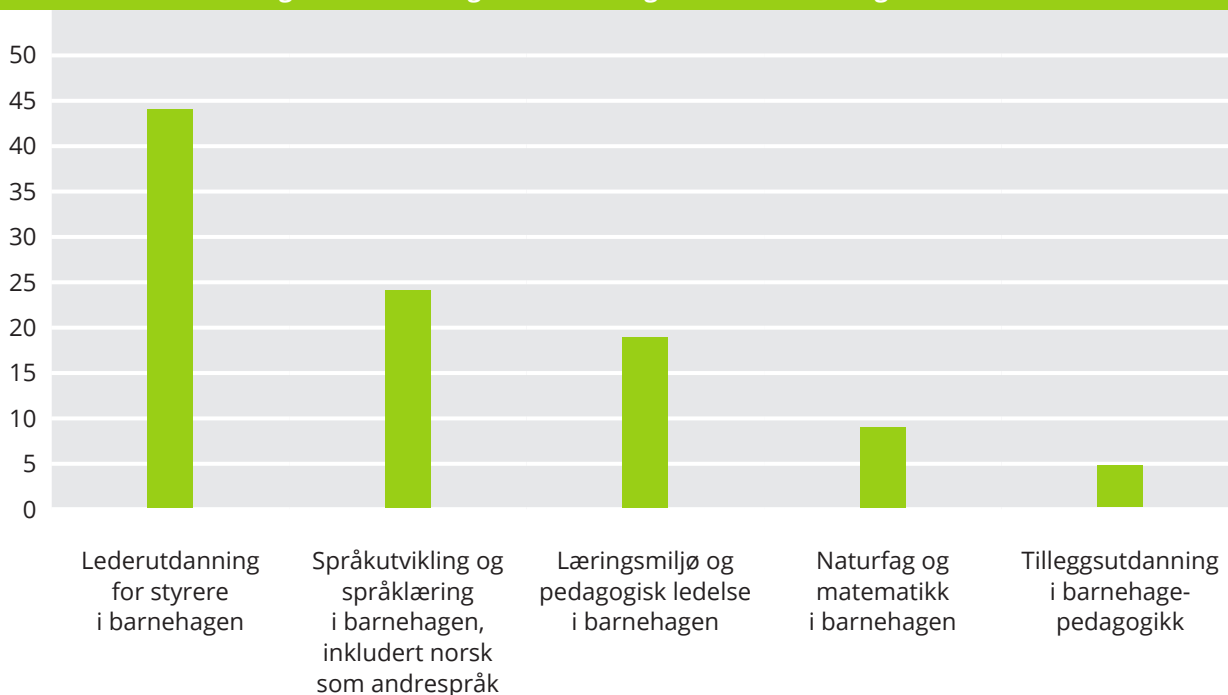
Gulbrandsen (2015, s. 10) slår fast at barnehagesektoren i fremtiden vil være mer enn barnehagene. Med det peker han på at etterspørselen etter barnehagefaglig kompetanse ikke kun vil være etterspurt innad i barnehagen, men at det også i barnehageadministrasjonen, eierorganisasjoner og i barnehagelærerutdanningen vil være behov for barnehagefaglig kompetanse. Disse arbeidsplassene kan medvirke til at barnehagelærere i barnehagen bytter jobb til andre barnehagefaglige posisjoner. Dersom det var underskudd på barnehagelærere ville disse arbeidsplassene kunne tappe kompetansen fra barnehagen og arbeidet direkte med barna, men med fortsatt målrettet rekruttering og kompetanseutvikling kan det isteden bidra til en spredning av barnehageekspertisen i hele sektoren og til mer interessante karriereløp.

#### 4.3.1 Barnehagelærere og masterutdanning

Stadig flere barnehagelærere i Norge har masterutdanning. I perioden 2007-2016 ble det til sammen utdannet ca. 700 kandidater med barnehagefaglig masterutdanning. Hvert år er det ca. 110 kandidater som utdannes, men på sikt kan dette antakelig øke til 150 per år i tråd med planlagte mastergradstilbud (H. Lund et al., 2017, s. 11). Per i dag åpner det seg ingen formelle karriereveier for barnehagelærere med masterutdanning som velger å jobbe i barnehagen. Det er ingen karrierevei som er omsatt til stilling utover pedagogisk leder og styrer. Slik situasjonen er i dag vil barnehagelærere med masterkompetanse som jobber i barnehagen i stor grad innebære å inneha en «spesialkompetanse» som brukes og deles med kollegaer. Med en uttalt målsetting i kompetansestrategien om å utdanne flere barnehagelærere med masterutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er det å vente at masterutdanning vil kunne ha betydning for karriereveier i sektoren.

Pettersvold og Østrem (2018a) har undersøkt hva barnehagelærere med masterutdanning gjør etter fullført studium. De finner at 12 av de 33 informantene har valgt andre jobber enn den de hadde før studiet. Karriereveier som nevnes her er andre stillinger i barnehagesektoren innen forvaltning, ledelse, administrasjon, rådgivning og veiledning og

Figur 1.1 Barnehagelærernes valgte videreutdanningstilbud



Deltakerne, videreutdanning, *Kompetanse for framtidens barnehage* (N = 443; andel i prosent).  
Kilde (Siddiq & Gjerustad, 2017, s. 24)

masterutdanning som ledd i en akademisk karriere mot doktorgrad eller som høgskolelektor.

Gulbrandsen (2015) bekrefter at barnehagelærere med fullført masterutdanning oftere slutter i barnehagen. Det er negativ korrelasjon mellom tilleggsutdanning og jobb i barnehage. I dataene er det registrert tilleggsutdanning fullført etter 1995 for 31,5 prosent av alle førskolelærere som høsten 2012 var bosatt i Norge.

#### 4.3.2 Barnehagelærere og tilleggsutdanning

Begrepet «faglig karrierevei» henviser til faglige utviklingsmuligheter for barnehagelærere (Norgård, 2009). I kompetansestrategien er det skissert flere faglige karriereveier for barnehagelærerne. Det er videreutdanning for barnehagelærere, lederutdanning for styrere, veiledning for nytilsatte nyutdannede barnehagelærere, mastergrader og doktorgrad. En målsetting er at videreutdanningstilbud skal kunne integreres i ulike mastergrader (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Økt offentlig satsing på tilleggsutdanning for barnehagelærer signaliserer viktigheten av å utvikle kvaliteten i profesjonell yrkesutøvelse. Denne konteksten gir en plattform for ekspertgruppens innspill til kompetansetiltak og karriereveier for barnehagelærerprofesjonen.

Tall fra 2018 viser at antallet barnehagelærere som søker videreutdanning har økt. 1531 barnehagelærere har søkt om å ta videreutdanning i 2018, mens det i fjor kun var 1140. Registrerte søknader på styrerutdanningen er 412 mot 474 i fjor (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser for 2017 at 3155 av 5651 styrere med barnehagelærerutdanning (i har relevant tilleggsutdanning. Det samme gjelder 5434 av 25 300 pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning pedagogiske ledere (SSB, 2018, Tabell: 09345)

Deltakerundersøkelsen for barnehager i 2017 rettet mot barnehageansatte som har tatt videreutdanning i strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage»<sup>26</sup> viser at 843 barnehageansatte fikk tilbud om videreutdanning innenfor strategien i studieåret 2016/2017 (Siddiq & Gjerustad, 2017). Av deltakerne valgte

<sup>26</sup> Rapporten handler om videreutdanningstilbudene som er rettet mot styrere og barnehagelærere - henholdsvis styrerutdanning og videreutdanning for barnehagelærere. Begge kursretningene er åpne for både ansatte med ledelsesansvar og pedagogisk personale. I styrerutdanningen inngår ett kurs som tilbys av flere utdanningsinstitusjoner, mens det inngår fire kurs i videreutdanning for barnehagelærere. Både styrerutdanningen og videreutdanning for barnehagelærere gir 30 studiepoeng. Videreutdanningstilbudene for barnehagelærere startet høsten 2016, mens styrerutdanningen ble igangsatt høsten 2011.



**Tabell 4.3 Oversikt over hva slags stilling deltakerne har og faget de tar videreutdanning i. N = 423. Prosent (Siddiq & Gjerustad, 2017, s. 25).**

	Styrer	Pedagogisk leder	Annen stilling med lederansvar	Barnehagelærer	Annen
Lederutdanning for styrere i barnehagen (styrerutdanningen)	76	6	4	0	13
Språkutvikling og språklæring i barnehagen, inkludert norsk som andrespråk	6	76	0	11	7
Læringsmiljø og pedagogisk ledelse i barnehage	2	94	1	2	0
Naturfag og matematikk i barnehagen	8	84	0	5	3
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk	0	79	0	7	14

Kilde: Siddiq og Gjerustad (2017, s. 25).

44 prosent Lederutdanning for styrere og 56 prosent videreutdanning for barnehagelærere og pedagogisk personalet. Omtrent hver fjerde deltaker (24%) valgte studie «Språkutvikling og språklæring, inkludert norsk som andre språk». En av fem (19%) valgte «Læringsmiljø og pedagogisk ledelse», mens en mindre andel (9%) valgte «Naturfag og Matematikk» og «Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk» (5%).

Figur 1.1 viser barnehagelærernes valgte videreutdanningstilbud

Tabell 1.6 viser hvordan ulike stillingsgrupper fordeler seg på de ulike studiene. Tabellen viser at barnehagelærere som tar lederutdanning for styrere (styrerutdanningen) er de som allerede er styrere. Det er ikke så overraskende siden utdanningen er rettet mot de som jobber som styrere/daglige ledere og assisterende styrere. Gruppen annen stilling med lederansvar og gruppen annen utgjør til sammen en relativ stor andel av de som tar styrerutdanning. Dette kan være styrerassistentergruppen eller det kan være ansatte som er aktuelle for å jobbe som styrere på sikt.

Rapporten (Siddiq & Gjerustad, 2017) viser at mange deltakere opplever et stort læringsutbytte som har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, skapt større engasjement og bidratt til at de har eller skal forandre egen praksis. De fleste deltakerne er mellom 30 og 50 år og har høyere utdanning fra før. Tre av fire har 1-4 års høyere utdanning, og mange har jobbet forholdsvis lenge i barnehage (10 år og mer). Evaluering av lederutdanning for styrere (Stiberg-Jamt, Staunæs, Knudsen, Jensen & Vestergaard,

2014, s. 27) viser tall på frafall av deltakere fra det første og andre kullet på styrerutdanningen. Antall deltakere som startet opp på kull 1 (2011-2012) var 263 og av disse var det et frafall på 37 studenter. I andre kull (2013-2014) var frafallet halvert. 284 startet opp og 18 falt fra. Årsaken til frafallet kan være at mange av de som fikk tilbud likevel valgte å ikke starte på utdanningen. I tillegg er det noen som faller fra underveis av ulike grunner.

#### 4.4 Kjønnfordelinger i barnehagen og barnehagelærerutdanningen

Barnehagen er fortsatt en kvinnedominert arbeidsplass. På 1970-tallet var 5,4 prosent av førskolelærerne som ble utdannet menn. Ifølge Gulbrandsen (2009, s. 60) har det ikke vært store endringer i andelen menn med førskolelærerutdanning i barnehagen, 2007 var andelen på 8,5 prosent. Tidligere har også mannlige førskolelærere i større grad enn de kvinnelige forlatt barnehagen, men i perioden 2003-2007 har stabiliteten vært like høy som blant kvinner (Gulbrandsen, 2009).

For 2017 viser statistikken at nærmere 1 av 10 ansatte i norske barnehager er menn. Menn utgjør 8,3 prosent av styrerne i barnehagen og 8,5 prosent er pedagogiske ledere. Annen grunnbemanning<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Grunnbemanningen består av pedagogiske ledere og andre ansatte som jobber direkte med alle barna i barnehagen. Annen grunnbemanning er andre ansatte utenom pedagogisk ledere og styrer Utdanningsdirektoratet. (2018c, 15.2. 2018). Tall og analyse av barnehager 2017 (notat). Hentet 2017 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/>.

Tabell 4.4 Antall menn og deres stillingskategorier i private og kommunale barnehager i 2017

	Styrer n=6235 <sup>a</sup>	Pedagogisk leder n=27 578 <sup>a</sup>	Annen grunnbemanning n=42 669 <sup>a</sup>
Menn i private barnehager	265 (88%)	1418 (10,2%)	2587 (12,2%)
Menn i kommunale barnehager	252 (7,8%)	922 (6,7%)	1554 (7,2 %)
Menn i barnehager uavhengig av eierform	519 (8,3%)	2344 (8,5 %)	4153 (9,7%)

<sup>a</sup>Total antall ansatte i denne stillingskategorien (kvinner og menn)

Kilde: (SSB, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018b).

9,7 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det har vært en økning i andel menn fra 2014 og fram til 2016, men det er store variasjoner fra år til år. Variasjonene tyder på at det er i assistentgruppen hvor det er stor utskiftning (Vedlegg 1, figur 2.4. Øverst fra venstre bilde 6).

Over halvparten av menn i barnehager er ansatt som annen grunnbemanning, 31 prosent som pedagogisk leder og 7 prosent som styrer. 1 prosent av mennene er ansatt som personale som gir særskilt språkstimulering til minoritetsspråklige barn og 6 prosent som personale som utfører arbeid knyttet til barn/barnegrupper som krever ekstra ressursinnsats (Bufdir, 2018).

I barnehager der det er en mannlig styrer er det vanligere å ha menn i grunnbemanningen. Det er litt flere menn i private barnehager enn i kommunale (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det har lenge vært et politisk mål å øke andelen menn i barnehager til 20 prosent. Nordisk institutt for studier og innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har gjennomført en statusundersøkelse av barnehagenes arbeid med likestilling mellom kjønn på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Opheim, Waagene, Salvanes, Gjerustad & Holen, 2014). Når det gjelder andelen barnehager i Norge med minst en mannlig ansatt (styrer, pedagogisk leder eller assistent) har denne økt fra 40,8 til 49,7 prosent i perioden 2009-2013. I Oslo har andelen menn i barnehagen økt fra 13,4 til 16 prosent i perioden. I resten av landet er andelen mellom 6,4 og 8,6 prosent. Fire av ti barnehager svarer at de har iverksatt tiltak for å rekruttere flere menn. Det mest brukte tiltaket er stillingsannonser som oppfordrer menn til å søke samt å bruke barnehagens eget nettverk. I barnehager der andelen menn er større svarer styrerne at det er iverksatt tiltak for å øke andelen menn. En forklaring det pekes på er at barnehager som har flere menn fører til økt fokus på likestilling, eller at barnehager

med økt fokus på likestilling i større grad har lyktes med å rekruttere menn (Opheim et al., 2014, s. 72). Det er en utfordring å øke andelen menn i barnehagen. En mulig årsak er at barnehager der det allerede er menn har lettere for å få flere menn, men fordi det er få som slutter i personalet er det vanskelig å få ansatt menn (Opheim et al., 2014).

Ved ansettelser peker flere av de kvinnelige styrerne på at andre egenskaper ved søkere til barnehagen vektlegges oftere enn kjønn. Utfordringer i rekruttering kan også være faktorer som yrkets status og utforming, lønn og liten forskjell mellom stillinger, stress, lite fleksibel turnus- og arbeidstidsbestemmelser og begrenset grad av innflytelse og medbestemmelse (Opheim et al., 2014, s. 75). Kasin og Slåtten (2015) viser at det eksisterer ulike forventninger til menn og kvinner i barnehagen. På bakgrunn av intervjuer med mannlige førskolelærerstudenter og personer med tilknytning til barnehagefeltet (barnehageledere, øvingslærere, tillitsvalgte og pedagogikk lærere) kommer det fram motstridende forventninger til hva det innebærer å være positive til flere menn i barnehagen. De mannlige studentene har motforestillinger mot å rekruttere menn bare fordi de er menn, mens ansatte i barnehagen ønsker menn nettopp fordi de er menn og fordi det er med på å skape mangfold. En studie av barnehagelæreres oppfatninger av barns risikolek finner at menn synes å ha en friere holdning til barns risikofylte lek og lar barn få lov til å inngå i denne typen lek oftere enn kvinnene i undersøkelsen (Sandseter, 2014). Kompetansestrategien løfter fram betydningen av å rekruttere menn til arbeid i barnehage med tanke på at likestilling og likeverd skal ligge til grunn for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. I kapitlet om aktørene er barnehageeiers og andre aktørers ansvar for likestilling i rekruttering tydeliggjort. Aktørene i sektoren bør etterstrebe at barnehagenes ansatte skal gjenspeile mangfold i kjønn og etnisitet og legge til rette for kompetanseheving for å fremme likestilling.

«Lekeressurs»<sup>28</sup> er et eksempel på et rekrutteringsarbeid som skal bidra til å få flere menn til å jobbe i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15).

I følge Falch (2002) peker rådgiver ved likestillings- og diskrimineringsombudet Knut Oftung, på at rekruttering av menn må bygge på argumentasjonen om at maskulinitet kan ta mange former, og ikke hvile på en begrunnelse om gutters såkalte behov for å innlære en etablert mansrolle. Videre peker han på at det er viktig for jenter å ha mannlige voksenmodeller, men understreker at det ikke bare er menn som er rollemodeller for gutter (Falch, 2002).

Drange og Rønning (2017) har i en studie sett på hvilke komponenter som er viktig for barns utvikling. Forskerne finner at barn i barnehager med høyere andelen mannlige ansatte gjør det bedre på språk og regne-tester i første, andre og tredje klasse i skolen. Studien finner ikke dekning for at personalets utdanning, erfaring, stabilitet eller andelen med innvandrerbakgrunn blant de ansatte påvirker barns kognitive utvikling. Det pekes på at en forklaring på funnene kan være at mannlige ansatte samhandler med barna på en annen måte enn kvinnelige ansatte, eller at mannlige ansatte velger seg til barnehager som er mer egnet til å fremme barns utvikling på måter som ikke er målbare. En dansk spørreundersøkelse om mannlige og kvinnelige ansattes pedagogiske verdier viser derimot at det ikke er noen kjønnsdelte forskjeller blant menn og kvinner i svarprofilen når de ble spurt om dilemmasporsmål om temaer fra hverdagslivet i barnehagen (Olsen & Smeplass, 2017).

En ny studie (Ljunggren & Lauritzen, 2018) har gått gjennom 15 styringsdokumenter (handlingsplaner og stortingsmeldinger fra 2000-2015) og analysert og sammenlignet likestillingsintegrering (forstått som arbeid mot bedre kjønnsbalanse i arbeidsmarkedet) i barnehage- samt pleie- og omsorgsektoren. Forskerne ser tendenser til at rekruttering av menn som likestillingstiltak forsvinner fra barnehagespesifikke dokumenter med tiden, noe de tolker som et bidrag til at rekruttering av menn til kvinnedominerte yrker blir usynliggjort som likestillingstiltak. Likestillingstiltak skal isteden komme fra eksterne «likestillingssystem» som Likestillings- og diskrimineringsombudet, Barne- og likestillingsdepartementet og Barne- og ungdoms- og familiedirektoratet og ikke fra barnehagesektoren selv. Det gjør at barnehagesystemet kan forskyve ansvaret om likestilling til eksterne likestillingssystem.

Fram til 2014 fantes det en handlingsplan for likestilling i barnehage (og skole) med øremerkede midler til rekruttering som muliggjorde at fylkesmannen kunne koordinere regionale kompetansenettverk og iverksette likestillings- og rekrutteringstiltak. I dag finnes det ingen handlingsplan for likestilling i barnehage og skole, og det er ikke avsatt egne midler til å arbeide med likestilling og rekruttering (Emilsen & Lauritzen, 2017). Det gjør at målrettet arbeid for å rekruttere menn med barnehagelærerutdanning til barnehagen og å oppfylle en bedre kjønnsbalanse i barnehagen er en utfordring i praksis i barnehage-sektoren.

I perioden 2006-2010 økte andelen menn som fullførte utdanningen fra 8,9 prosent til 10,3 prosent, men det utgjorde bare 10 prosent av studentene (NOU, 2012:1, Til barnas beste, s. 79). Når det gjelder mannlige barnehagelærerstudenter viser delrapport 1 fra følgegruppen (Gulbrandsen et al., 2016, s. 7) at det har vært en jevn økning av mannlige barnehagelærerstudenter i treårsperioden med den nye utdanningen. I 2015 utgjorde menn 18,2 prosent av studentene. En statlig likestillingsambisjon har vært å rekruttere 20 prosent mannlige studenter til barnehagelærerutdanningen, men det er kun fire institusjoner som har nådd denne målsettingen. NIFU rapporten har sett på barnehagelærerutdanningens arbeid for å fremme likestilling og få flere mannlige studenter. De finner at det i mange fag kan være ganske tilfeldig hvordan og i hvilken grad likestillingsperspektivet vektlegges, og at fokuset på mangfold, etnisitet og sosial bakgrunn er aspekter ved likestilling som vektes framfor kjønn (Opheim et al., 2014). En rapport fra førskolelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo som er basert på intervju med 11 mannlige studenter finner at tidligere erfaring med arbeid i barnehage er bakgrunn for valg av utdanning (Slåtten, Rossholt & Kasin, 2010). Som en rekrutteringsfaktor påpeker de mannlige studentene viktigheten av å heve statusen på yrket gjennom å synliggjøre det faglige innholdet i utdanningen, framheve barnehages oppgaver, satsingsområder og fortrinn (s.6).

## 4.5 Oppsummering

Ut fra disse analysene av hvem barnehagelærerne er, kan vi peke på fem forhold som har betydning for utviklingen av barnehagelærerrollen. Det første gjelder sektorens omfang og samfunnsmessige betydning. Nærmest alle barn i Norge går i barnehage. Det understreker barnehagens betydning som læring- og dannelsesarena for hele bredden av barn på tvers av sosial, etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn. Gode barnehager gir betingelser for at foreldre kan være trygge for at barna blir godt ivaretatt og stimulert mens de er i arbeid. Dermed nyter også nærings- og

28 «Lekeressurs» (også kalt Barnehagekompis) er et prosjekt som fokuserer på å gi gutter i ungdomsskolealder en positiv opplevelse og kjennskap med arbeid i barnehage. Guttene som får tilbud om jobb i barnehagen skal være tilstede og leke med barna, og være aktive i leken på barnas premisser.

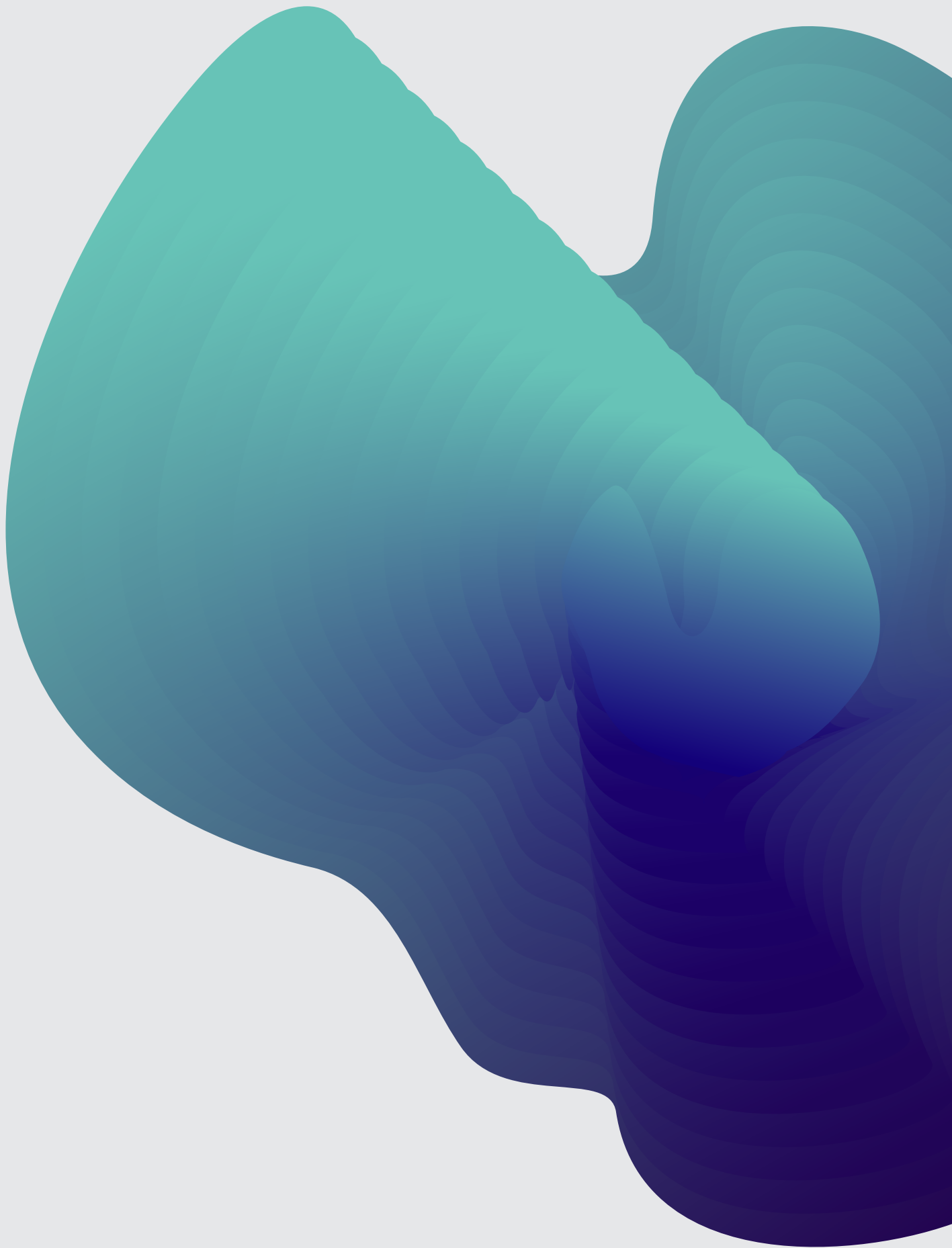
arbeidsliv og samfunnet samlet godt av barnehagene. Det understreker behovet for barnehagelærernes kunnskap og kompetanse til å ivareta interesser til et mangfold av barn, familier og samfunnsmessige sektorer.

For det andre, i løpet av de senere årene har barnehagelærerne etablert seg som en stabil personalgruppe. Det kan forstås som at barnehagen betraktes som en interessant arbeidsplass, som også motiverer til en livslang yrkeskarriere innen sektoren og i barnehagene. Det gir et annet perspektiv på både personalpolitikk, kompetanseutvikling og yrkesstatus enn det som var tilfelle da man kunne forvente at barnehagelærerne ble bare en kort tid i yrket, blant annet i betydningen av å satse på profesjonell utvikling i et livslangt perspektiv.

For det tredje, flere barnehagelærere tar master- og tilleggsutdanning. Det innebærer både formell kompetanseutvikling med vekt på akademisk kunnskap og spesialisering innen et bredt spekter av barnehagens faglige innhold. Dermed oppstår et mer differensiert profesjonelt fellesskap som barnehagene, myndigheter og eiere må forholde seg til når det gjelder stillingskategorier, arbeidsdeling, ledelsesstrukturer og kollegiale fellesskap. Når flere også går videre fra master og tar doktorgrad, får vi en gruppe barnehagelærere med forskerkompetanse. Det kan da forventes mer og bedre forskning knyttet til, og med basis i, erfaring som barnehagelærer. Det kan bidra til sterk utvikling av kunnskapsgrunnlaget for yrkespraksisen, men også kritiske analyser. Barnehage-sektoren står derfor overfor utfordringer med å utvikle nye posisjoner, yrkesroller og oppgaveformuleringer som imøtekommer barnehagelærere med sterkere akademisk kompetanse og bred yrkeserfaring.

For det fjerde, barnehagene står overfor en utfordring knyttet til kjønn. Andelen mannlige barnehagelærere er lavt. Det er fremdeles et kvinnedominert yrke, noe som gjør status og faglig autoritet mer sårbart, særlig ettersom kjønn faller sammen med forholdsvis lav sosio-økonomisk bakgrunn. Jo mindre sosial status en profesjon kan låne fra tilknytning til høyere sosiale lag, jo viktigere blir den statusen yrket selv kan bygge (Abbott 1988).







# DEL C

**Kunnskapsgrunnlag om  
barnehagelærerrollen i  
pedagogisk arbeid med barn**





# 5. Barnehagelærerens oppgaveforståelse

En viktig komponent i profesjonsutøvelsen er den faglige vurderingen som utøvelsen bygger på. Et ledd i dette er barnehagelærernes forståelse av barnehagens oppgaver og av målgruppen, altså barna. Vi konsentrerer oss om forskningsbidrag der barnehagelærerne gir uttrykk for hvordan de forstår oppgavene, i lys av mandatet og målgruppen. Hvordan den konkrete praksisen utøves gjennom tiltak og arbeidsmåter, kartlegges i kapittel 6.

Som vi var inne på i kapittel 2.4.1 gir formålsparagrafens verdigrunnlag retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Verdigrunnlaget skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av det pedagogiske arbeidet og ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). For barnehagelæreren betyr det å ivareta en lang rekke oppgaver som både er komplekse, og som skal tolkes og forstås innenfor et motsetningsfylt spenningsfelt. Samtidig skal de også forvalte, balansere og konkretisere verdier.

I teorikapittelet har vi pekt på noen spenninger som kan tre fram i det pedagogiske arbeidet med barn, det vil si spenninger mellom det strukturerte og det planlagte, mellom det fagdelte og det integrerte, mellom leken som egenverdi og nytteverdi og mellom forholdet til enkeltbarn og barngruppen. Fortolkningsrommet som er knyttet til hvordan rammeplanen skal utøves i praksis, er relativt stort (Ljunggren et al., 2017, s. 46), og det kan være mange oppfatninger om hvordan oppgavene skal forstås. Fortolkningen av oppdraget, oppgavene og målgruppen er derfor viktig i profesjonsarbeidet, og i dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan barnehagelærerne forstår oppgavene sine.

## 5.1 Verdiene tilgivelse og solidaritet

Vi finner kun to studier om barnehagelærerens verdiforståelse som er verdiene tilgivelse og solidaritet. Mørreuaunet (2018) har intervjuet barnehageansatte om hva de legger i begrepet *tilgivelse* i barnehagens hverdagsliv. Informantene mener begrepet er stort

og vanskelig, og det er et begrep de sjelden bruker. Arbeid med holdninger og empati forstås som et grunnlag for tilgivelse. Informantene peker på at det ligger medlæring i deres egen væremåte og i samspillet med barna.

Solidaritet er et vidt begrep som brukes på ulike nivå. Kibsgaard (2018a) undersøker hva barnehagelærerstudenter forstår med begrepet *solidaritet*. Studentene som deltok i studien, var fra Norge og Nicaragua og hadde gjennomført én tredel av utdanningen. Studentenes forståelser ble samlet i tre kategorier: vennskap og samhold, forståelse og hjelpsomhet. Analysen viser at forståelsene av solidaritet er i tråd med Løgstrups fordringer om vilje og evne til å handle godt for andre og med verdi i Klafkis dannelsesforståelse (Kibsgaard, 2018a, s. 202).

## 5.2 Læringsforståelse

En studie av Gotvassli viser at barnehagestyreres beskrivelse av barnehagen som læringsarena peker mot fire forståelseskategorier og tilnærminger: læreren, opplæringskonsulenten, integratoren og prosesslederen (Gotvassli, 2014b). Styreren tar avstand fra den skolemessige læringen (læreren) og verdsetter et lærings syn som integrerer omsorg, lek og læring, og som tar utgangspunkt i barnas perspektiv (integratoren). De to andre tilnærmingerne henviser til de voksnes læring.

Vatne (2012) finner at jo lengre erfaring pedagogiske ledere og assistenter har fra barnehagen, desto mer vektlegger de læring. De nyutdannede ser ut til å være mindre opptatt av læring. I spørreundersøkelsen svarer 50 prosent av de pedagogiske lederne som har arbeidet mindre enn 4 år i barnehagen, at de legger stor vekt på læring. Blant de pedagogiske lederne med mer enn 18 års erfaring svarer 62 prosent det samme. 70 prosent av de pedagogiske lederne svarer at fokuset på læring har økt etter innføringen av den reviderte rammeplanen (rammeplanen fra 2006). Med tanke på at de fleste av informantene svarer at de legger stor vekt på omsorg og lek, stiller Vatne spørsmål ved om det økte politiske fokuset på læring

faktisk har fått konsekvenser for innholdet i det daglige arbeidet med barna. Studien konkluderer imidlertid med at både pedagogiske ledere og assistenter ser på læring som en selvsagt del av omsorgen og leken.

Berge (2012a) har intervjuet både grunnskolelærere og barnehagelærere for å undersøke hvilke oppgaveforståelser de har når det gjelder læringsbegrepet. Barnehagelærernes arbeid innebærer en veksling mellom nære og langsiktige læringshorisonter, og dette påvirker oppgaveforståelsen deres. Barnehagelærerne starter de skoleforberedende aktivitetene tidlig med målrettede aktiviteter som skal bidra til progresjon i arbeidet. Barnehagelærerne er opptatt av hvilke kunnskaper og ferdigheter barna bør ha i overgangen til skolen, og dette preger målet for arbeidet. Samtidig er de bekymret for at barnefokuset og leken skyves til side til fordel for et sterkt læringsfokus. Barnehagelærerne uttrykker en usikkerhet for hva læringskulturen skal utvikles til.

I intervjuer med tre barnehagelærere / pedagogiske ledere undersøker Alvestad (2011) hvordan barnehagelærerne beskriver sitt eget arbeid med læring i barnehagen. Studien framhever hvor viktig det er at barnehagelærerne er oppmerksom på barnas egen læring og bidrar til at barna oppnår ny kunnskap i læringsprosessene, der lek er en viktig dimensjon.

Mørkeseth (2012) finner at læringskulturer i barnehagen i liten grad blir bygd på styrende dokumenter og barnehagefaglig kunnskap. Hennes studie viser at det er det sunn fornuft og tradisjonelle forestillinger som danner grunnlag for læringskulturen. Læring blir knyttet til daglige rutiner og til vanene som er knyttet til disse. Andre studier framhever at bedre kjennskap til ulike praksiser kan endre barnehagelærernes syn på læring og føre til at de blir mer positive til at også spesifikke kunnskapsområder skal være en del av barnehagehverdagen (Erfjord, Hundeland & Carlsen, 2012).

Nygård (2017, s. 61 og 75) finner at erfarne barnehagelærere opplever at det i dag stilles større krav til deres egen profesjonsutøvelse gjennom press utenfra. Dette har ført til at de har en annen forståelse av oppdraget sitt nå enn i begynnelsen av yrkeskarrieren. Barnehagelærerne gir uttrykk for at de ønsker å synliggjøre og løfte barnehagen som læringsarena i større grad enn det som er tilfelle i dag. De ønsker å frigjøre seg fra barnehagen som omsorgsarena med hjemmet som forbilde og at barnehagen skal anerkjennes som pedagogisk institusjon.

Berge (2012b) bruker metaforer til å synliggjøre kompleksiteten i barnehagelærernes forståelse av læring, hva begrepet rommer, og hvordan lærings-

prosesser kan foregå. Tre hovedmetaforer brukes til å beskrive læring: håndverksmetaforen, bevegelsesmetaforen og utforskningsmetaforen. Gjennom håndverksmetaforen synliggjøres de kroppslige og ferdighetsmessige sidene av læringen og betydningen av tilretteleggings- og lederrollen. Bevegelsesmetaforen knytter forståelsen av læring til systematisk kunnskapsbygging og livslang læring. Her synliggjøres også læring som en komplisert prosess som krever balanse og skifte mellom ulike roller. Utforskningsmetaforen løfter fram de indre prosessene og barnets interesse, vilje og motivasjon for læring. Det er den aktive, engasjerte og deltakende barnehagelæreren som trer fram her.

### 5.3 Overgang og samarbeid barnehage og skole

Nytt fra 2018 er at barnehagen og skolen har plikt til å samarbeide om overgangen fra barnehage til skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2005). Hvordan ser barnehagelærere på overgangen og samarbeidet mellom barnehagen og skolen? Her finner vi kun to studier.

Resultatene fra spørreundersøkelsen til Hogsnes og Moser (2014) viser at barnehagelærere, lærere og SFO-ledere ser det som særlig viktig at barna får bli kjent med skolens fysiske miljø før skolestart. De er opptatt av å følge barna til skolen, slik at de skal få gjøre seg kjent med det fysiske miljøet og lærerne på første trinn. Både det å ivareta vennskap og det å etablere nye vennsapsrelasjoner blir sett på som viktig, og det anses som sentralt at barna har erfaring med å delta i felles aktiviteter. Barnehagelærerne vektlegger arbeidet med vennsapsrelasjoner mellom barn fordi det kan bidra til å skape trygghet og hjelpe barna med å videreutvikle lek og aktiviteter i felleskap med andre (Hogsnes, 2016). Disse tiltakene kategoriseres under henholdsvis fysisk og sosial kontinuitet. Tiltak som kan sikre skolen kunnskap om enkeltbarn, er også noe som prioriteres høyt av alle gruppene, som gir uttrykk for at det er vanskeligere å gjennomføre tiltak som kan bidra til å gi barna kommunikasjonsmessig og filosofisk kontinuitet i forbindelse med overgangen. Det er først og fremst den kommunikasjonsmessige kontinuiteten informantene er opptatt av. Også kontinuitet i relasjonen mellom barn og barnehagelærer i overgangen er en viktig oppgave for barnehagelærerne.

### 5.4 Omsorg og relasjonsarbeid

Vi finner åtte studier som handler om forståelsen av omsorg og relasjonsarbeid, nærmere bestemt om forståelsen av omsorg (Johannesen, 2016), personalets

makt i tolkningen av omsorg (Rossholt, 2010), verdier (Berge, Johansson, Bjervås, Sigurdadottir & Puroila, 2018; Fugelsnes, 2018; Johansson et al., 2015; Vatne, 2012) og mobbing (M. Ø. Kristensen, 2014; I. Lund et al., 2015).

Johannesen (2016) samarbeidet med en barnehageavdeling som arbeidet med å finne ut mer om omsorgen mellom barna, og som gjennom dette arbeidet endret sin egen forståelse av omsorg. Personalet opplevde at de ble mer bevisst på hvilket blikk de hadde på barna, og hvordan de snakket med dem. De ble mindre opptatt av forholdet mellom årsak og virkning og mer opptatt av å se det enkelte møtet som et unikt møte (Johannesen, 2016 s. 137). Filosofiske begreper fikk personalet til å søke nye fokus, fortellinger og opplevelser og inspirerte dem til å stille nye spørsmål istedenfor å søke etter klare svar. De åpnet i større grad opp for å se kompleksiteten i barnas omsorgshandlinger og ble mindre opptatt av å definere barnas uttrykk.

Studien til Rossholt (2010) peker på en forståelse av omsorg som kroppslig og diskursiv. Omsorg forstås her i relasjon til barns gråt. Gråten tolkes som en materialitet som er knyttet til kroppen. Personalet i barnehagen snakker om at det finnes ulike former for gråt, og de plasserer barnas gråt i ulike gråte kategorier. Disse er koblet til egenskaper hos barna. De ulike måtene å forstå barns gråt på påvirker barnehagelærernes omsorgshandlinger. Personalets makt til å definere hva gråten betyr, avgjør hvilke posisjoner og handlingsrom barna får i relasjonen til den voksne. Personalets oppfatninger av hva som anses som akseptabelt og uakseptabelt, gir barnas handlinger ulik verdi. Rossholt trekker fram at den kroppslige praksisen knyttet til gråt er mer kompleks enn de språklige kategoriseringene som det pedagogiske personalet bruker når de tolker gråten hos barn.

Aksjonsforskningsprosjektet «Verdipedagogikk i barnehagen» viser at omsorg er ansett som en prioritert verdi og en kjerneverdi i samhandlingen med barna i barnehagen. Ethiske verdier og trygghetsverdier som å gi omsorg står sterkt i barnehagens hverdagssituasjoner (Berge et al., 2018; Johansson et al., 2015). Mens rammeplanen i stor grad løfter fram kollektiv omsorg og betydningen av demokrati, viser studier at barnehagepersonalets omsorgsforståelse er mer individuell enn kollektiv. Dette ble særlig synlig i lek med mye samspill mellom voksne og barn, men personalet synes ikke å koble barna sammen (Johansson et al., 2015). Forskerne peker på at en for sterk individualisering kan gå på bekostning av rammeplanens vektlegging av demokratiske verdier som det å delta i fellesskapet og bry seg om andre. Barnehagelærerne i studien savner språk og begreper for verdier.

Berge et al. (2018) undersøker hvilke verdier som kan identifiseres i beskrivelser av hverdagssituasjoner i garderoben. Effektivitetsdiskursen identifiseres som en kompleks diskurs som omfatter verdier som kontroll, individualitet, strukturerte rutiner og organisasjon, og som kjemper og konkurrerer med omsorgsdiskursen. Av barnehagelærernes samtaler går det fram at omsorg er en kjerneverdi, og omsorgsdiskursen er sentral når barnehagelærerne skal beskrive sin egen praksis. Vatne (2012) har sammenlignet surveydata om pedagogiske ledere og assistenters oppfatning av omsorg i lys av hvor lenge de har arbeidet i barnehagen. Hun finner at begge gruppene legger stor vekt på omsorg i det pedagogiske arbeidet, uavhengig av erfaring. Etter omsorg kommer lek og deretter sosial kompetanse, språklig kompetanse og inkluderende fellesskap. Omsorg ser dermed ut til å være en prioritert verdi i den helhetlige integrasjonen.

En viktig side ved relasjonsarbeid er å bidra til barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Det innebærer forebygging av mobbing og krenkelser. De to studiene vi finner om mobbing, undersøker de barnehageansattes forståelser av og holdninger til mobbing. I. Lund et al. (2015) undersøker hvordan de ansatte forstår begrepet *mobbing*, de voksnes holdninger til mobbing og hvordan barnehagelærerne forstår oppgavene de har når det gjelder å motvirke mobbing i barnehagen. 67 prosent av de ansatte mener at det finnes mobbing i barnehagen. Det viser at de ansattes bevissthet om mobbing er relativt høy. Likevel er hver fjerde ansatt enig i påstanden om at fokuset på mobbing er overdrevet og til dels unødvendig. Dette kan føre til at voksne unnlater å gjøre noe med konkrete situasjoner der barn utsettes for negative handlinger fra andre barn. 33 prosent av de ansatte mener at den som mobber, mangler medfølelse for andre. Holdninger som definerer barn som mobber og offer, skaper utfordringer, og det er store sjanser for at slike holdninger gjenspeiles i relasjonen til barna, hevder forskerne. Rapporten framsnakker en forståelse av mobbing som flytter fokuset vekk fra barnas personlige egenskaper til kontekst, kultur og sosiale prosesser. Det trekkes fram at mobbing gis gode vekstvilkår i barnehager der lekens betydning blir undervurdert, vennskap mellom barn blir bagatellisert, voksne definerer barn negativt og samarbeidsklimaet er dårlig (I. Lund et al., 2015).

Til forskjell fra I. Lund et al. (2015) finner M. Ø. Kristensen (2014) en diskurs om at mobbing ikke finnes i barnehagen. Barnehagelærerne i undersøkelsen ser ut til å forstå mobbing som noe ondskapsfullt, noe som ikke harmonerer med deres forståelse av barnehagebarn. Dermed benytter de andre begreper som de opplever som mer hensiktsmessige. Det kan skape uklarhet med hensyn til hva

mobbing er og kan være. Forfatteren konkluderer med at barnehagelærerne mangler kunnskap om mobbing, noe som framstår som en sentral forutsetning for å kunne lykkes i arbeidet med mobbing. Det synes som at noen av barnehagelærerne lukker øynene for mobbing. Manglende vilje til å definere noe som mobbing bidrar til at barn som opplever mobbing eller krenkelser, ikke får den hjelpen de trenger. Den andre diskursen som går fram av undersøkelsen, er at sosial kompetanse forebygger mobbing.

## 5.5 Lek

I barnehagens verdigrunnlag er trivsel, vennskap og lek grunnleggende for å ivareta barndommens egenverdi (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Det understrekes at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og at barnehagelærerne skal skape gode vilkår for barns lek. Samtidig som rammeplanen anerkjenner lekens egenverdi, skal leken også være en arena for barns læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Lek som en aktivitet som har verdi i seg selv, og lek som en aktivitet som har verdi fordi den skal oppfylle pedagogiske mål, skaper et spenningsforhold. Hvilket syn har barnehagelærere på lek?

Fire av de sju studiene vi finner her, omhandler synet på barns risikolek. Barnehagelærerne mener at risikofylt lek er positivt for barnas utvikling. Risikolek forbedrer barnas samlede utvikling og læring, og spennende og morsomme leker bryter med kjedelige hverdagsrutiner (Sandseter, 2012, 2014; Sandseter, Little & Wyver, 2012). Sandseter (2014) finner at personalets forståelse og oppfatning av risikofylt lek er knyttet til kjønn. Personalet opplever at både guttene og jentene i barnehagen deltar i risikofylt lek relativt ofte (én gang daglig eller ukentlig), og at guttene deltar i denne typen lek oftere enn jentene. I surveyundersøkelsen svarer de mannlige ansatte oftere enn de kvinnelige at risikofylt lek finner sted. Dette peker i retning av at de mannlige respondentene er mer oppmerksom på denne typen lek enn de kvinnelige, hevder forskeren. Resultatene viser også at de fleste respondentene sjelden er bekymret for denne typen lek eller atferd blant barna. Likevel synes mennene i undersøkelsen å ha en friere holdning til barns risikofylte lek og gir barna lov til å delta i denne typen lek oftere enn kvinnene (Sandseter, 2014).

En annen studie finner også forskjeller i holdninger knyttet til kjønn (Storli & Sandseter, 2015). Det finnes forskjellige former for dramatisk lek, for eksempel superhelt-, slåss-, fange- og omsorgslek. Den leken som viser seg å være mest begrenset av barnehagelærerne, og mer inne enn ute, er boltrelek og

lekeslåssing (rough-and-tumble play). En mulig forklaring som trekkes frem, er at denne leken kjennetegnes av sterk og fysisk kontakt uten en tydelig dimensjon av sosial dramatisk lek, noe som gjør det vanskeligere for barnehagelærerne å se verdien i leken.

Risikolek kan sees som et eksempel på lek som egenverdi, det vil si lek som barna synes er morsom og spennende, og som primært er initiert av barna selv. Wolf (2017a) finner at personalet verdsetter lekens frihet og grenseløshet i den forstand at leken er grenseoverskridende i seg selv, og at den lar barna utforske egne og andres grenser. Greve, Kristensen og Wolf (2018) viser at barnehagelærerne forstår lek som en være- og uttrykksmåte. De trekker også fram barnehagelærernes forståelse av hvordan læring er knyttet til lek, men her er barnehagelærerne opptatt av hva de selv lærer ved å være tett på barns lek. Ved å lære om barns lek blir barnehagelærerne inspirert til å legge til rette for lek.

## 5.6 Danning

Ulike forståelser av dannelsbegrepet vil ha konsekvenser for barnehagens pedagogiske virksomhet både med tanke på mål, innhold og arbeidsmåter (G. Løkken & Søbstad, 2018). Det foreligger imidlertid ikke en allment anerkjent definisjon av begrepet i dag, og det pekes på at *danning* er et diffust begrep (Skoglund, 2014). I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21) omtales en rekke momenter som knyttes til forståelsen av danning i barnehagen: «Barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i et demokratiske fellesskap. Barnehagen skal fremme samhold og solidaritet samtidig som individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet. Barnehagen skal bidra til å fremme tilhørighet til samfunnet, natur og kultur.» Danning sees også i sammenheng med omsorg, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Det peker i retning av en helhetlig pedagogisk tilnærming. Videre står det i samme avsnitt at barna skal få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang, momenter som også er nært knyttet til dannelsbegrepet. Danning er altså et komplisert begrep som kan forstås på flere måter (G. Løkken & Søbstad, 2018). I vår kartlegging finner vi fem studier som undersøker barnehagelæreres forståelse av danning.

Nordvik og Alvestad (2015) undersøker hvilke diskurser som kan spores om danning i barnehagens årsplaner.

De finner én subjektivitetsdiskurs med fokus på barnas selvutvikling og én fellesskapsdiskurs med fokus på fellesskapets kultur og verdier. I subjektivitetsdiskursen står selvutvikling og identitet sentralt, mens fellesskapsdiskursen er mer rettet mot relasjoner og sosialt samspill.

Også Vatne og Lied (2016) finner at danning kan knyttes både til identitetsutvikling, sosialisering og fellesskap. Barnehagelærere fra 14 barnehager som deltok i et utviklingsprosjekt om danning, beskriver danning som en livslang læreprosess med kunnskap, erfaring og opplevelser som gjør barna til dem de er. Barnehagelærerne deltok også på fagsamlinger og fikk veiledning, men var likevel usikker på innholdet i dannelsesbegrepet etter prosjektperioden. De framhevet at det var viktig å møte barna med utgangspunkt i barnas ståsted for å ivareta det unike i hvert enkelt barn. Danning forstås også som sosialisering og møtet med omverdenen. I så måte handler det om hvordan mennesker forholder seg til verden, hvordan de forstår sammenhenger, og hvordan de blir oppfattet av andre. Både barnehagelærere og assistenter ser på oppdragelse som en del av danningen.

I undersøkelsene til Skjæveland (2017) og Skjæveland, Buaas og Moen (2013) gir barnehagelærerne uttrykk for usikkerhet om innholdet i dannelsesbegrepet. Ingen av de intervjuede barnehagelærerne som jobber systematisk med historieprosjekter, nevner begrepet *danning* når de begrunner betydningen av historie og tradisjonsformidling i barnehagen. Forskerne argumenterer likevel for at mange av begrunnelsene og vurderingene av barnas utbytte kan forstås i et dannelsesperspektiv (Skjæveland, 2017; Skjæveland et al., 2013). Studien konkluderer med at barnehagene kan bruke historie- og tradisjonsformidling til å fremme barnas dannelsesprosess.

## 5.7 Mangfold

Å fremme mangfold og gjensidig respekt står sentralt i barnehagens verdigrunnlag, men det er generelt formulert og kan fortolkes på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Verdien mangfold er knyttet til både enkeltindividet og barnegruppen og til de grunnleggende verdiene i barnehagens mandat. Hvilke syn har barnehagelærere på mangfold? Barn, også barn som trenger ekstra hjelp og støtte, kan bli posisjonert på ulike måter ut fra hvordan barnehagelærere tolker verdien mangfold. Vi finner sju studier om barnehagelæreres forståelse av mangfold. To av studiene dreier seg om religion (K. Krogstad, 2017; T. D. Nilsen, 2012) og fire omhandler kulturelt mangfold og flerspråklighet (Alstad, 2013; Kalkman, 2018; Lauritsen, 2014; Pesch, 2018). Vi finner kun ett bidrag

om verdien likestilling der funnene peker på at det er en sammenheng mellom medvirkning og kjønn, og forskerne spør om forståelsen av medvirkning som det å *velge* bidrar til å støtte opp om tradisjonelle kjønnsrollemønstre (Østrem et al., 2009, s. 134).

K. Krogstad (2017) har sett på barnehagelæreres holdninger til aktiviteter knyttet til religion og religiøse festmarkeringer. Hun finner at enkeltpersoner (lærere og foreldre) er opptatt av å inkludere religiøst innhold som gjenspeiler de ulike bakgrunnene til barna i barnehagen. Like fullt har barnehagelærerne en nøytral holdning til religioner og tradisjoner, noe som preger innstillingen deres til å inkorporere religiøst innhold barnehagen. T. D. Nilsen (2012) finner at det, bortsett fra aspekter som jul og påske ved kristendommen, er lite fokus på religion og livssyn. Lauritsen (2014) tar opp flere spørsmål om barnehagens integrering av barn med en annen etnisk bakgrunn enn norsk. Studien ser blant annet på de kulturelle og språklige utfordringene forbundet med dette. Den forsøker blant annet å gi svar på om barnehageansattes holdning til barn med en annen etnisk bakgrunn har endret seg over tid, og om disse endringene har ført til at barn med en annen etnisk bakgrunn har de samme mulighetene for sosial inkludering og deltakelse som majoritetsbarna. I begge barnehagene som deltok i studien, gir de ansatte uttrykk for at holdningen til barn med en annen etnisk bakgrunn er i endring. De forteller at de har gått fra å være skeptiske og preget av usikkerhet til å se kulturelt mangfold som en ressurs. Usikkerheten er erstattet av normalisering. Uansett hvilke fordommer de barnehageansatte måtte ha, gir det løpende samspillet med foreldre og barn med en annen etnisk bakgrunn dem en erkjennelse av at alle barn og foreldre skal møtes med respekt.

Både Alstad (2013) og Pesch (2018) retter oppmerksomheten mot kulturelt mangfold og flerspråklighet. Pesch (2018) utforsker diskursive vilkår for barnehagelæreres språklige praksis med flerspråklige barn, med utgangspunkt i undersøkelser av en barnehage i Norge og en i Tyskland. Studiens formål er å få større innsikt i hvordan forståelser av flerspråklighet i barnehagen skaper rom for barnehagelærernes flerspråklige praksis og for samarbeid med barnas foreldre. Analysen viser hvordan ulike syn på flerspråklighet blir konstruert både på institusjons- og individnivå, og hvordan de både er knyttet til og stiller spørsmål ved ressursynet som ramme. Et fellestrekk ved barnehagene er at de anser flerspråklighet som ressurs. Oppfatningene av flerspråklighet som ressurs er imidlertid ulike i de to landene. I den norske barnehagen forstås flerspråklighet først og fremst som en dualitet, som to språk. I den tyske barnehagen er flerspråklighet knyttet til synet på språk som ressurs i kommunikasjonen, men studien

viser at barnehagelærernes syn på flerspråklighet også er knyttet til deres egen språklige praksis på den ene siden og forståelser av barnas språklige praksis på den andre siden.

Kalkman (2018) undersøker hvordan ansattes holdninger skaper forutsetninger for nyankomne barns opplevelse av tilhørighet, likeverd og solidaritet. Studien tar utgangspunkt i overføringen av to barn fra en innføringsavdeling for barn med flyktningbakgrunn til integrert avdeling det siste året før skolestart. Forskeren ser blant annet på hvilke holdninger de ansatte har til beslutninger som tas i forbindelse med overføringen, og til hvordan selve overføringen forløper. Gjennom de ansattes (foreldres og barnas) uttalelser synliggjøres et komplekst samspill med hensyn til hvordan barndommen er forbundet med makt og avmakt.

Solli og Andresen (2017) har gjennom spørreskjema og feltarbeid undersøkt hvordan barnehageansatte forstår inkludering. Personalet støtter grunnleggende inkluderingsverdier og mener at arbeidet med inkluderende prosesser gjelder alle barn. På spørsmål om hvordan de vurderer betydningen av mangfold og forskjellighet, svarer majoriteten at respekten for forskjellighet er en del av verdigrunnlaget. De er også overveiende enige i at mangfold i barnegruppen utgjør en ressurs (Solli & Andresen, 2017, s. 174). Ut fra svarene i spørreundersøkelsen kan det se ut til at flertallet vektlegger individet mer enn fellesskapet. Analyser av feltarbeidet viser derimot at personalet ikke opplever motsetninger mellom fellesskapet og individuell tilrettelegging. For eksempel vil støtte som gis til enkeltbarn med særskilte behov, også ha fellesskapet som mål.

## 5.8 Demokrati, medvirkning og inkludering

En sentral verdi for barnehagen er barnas deltakelse, medvirkning i et demokratisk fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Barnehagelærernes forståelse av medvirkning, herunder synet på barns motstand, påvirker hva slags demokratierfaringer barna får. Det ligger en spenning mellom enkeltindividet og fellesskapet og mellom motstand som demokratisk verdi og regler som regulerer barnas samvær og fellesskap. Innenfor området *demokrati, medvirkning* og *inkludering* finner vi 12 studier som er knyttet til barnehagelærernes oppgaveforståelse. Studiene viser at begrepene *demokrati* og *medvirkning* ikke har en entydig betydning og forstås ulikt.

Pettersvold (2015) finner i sin avhandling at det er store variasjoner med hensyn til hva barnehagelærere legger i demokratibegrepet og i barns

medvirkning. Det er særlig tre forståelser som kommer til uttrykk: a) liberalistisk demokrati, b) flertallsdemokrati og c) deliberativt demokrati. De tre forståelsene skiller seg fra hverandre og får følger for hva slags medvirkningserfaringer barna får.

At personalet i barnehagen har ulike forståelser av medvirkning, går også fram i studien til Bae (2012a, s. 14). Assistenten og ufaglærte forstår primært medvirkning som selvbestemmelse, mens barnehagelærerne har et videre og mer nyansert syn. Bae har blant annet undersøkt hvordan lekende samspill kan forstås som potensial for medvirkning og ytringsfrihet. Bae (2010) viser videre til rapporten «Alle teller mer» (Østrem et al., 2009, s. 156), hvor det går fram at bare et fåtall av barnehagelærerne er mer opptatt av lek som følge av barnas rett til medvirkning og retten til å uttrykke seg i daglige aktiviteter. Rapporten peker også på at det er ulike forståelser blant personalet om hva det vil si at barn skal medvirke (Østrem et al., 2009, s. 126-127). På den ene siden forstås det som barnas individuelle rett til å bestemme og velge ut fra det de har lyst til, på den andre som det å skape noe sammen og vektlegge fellesskapsverdier. Noen av informantene bruker ord som *bestemme, ta valg* og *være delaktig* når de skal forklare hva de legger i begrepet *barns medvirkning*, mens andre mener det handler om barnas meninger og kunnskap, at de blir tatt på alvor og kan påvirke. Dette gjenspeiler mangfoldet av forståelser og forteller noe om synet på barn. Både N. Sandvik (2012) og Johannesen (2013) viser til en forståelse av medvirkning som åpner for barnas innspill. Tvil, som det å stille seg åpen for barnas uttrykk, forstås som viktig for reell medvirkning. Johannesen (2016) omtaler i sin avhandling medvirkning som et ideologisk prinsipp som handler om verdien av å lytte til barn og inkludere dem i et demokratisk fellesskap. Gjennom en pedagogisk-filosofisk drøfting utfordres etablerte tankemønstre. Forskeren har observert hva som skjer i møter hvor de yngste barna deltar og bidrar. Når barns uttrykk overrasker, utfordrer, gleder eller sjokkerer og dermed påvirker førskolelæreren eller forskeren, skaper de bevegelser i den pedagogiske tenkningen eller praksisen. Dette omtales som medvirkning som tiltale. Barns innspill får konsekvenser. Det kan ikke måles eller dokumenteres, men må forankres i tillitt til barna og til pedagogene.

Ulla (2017) har gjennom intervjuer av personalgrupper i barnehagen funnet at inkludering slik personalet forstår begrepet, først og fremst handler om hvorvidt barnet kjenner tilhørighet og opplever å bli verdsatt i fellesskapet. Studien er opptatt av det kroppslige aspektet og hvordan personalet gjennom kroppslige handlinger skaper både nærhet og distanse. Observasjoner og intervjuer viser at personalet arbeider kontinuerlig med verdirelaterte refleksjoner

(Ulla, 2017, s. 145). Solli (2017, s.47) finner også at barnehagepersonalet assosierer inkludering med vennskap, deltagelse, tilhørighet til aktivitetene i barnehagen.

Ordninger som institusjonelle og kulturelle regler skaper ulike forståelser av og betingelser for demokratiske prosesser. Måltidet i barnehagen er en arena der barn kan delta i demokratiske prosesser, men ifølge Tofteland (2015) er det ikke alltid enighet om måltidets format blant personalet. Dette tolkes som diskursive kamper om retten til å definere måltidsfellesskapets dimensjoner. Avhandlingen til Tofteland undersøker hvordan måltidsfellesskap konstrueres diskursivt i personalets samtaler, og hvordan vilkår for måltidsdeltakelse kan forstås i et demokratiperspektiv. Resultatene viser at måltidsfellesskap kan konstrueres av deltakere med både individuelle, kollektive og forskjellige kollektive identiteter. Denne konklusjonen utledes på bakgrunn av analysen av følgende fem diskurser: en fellesskapsdiskurs, en diskurs om å ha det godt, en sårbarhetsdiskurs, en lystdiskurs og en nytelsesdiskurs.

Undersøkelsen til Mørkeseth, Tofteland, Johansson, Fugelsnes og Röthle (2015) viser at barnehageansatte ser rettferdighet som en sentral demokratisk verdi. Intervjuene med personalet har tatt utgangspunkt i et eksempel fra garderobesituasjonen i barnehagen. Rettferdighet knyttes til fordeling av goder som tid, oppmerksomhet og dialog med en voksen i løpet av dagen. De ansatte gir uttrykk for motstridende syn på tid. På den ene siden mener de at det er urettferdig at noen barn får mer tid og kanskje mer omsorg enn andre. På den andre siden kan det også være rettferdig at noen barn får mer tid. Det gjelder spesielt de barna som oppfattes som «ulike». Når det gjelder barn som tilhører gruppen «alle barn», peker de ansatte på tre dilemmaer: Hvordan skal de organisere tiden slik at alle barn blir sett? Hvilke kriterier skal de ligge til grunn når tidsressursen skal fordeles? Hvordan de skal forholde seg til barn som krever «goder» for seg selv?

Melhuus (2013) utforsker hvordan en utebarnehages konkrete plass forstås av personalet, og hvilke rammer den setter for en demokratisk praksis. Betydningen av frihet fra faste rutiner og grenser, fleksibilitet, barns valg til å delta i ting de ønsker og til å bruke den tiden de trenger, blir framhevet. Det blir også pekt på at fravær av konkrete lekegjensstander er positivt for barnas fantasi og kreativitet, og på at leken får gode vilkår ute i naturen. Hammer (2012) finner også en rekke diskurser om at naturfaglige aktiviteter, der barnet kan utfolde seg og leke i naturen uten for mye voksenstyring og kontroll, gjør det mulig å ivareta barndommens egenverdi.

## 5.9 Barn med særskilte behov

Vi finner tre studier som tematiserer barnehagelæreres forståelse av barn med særskilte behov<sup>29</sup> (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky & Wichstrom, 2012; Franck, 2014; Hillesøy & Ohna, 2014). Synet på barn som trer fram i studiene, befinner seg innenfor diskursen om det kompetente barnet.

Franck (2014) bidrar med kritisk refleksjon rundt hvordan noen barn i norske barnehager blir konstruert som avvikende fra det som anses som normalt. Avhandlingen retter oppmerksomheten mot barn som ut fra de barnehageansattes bekymringer kan ha særskilte behov eller en form for funksjonsnedsettelse. I avhandlingen omtales barna som «in-between». Dette sikter til barnas utydelige og uavklarte posisjon utenfor det som blir definert som «normalen». Avhandlingen retter et kritisk blikk mot de siste årenes økende fokus på å kartlegge og evaluere det enkelte barns evner, på læring som forberedelse til skole og på presset på å oppdage særskilte behov. I den forbindelse stilles det spørsmål ved hvordan og på hvilket grunnlag man trekker grensene mellom såkalte «normale» og «avvikende» barn i en barnehagesetting. Studien undersøker hva slags diskurser som gjenspeiles i personalets forklaringer når de mistenker at barn kan ha særskilte behov eller funksjonsnedsettelser. Funnene viser at personalets beskrivelser av barna er knyttet til om barnets atferd og handlemåte skiller seg fra personalets forventninger til et «normalt» kompetent barn. Slike forventninger er at barnet skal være sosialt, aktivt, uavhengig og fleksibelt på «den riktige måten». En konsekvens er at barnet risikerer å bli posisjonert som annerledes, mellom det normale og det avvikende. Studien finner likevel at personalet forholder seg kritisk til anvendelsen av standardiserte evalueringsredskaper, og at de reflekterer kritisk rundt ulike forståelser av normalitetsbegrepet. Personalet legger vekt på forskjellighet og uttrykker motstand mot faste standarder om alder og utvikling. Avhandlingen viser at personalets beskrivelser og praksis er knyttet til diskursen om det kompetente barn (Franck, 2014).

I en undersøkelse av barnehagepersonalets refleksjoner rundt vilkårene for at barn med cochleaimplantat kan delta i barnefellesskap (Hillesøy & Ohna, 2014), omtaler personalet barnet både som et «vanlig» barn

<sup>29</sup> Barn med særskilte behov kan være barn som har individuell rett til spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens § 19a, og barn som ikke ut fra loven har fått tildelt spesialpedagogisk hjelp, men som likevel vurderes å ha behov for tilrettelegging og ekstra tiltak. Rammepåplanen slår fast at barnehagelæreren har ansvar for alle barn, og både barn med særskilte behov og barn med spesialpedagogisk hjelp faller inn under samme ansvarsområde i Utdanningsdirektoratet. (2017).

og som et «annerledes» barn. Dermed skapes det et skille mellom det «vanlige» barnet og det «spesielle» barnet, der de hørselshemmede blir vurdert som barn som er forskjellige fra og som har andre behov enn de andre barna. Det skaper et ambivalent syn på barnet. Motsetningsforholdet mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske reduserer muligheten for å etablere inkluderende fellesskap for hele barnegruppen.

Berg-Nielsen et al. (2012) ser på barnehagelæreres kontra foreldres oppfatninger av barn. I kohortstudien av 732 fireåringer barn i Trondheim ble det hentet inn data for å sammenligne foreldrenes og barnehagelærernes oppfatninger av barna. Studien viser at foreldrene i større grad enn barnehagelærerne ser problemer i barnas atferd, særlig når det gjelder innadventd atferd. I tilfeller der barnehagelærerne vurderer at et barn har psykiske problemer, er det en sammenheng mellom denne vurderingen og barnehagelærernes forhold til barnet, som i disse tilfellene ofte var preget av konflikt. Sammenlignet med foreldrenes vurderinger vurderte barnehagelærerne jentenes atferd som mye mindre problematisk enn guttenes.

## 5.10 Språk og realfag

En kunnskapsoversikt om realfag i barnehagen viser at matematikk og naturfag sees på som en naturlig del av det som skjer i barnehagen, og at barna vil lære realfag uansett om barnehagepersonalet bidrar til å stimulere og videreutvikle barnas forståelse eller ikke (Rambøll, 2014).

Synet på språkstimulering varierer i studiene som presenteres. Én av de tre barnehagelærerne i studien til Alstad (2013) vektlegger hverdagslige situasjoner som den primære språkstimuleringsarenaen for alle barn, også flerspråklige, mens de to andre prioriterer mer formelle og planlagte voksenstyrte aktiviteter der barna trener på isolerte språklige delferdigheter (for eksempel ordforråd). T. M. Olsen (2017) finner at barnehagelærere vektlegger den sosiale dimensjonen i språkarbeidet. De ser det som sitt ansvar å legge til rette for at barn kan delta i språklig samhandling i ulike situasjoner. Det å hjelpe barna med å få innpass i et språklig og sosialt fellesskap står sentralt, noe som kommer til uttrykk når de uttaler seg om sin egen rolle som språklig forbilde og om samtalens plass i det daglige. Et av målene med språkarbeidet er at barn skal fungere i samspill med andre barn, spesielt i lek. Vatne og Gjems (2014) finner at barnehagelærere med mye erfaring legger størst vekt på arbeidet med barnas språk. Det gjelder også vektleggingen av «kommunikasjon, språk og tekst» i det praktiske arbeidet med barna.

Fodstad presenterer barnehageansattes tanker om bruken av standardiserte språkverktøy i barnehagen (Fodstad, 2018a). Ifølge barnehagelærerne er kartleggingsverktøyene viktige for å oppdage barn som har forsinket språkutvikling. Barnhagelærerne mener det er viktig med tidlig innsats, og de ønsker å benytte verktøy som kan hjelpe dem i dette arbeidet. De argumenterer for dette synet på flere nivå. Verktøyene kan hjelpe dem med å a) oppdage språklige utfordringer, b) legge til rette for videre språklæring, c) justere og styrke språkmiljøet på avdelingen som et resultat av funnene i kartleggingen, d) legge fram informasjon og fungere som faglig hjelp i foreldresamtalen, e) kvalitetssikre arbeidet og f) sette av mer tid til det enkelte barn når de fyller ut skjema, noe som også gjør at de ser barna med andre briller. Barnehagelærernes syn på språkkartlegging representerer en snever forståelse av slik kartlegging. Det vil si at de er opptatt av å bruke kartleggingsverktøy, men ikke i andre måter å kartlegge barnas språkutvikling på (Fodstad, 2018a, s. 156 og 168).

## 5.11 Barnehagelærernes forståelse av det didaktiske arbeidet

Vi finner få studier som undersøker barnehagelærernes generelle forståelse av det didaktiske arbeidet i barnehagen. Barnehagedidaktikken knyttes til en helhetlig læringsforståelse, der læring foregår både i planlagte og spontane situasjoner. Et kjennetegn ved barnehagen som læringsarena er at det faglige arbeidet integreres i ulike situasjoner i spenningen mellom fag og hverdagsaktiviteter.

Haukedal og Hofslundsengen (2011) har undersøkt hvordan barnehagelærere opplever det didaktiske arbeidet i uformelle situasjoner, og hvilken kompetanse som trengs. De finner at didaktisk arbeid i uformelle lærings situasjoner er lite uttalt, og at det trenger å tydeliggjøres. I uformelle lærings situasjoner får didaktikkbegrepet et innhold som er mer knyttet til danning enn læreplanarbeid (s. 187).

T. Alvestad og Sheridan (2015) undersøker barnehagelærernes syn på planlegging og dokumentasjon av barns læring i barnehagen. Resultatene viser at synet kjennetegnes av tre hovedoppfatninger. For det første gir barnehagelærerne uttrykk for at en åpen planlegging er bedre enn en målorientert planlegging. De mener at en mer fleksibel planlegging tar hensyn til barnas interesser og tidligere erfaringer så vel som barnegruppens sammensetning og organisering. For det andre mener de at det å oppfylle barnas behov for daglig omsorg er essensielt for barnas læring. For det tredje legger de vekt på at planleggingen må være tilpasset barnas alder, og at det er forskjell på å arbeide med de minste barna kontra de eldste. Det er



lettere å gå i dybden på et tema og reflektere sammen jo eldre barna er. Studien viser også at barnehagelærerne opplever at det er en nær sammenheng mellom planlegging og dokumentasjon. Videre mener de at denne sammenhengen kan vise dem om de har nådd målene i rammeplanen, men det er vanskelig å se om de forstår sammenhengen mellom planlegging, dokumentasjon og barnas læringsprosesser. En annen studie ser nærmere på barnehagelæreres forståelse av undervisningsbegrepet. Hammer (2012) spør om undervisningsbegrepet bør tas i bruk i barnehagen, og finner at barnehagelærerne selv mener at det ikke er et godt begrep for å beskrive det pedagogiske arbeidet.

## 5.12 Oppsummering

Vi finner generelt få empiriske bidrag om barnehagelærerens oppgaveforståelse. Det gjelder også hvordan de grunnleggende verdiene og verdiområdene som er nedfelt i barnehageloven og rammeplanen forstås. Det er en utfordring å gi uttrykk for hvordan man forstår kompleks pedagogisk virksomhet som er verdistyrt. I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig å utvikle og videreutvikle et fagspråk som kan beskrive barnehagelærernes komplekse praksis. Dette er en utfordring både innenfor utdanningen og profesjonsutviklingen. Barnehagelærerne oppfatter for eksempel ikke undervisningsbegrepet som et godt begrep for å beskrive det pedagogiske arbeidet med barn.

Barnehagelærerne legger vekt på fleksibilitet og barnesentrering. Det går fram av synet de har på planlegging, som først og fremst bærer preg av å være åpen og fleksibel, og som i liten grad er orientert mot langsiktig mål eller intensjoner knyttet til verdiene, målene og innholdsbeskrivelsene i rammeplanen. Synet på planlegging tar i vesentlig grad hensyn til barnas interesser og erfaringer, til barnegruppen og til organisering. I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen bør det derfor utvikles en didaktisk forståelse som både ivaretar det allerede velutviklede her-og-nå-perspektivet og rammeplanens verdier, intensjoner og innholdsbeskrivelser.

Barnehagelærerne synes å mangle en dyp nok forståelse av hva integrasjonen mellom omsorg, lek, læring og danning innebærer, selv om de tilsynelatende anerkjenner dette som et sentralt tema. I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig at denne forståelsen utdypes og operasjonaliseres slik at den blir styrende for barnehagelærernes pedagogiske virksomhet.

Barnehagelærerne legger stor vekt på omsorg, trygghet og relasjonsarbeid. Forståelsen av omsorg

knyttet både til barns læring (Vatne, 2012), verdier som trygghet og til barnehagelærerens ansvar for å skape en god relasjon til det individuelle barnet. I tillegg knyttes omsorg til den kroppslige dimensjon og til de relasjonelle konsekvensene som oppstår som følge av den makten barnehagelæreren har til å definere barnet ut fra dets egenskaper og væremåter. Omsorg oppleves som en verdi som er under press fra det som omtales som effektivitetsverdier.

Omsorgsforståelsen som ser ut til å dominere, er individuell, og i denne forståelsen er barnet hovedsakelig mottaker av omsorgen. Det individuelle fokuset kommer også til uttrykk i barnehagelærernes forståelse av mobbing, som først og fremst knyttes til egenskaper ved barna og mindre til kontekst og sosiale prosesser.

Barnehagelærerne vurderer leken som særlig viktig for barn. I leken utforsker barna grenser som det selv har kontroll over. Lekens egenverdi kommer særlig fram i risikoleken. I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor avgjørende å avklare forståelsen av lek, lekens posisjon og barnehagelærerens relasjon til lek i det barnehagepedagogiske arbeidet.

Medvirkning og demokrati forstås på forskjellige måter, og det pekes på dilemmaer når det gjelder barnas muligheter til å ha reell innflytelse og medvirke i fellesskapet. Selv om barnehagelærerne synes å være velvillig innstilt til barnas innspill og deltakelse, ser det ut til at de voksnes definisjonsmakt, ordninger, regler og rutiner i barnehagen begrenser medvirkningen. Det er ofte en tendens til at medvirkning forstås som enkeltbarns valg og innspill.

Barnehagelærerne har ikke en entydig forståelse av læring. Det ser derimot ut til at forståelsen av læring er knyttet til en god del usikkerhet. Det er også usikkerhet når det gjelder forståelsen av danning og hvilket pedagogisk innhold dette begrepet skal tilordnes konkret. Likevel har barnehagelærerne en kompleks læringsforståelse som både er kontekst- og framtidsorientert. De ønsker også å synliggjøre og løfte fram barnehagen som en særskilt læringsarena. Særlig i arbeidet med realfag kommer det fram ulike forståelser av barnehagelærerens rolle som aktør i barns læringsprosesser.

Når det gjelder barn med særskilte behov, reiser diskursen om det kompetente barnet spørsmål om hvordan man kan ivareta verdier som demokrati, mangfold, likestilling og likeverd for alle barn. En altfor individorientert tilnærming til spesialpedagogisk hjelp kan bidra til å gi barna med særskilte behov en uklar posisjon som annerledes, særlig når en inkluderende, relasjonsorientert tilnærming kommer i

bakgrunnen. Det finnes generelt få studier som undersøker hvordan barnehagelærerne forstår verdiene i barnehagens verdigrunnlag. I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig å klargjøre kravet om at barnehagelærerne skal balansere et individuelt og et systemisk perspektiv til beste for utviklingen av alle barn, uansett individuelle forutsetninger. Dette innebærer også en konkretisering av forholdet mellom det å ivareta enkeltbarns behov, trivsel og allsidige utvikling og det å støtte fellesskapsverdier og sørge for inkluderende praksiser.

I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen bør det utvikles et spesifikt begrepsapparat for barnehagelærernes pedagogiske virksomhet. Det er en utfordring å utvikle en bredere og mer kompleks omsorgsforståelse og å avklare og konkretisere innholdet i omsorgsbegrepet, med tanke på forholdet mellom omsorg og andre intensjoner og målsettinger i det barnehagepedagogiske arbeidet. Videre er det behov for å gi læringsbegrepet et barnehagefaglig innhold som rommer en kompleks forståelse av barnehagen som læringsarena. Det er også behov for å klargjøre kravene om at barnehagelærerne skal ha en aktiv rolle som læringsaktør når det gjelder å støtte barnas trivsel og allsidige utvikling. Det er behov for å utvikle en mer kompleks forståelse av medvirkning som er forankret i og anvendelig i barnehagens hverdag, og som gir barna allsidige demokrati-erfaringer.





## 6. Pedagogisk arbeid med barn

Hva innebærer det å følge barnehagens formålsparagraf i praksis? Med utgangspunkt i oppgaveforståelsen (kapittel 5) bruker barnehagelærerne ulike tiltak og arbeidsformer i møtet med barna. Dette kapitlet tar for seg forskning på barnehagelæreres pedagogiske arbeid med barn. Det betyr at studier som primært omhandler barns relasjoner med hverandre, ikke er med i denne forskningsoversikten. Mange studier skiller ikke mellom barnehagelærere og øvrig personale, og vi har derfor også tatt med studier som omtaler barnehagepersonalet generelt.

Forskningen om pedagogisk arbeid med barn kan sammenfattes i disse områdene: helhetlig tilnærming til læring, omsorg og relasjonsarbeid, samarbeid og overgang til skolen, danning, mangfold, demokrati og medvirkning, spesialpedagogisk arbeid og arbeid med fagområdene. De ulike områdene som blir presentert i det følgende, vil i mange tilfeller overlape og være integrert i hverandre. Inndelingen kan derfor virke kunstig, men er likevel nødvendig for at den omfattende mengden studier skal bli presentert mest mulig oversiktlig. Kapitlet bygger på rammene som ble gjort rede for i kapittel 2.4, men slik forskningsdokumentasjonen har fordelt seg er de organisert litt annerledes, men områdene dekker likevel de samme temaene.

Som vi var inne på i kapittel 2.4, står barnehagelærerne i en rekke spenningsforhold når de skal utøve sin profesjon. I syntesen av forskningskartleggingen ser vi på hvor den pedagogiske praksisen som er rettet mot barna, står i disse spenningene. Resultatene av forskningskartleggingen og syntesen vil lede mot forskningsbehov og tilrådinger.

### 6.1 En helhetlig tilnærming til læring

En helhetlig tilnærming til læring er uttrykk for et pedagogisk grunnsyn som ser omsorg, lek, læring og danning i sammenheng. Rammeplanen slår fast at «[a]rbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal ses i sammenheng og samlet bidra til barns allsidige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

I rammeplanens læringsforståelse, som danner grunnlag for barnehagelæreres profesjonsutøvelse, er sosial kompetanse, kommunikasjon og språk viktige komponenter som skal integreres med lek, læring, omsorg og danning. Barnehagelæreren spiller en viktig rolle som tilrettelegger av tiltak og arbeidsmåter som ivaretar integrasjonen av de ulike komponentene. Gjenspeiles denne integrasjonen i praksis, og hvilken vekt synes de ulike komponentene å ha i integrasjonen?

I gjennomgangen av studiene om pedagogisk arbeid med barn finner vi lite relevant forskning som undersøker barnehagelæreres konkrete praksis med en helhetlig tilnærming til læring<sup>30</sup>, enda dette er en tilnærming som har stått sterkt i norsk og nordisk barnehagepedagogikk (Greve, 2003; Korsvold, 2005). Selv om forskningsbidragene vi har analysert, trekker fram noen trekk ved barnehagelærernes konkrete praksis og vektlegger enkelte av de ovennevnte komponentene, har vi ikke funnet noen studier som tar utgangspunkt i barnehagelærernes handlinger eller beskrivelser av hvordan de praktiserer en helhetlig tilnærming til læring. Ekspertgruppen besluttet derfor å gjennomføre en skyggestudie under navnet «Hel-Lær» (forkortelse for helhetlig læring), der vi filmet fem barnehagelærere / pedagogiske ledere<sup>31</sup> gjennom hele dagen i barnehagen for å

30 Bae (2018a, s. 87-88) forklarer en helhetlig tilnærming slik: «I praksis innebærer det at læring foregår i mange situasjoner, for eksempel i hverdagsrutiner, omsorgs- og lek situasjoner, og ikke bare i planlagte opplegg rettet mot fag og kunnskapsområder. Sentralt i forståelsen er også at barn er aktivt medvirkende subjekter, og at de lærer i multimodale prosesser. Det vi si i prosesser hvor mange sanser er involvert, gjennom konkrete erfaringer hvor mentale, følelsesmessige, kroppslige og sansemessige inntrykk virker sammen. Denne tilnærmingen er også kjennetegnet ved at den legger vekt på sosial læring og sosialisering, og ikke primært kognitive ferdigheter. Helhetlige læringsprosesser foregår via mange kanaler og i ulike situasjoner, og er ikke lette å måle. Derfor har målene for den pedagogiske virksomheten i barnehagen vært nedfelt i prosessformuleringer og ikke i konkrete utbyttebeskrivelser på avgrensede kunnskaps- eller funksjonsområder». Se også Bøe, M., Steinnes, G. S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. (2018). For operasjonisering av kjennetegn på en helhetlig tilnærming til læring som bygger på Baes forståelse.

31 Vi bruker profesjonstittelen barnehagelærer om deltakerne som ble skygget og filmet i studien, og som har stilling som pedagogiske ledere.

undersøke hvordan en helhetlig tilnærming til læring vises i praksis. Vi har i tillegg gjennomført individuelle *video stimulated recall*-intervjuer av de barnehagelærerne som ble filmet, og fokusintervjuer med alle de andre barnehagelærerne i hver enkelt barnehage. Problemsstillingen for studien er: Hva kjennetegner barnehagelærernes profesjonelle arbeid med en helhetlig tilnærming til læring? Studien i sin helhet er beskrevet i en egen rapport (Bøe et al., 2018). Her presenterer vi noen av resultatene i studien og viser til konkrete eksempler på barnehagelærernes arbeid med en helhetlig tilnærming til læring. Hovedfunnet er at dette arbeidet, slik barnehagelærerne beskriver det, går ut på å støtte barna både i hverdagsaktiviteter og i barne- og vokseninitierte aktiviteter. Flere av barnehagelærerne brukte begrepet *støttende stillas* om arbeidet. I analysen finner vi at det er mange former for støtte: språklig støtte, støtte til barn i samspill, støtte gjennom omsorgshandlinger, støtte gjennom voksendeltakelse i lek, støtte ved å organisere lekegrupper og støtte ved å legge til rette for et rikt læringsmiljø. I den videre framstillingen bruker vi profesjonstittelen barnehagelærer når vi omtaler både de pedagogiske lederne som ble skygget, og de andre barnehagelærerne som deltok i studien.

### 6.1.1 Støtte gjennom omsorgshandlinger

Barnehagelærerne ser på omsorg som selve kjerneoppgaven i barnehagen – som noe som må ligge til grunn for all læring. Omsorg tillegges stor vekt blant komponentene som integreres i den helhetlige praksisen. Det ser ut til barnehagelærerne tilnærmer seg barna gjennom omsorgshandlinger som kommer til uttrykk på ulike måter, og som ikke begrenses til bestemte situasjoner. Omsorgshandlingene kan på den måten forstås som en forutsetning for barnas livsmestring, tilhørighet og tilknytning (Drugli, 2014).

Når barnehagelærerne reflekterer rundt dagligdagse situasjoner der barn har behov for ekstra omsorg, knytter de det til barns medvirkning, mens de knytter barnas mulighet til å formidle og få gjennomslag for egne ideer til en helhetlig tilnærming til læring. Barnehagelærerne som deltok i fokusintervjuene, ble bedt om å kommentere kombinasjonen av omsorg, sosial kompetanse og begrepslæring og framhever særlig at barnehagelærerne må gjøre og balansere mange ting på én gang, blant annet må de fordele oppmerksomheten på hvert enkelt barn og på gruppen. Fokusgruppen tolker omsorg i lys av danning. Det at barnehagelæreren ikke «slipper» barnet, men gir barnet den omsorgen det trenger der og da, anses som viktig fra et danningperspektiv.

Barnehagelærerne trekker fram nærheten de opplever at de får med det enkelte barnet i hverdagsaktiviteter, og muligheten situasjonen gir til å bygge relasjoner og trygghet. Omsorg knyttes for eksempel

til det å ha nok tid til å følge opp barnet i påklednings-situasjonen. Her er det snakk om fysisk omsorg som å hjelpe barnet med å kle på seg, men også om omsorg i form av å anerkjenne barnets perspektiver og bekrefte det ved å gjenta og sette ord på det barnet sier og gjør. Omsorg handler derfor om både fysisk og psykisk omsorg (Tholin, 2018). Omsorg er tydelig i integrasjonen ettersom omsorgshandlingene knyttes til både læringsprosessene i leken og til trygghet som forutsetning for deltakelse i lek (Vatne, 2012).

### 6.1.2 Støtte i lek og læring integrert med omsorg

Barnehagelærerne er opptatt av den språklige og sosiale læringen som skjer i lek. I lek som barna har satt i gang selv, er barnehagelærerne støttende stillas (Bruner, 1972) for enkeltbarn som trenger ekstra hjelp i lek med jevnaldrende. Støttehandlingene hjelper barna med å holde oppmerksomheten på innholdet i leken, slik at det kan delta i leken så lenge som mulig. Barnehagelærerne gjør dette ved å delta med egne på liksom handlinger som viser fantasi og forestillingsevne i lekesituasjonen. Dette hjelper barnet med å forholde seg til leken. Poenget med å være et støttende stillas i leken er å ivareta barnas behov for trygghet i utfordrende situasjoner. En barnehagelærer ser på seg selv som en trygg base og som en «ladestasjon» der barna kan komme og hente støtte og omsorg når leken blir utfordrende. Hun har erfart at barna kommer etter henne dersom hun selv går vekk fra leken. Et sentralt aspekt når man fungerer som et støttende stillas, er å vurdere når man skal trekke seg tilbake i interaksjonen. Noen ganger handler det om å være aktivt støttende og hjelpe barna i leken, andre ganger handler det om å vise støtte gjennom et bekræftende blick eller en kort kommentar. Kleppe (2017) framhever at både det å fungere som støttende stillas og det å trekke seg tilbake på et passende tidspunkt er viktige sider ved interaksjonen.

Støttende-stillas-handlinger er også knyttet til i hvor stor grad barnehagelæreren kontrollerer lekesituasjonen. Barnehagelæreren planlegger og igangsetter lekegrupper fordi hun eller han har sett at barna trenger å utvikle leken. Den planlagte leken tar utgangspunkt i lek som barna selv har igangsatt, og som barnehagelæreren har observert før hun eller han tar over kontrollen over aktiviteten for så å føre den videre i en strukturert lek organisert som lekegruppe. Lek blir framhevet av barnehagelærerne som en viktig kontekst for å lære både språk, samspill og sosial kompetanse. Begrunnelsen for å organisere lekegrupper er at det skjermer både en selv og barna – bare de barna som er til stede, får oppmerksomhet. Med mindre grupper er det lettere å se hva hvert enkelt barn trenger av støtte, og barnehagelæreren får flere muligheter til å hjelpe barna med å bli

oppmerksom på hverandre og utvikle vennskapsrelasjoner. I tillegg skaper lekegrupper en kontekst som gjør barna trygge nok til å ønske å ta en rolle i leken. Eksemplet viser altså at inndeling av barna i grupper er et bevisst valg. Den støttende rollen fungerer som et bindeledd mellom barna og hjelper barna med å bli oppmerksom på hverandre og på innholdet i leken. Det å være en del av barnefellesskapet er en forutsetning lek, tilhørighet, trivsel og vennskap (Greve, 2009, 2014).

I dramatisk lek, som anses som avansert lek, inntar barnehagelærerne en støttende rolle ved selv å delta. Da kan de komme med innspill, tilføre innholdet i leken noe nytt og dermed utvide den. Barnehagelærerne gjør dette for å forhindre at leken stagnerer og for å gi barna nok nye erfaringer til at de kan leke den på egen hånd senere. Én barnehagelærer forteller om en sykehuslek som hun planla ut fra barnas interesse for en doktorkoffert som hadde kommet fra en av de andre avdelingene. Barna klarte ikke å komme i gang med lek på egen hånd, og doktorsakene forsvant litt rundt omkring på avdelingen. Hun hadde heller ikke sett noe særlig god rollelek blant de eldste barna på avdelingen. Avansert rollelek som krever samhandling og turtaking, foregikk i liten grad. Ut fra kjennskapen til barna planla hun at innholdet i lekegruppen skulle være doktorlek. Grunnen til at det er viktig å styre leken, forklarer hun blant annet med rollene barna tar og får i leken. Fordi alle helst ville være leger, tok barnehagelæreren rollen som pasient. Dette gav henne anledning til å utvide leken og snu om på rollenes status ved å spørre barna hvordan de skulle få lekt sykehuslek dersom de ikke hadde noen pasienter.

I en annen lekegruppe som består av femåringene, arrangerer barnehagelæreren en skattejaktlek der barna skal samarbeide om å løse ulike problemer som krever telling, regning og det å følge regler. Det er en lekbasert aktivitet der barna må forholde seg til mye informasjon og mange regler, og som i stor grad handler om å lære ferdigheter som å motta og utføre beskjeder. I tillegg legges det opp til at barna må samarbeide og diskutere seg fram til løsninger. Den kroppslige erfaringslæringen som følger av det å få oppgaver som de skal løse, er krevende for konsentrasjonen, og ifølge barnehagelæreren hadde barna blitt helt utslitt dersom det hadde vært flere aktiviteter med høy grad av styring etter hverandre. Det kommer fram at barnehagelærerne er kritiske til et syn på lek som sier at leken ikke skal forstyrres, men de peker på at det er nødvendig å balansere innspillene, slik at de bidrar til å utvikle leken, men uten å overta kontrollen fullstendig. Det er altså ikke den tilbakeholdne barnehagelæreren som står utenfor leken og bare griper inn når det trengs – rollen Løndal og Greve (2015) kaller overvåkningsrollen – som kommer til uttrykk her.

Fordi barnehagelæreren har kjennskap til barnas utviklingsnivå, interesser og behov, er hun i stand til å støtte barna ved å delta i leken. Selv om barns selvstyrte og spontane lek verdsettes, viser studien at det er mange grunner til å involvere seg i leken, selv om den ved første øyekast kan se ut til å fungere godt.

### 6.1.3 Å støtte barn i samspill

Ifølge barnehagelærerne er det å være observant og fange signaler hos barna en forutsetning for en helhetlig tilnærming til læring. Én barnehagelærer bruker ordet påskrudd om nødvendigheten av å være på hele tiden, slik at man legger merke til de ørsmå signalene. I vårt materiale ser vi at barnehagelærerne i flere tilfeller støtter barn i samspill med andre barn og hjelper dem med å rette oppmerksomheten mot hverandre. Ett eksempel er en barnehagelærer som støtter og hjelper et sjenert og forsiktig barn med å delta i samspill med andre barn. Det oppstår en situasjon under måltidet hvor gutten som sitter ved siden av barnehagelæreren, lager flybevegelser med fingrene. Når hun legger merke til at et annet barn blir oppmerksom på guttens fingerlek, hermer hun og lager den samme flybevegelsen selv. Gjennom flybevegelsen, uten å si et ord, lager hun rom for et lekende samspill mellom barna. Hun forklarer denne situasjonen som en integrasjon av omsorg, lek og danning, der dannelsesperspektivet knyttes til det å bli inkludert. Barnehagelærernes fokus på fellesskap og samhandling kan knyttes til danning som demokratisk verdi (Broström, 2014). Barnehagelærerne knytter følelsen av å være verdsatt og sett til tidlig innsats, mens medvirkning knyttes til det å lykkes i det videre skoleløpet. De små tingene som skjer i samspillet i hverdagsaktivitetene, omtales som viktige lærings-situasjoner, mens læring i formelle situasjoner (planlagte og voksenstyrte) med bestemte læringsformål omtales som en slags bonuslæring.

### 6.1.4 Helhetlig tilnærming til læring og integrasjon av fagområdene

Det er ingen av barnehagelærerne som kobler arbeid med fagområdene til språkpakker eller ferdigprogrammerte opplegg. Isteden framhever de at det jobbes lekbasert med språk og matematikk i hverdagsaktiviteter som måltider og påkledning. Dette omtales av Lillemyr og Pramling Samuelsson (2018) som en både-og-holdning som knyttes til sammenhengen mellom lek og læring.

Når det gjelder påkledningssituasjonen, understrekes betydningen av å stoppe opp og møte barnets spontane innspill. En helhetlig tilnærming til læring handler ifølge barnehagelærerne om å innlemme barns innspill – man må ikke bare være opptatt av selve påkledningen. På den måten kan man bruke barnas innspill til å integrere matematikk på en

lekende måte ved for eksempel å telle alle fingrene som skal være «inne i huset sitt» (votten). Å bruke øyeblikkene som oppstår, trer fram som et kjennetegn på arbeidet med en helhetlig tilnærming til læring. En av barnehagelærerne snakker om å jobbe tverrfaglig og at man ikke skal «bryte opp barnet til forskjellige deler» siden man jobber med forskjellige fagområder samtidig. Selv om fagområdene i rammeplanen er atskilte, påpeker barnehagelærerne at det i praksis sjelden er slik at de jobber med ett spesifikt område. Tilnærmingen er i stor grad barneorientert og preget av en lekende holdning med bruk av medierende redskaper som gir barna erfaringer med fagområdene. Barnehagelærerne vektlegger primært den sosiale dimensjonen – det å være og lære sammen – ved læring.

### 6.1.5 Støtte gjennom tilrettelegging av fysisk miljø

Barnehagelærerne er opptatt av å støtte barnas utforskning ved å legge til rette for bruk av medierende læringsredskaper som kan utfordre barnas tenking. De snakker om et fysisk miljø som kan skape «flere koblinger i hodet til barna på en naturlig måte». De praktiserer altså ikke en såkalt fagorientert formidlings- og instruksjonspedagogikk. I stedet legger de vekt på at læring skjer i et miljø der det materielle blir gitt en aktiv og handlende rolle i læringsprosessen (N. Sandvik et al., 2016).

Barnehagelærerne styrer læringsaktiviteten ved å legge til rette for et pedagogisk læringsmiljø som de tilfører utviklende materialer. De tilrettelagte aktivitetene og materialene som tilføres, settes inn i en didaktisk sammenheng som bygger videre på barnehagelærernes observasjoner av barnas aktivitet. Barnehagelærerne kan sies å ta over kontrollen over aktiviteten ved å planlegge og føre det barna er opptatt av, inn i en ny aktivitet eller et prosjekt, eller ved å tilrettelegge rommet på en ny måte som gir rammer for hva barna selv kan velge å utforske. Når barnehagelæreren underbygger enkeltbarns undring og nysgjerrighet, opplever de at det har en smitteeffekt i barnegruppen, som gjør at gruppen kan være med på å forme innholdet i aktiviteten og dermed fungere som støttende stillas for hverandre.

### 6.1.6 Sammenfatning av «Hel-Lær» -studien

«Hel-Lær» -studien viser at integrasjonen av omsorg, lek, læring og danning foregår og kommer til uttrykk i hverdagsaktiviteter og i aktiviteter som er initiert av barnehagelærerne og av barna. Barnehagelærerne forsterker helhetlige læringsmuligheter både i planlagte og ikke-planlagte aktiviteter, og dette skjer gjennom ulike støttehandlinger.

Uansett hvem som har initiert og har kontroll over aktivitetene, er barnehagelærerne opptatt av at barna skal oppleve både relasjonene til andre barn

og konteksten de lærer og erfarer i, som positive og lærings- og utviklingsfremmende. De praktiserer en helhetlig tilnærming til læring gjennom ulike grader av fleksibilitet og kontroll. Det er i hovedsak den sosiale og relasjonelle dimensjonen som vektlegges i barnas læring, og barnehagelærerne jobber primært prosessorientert og ikke utbytteorientert.

Dimensjonene lekens egenverdi og læring gjennom lek flettes sammen med omsorg i barnehagelærernes praksis. Leken har en relasjonell verdi når barnehagelærerne hjelper og støtter barna i samspill og lek med andre barn. Samtidig er barnehagelærerne opptatt av den sosiale og språklige erfaringen og læringen som skjer i leken. I den formen for lekbasert didaktikk som trer fram i denne studien, utøver ikke barnehagelæreren kontroll ved å ta over leken, men støtter leken ut fra kjennskapet til enkeltbarn og barnegruppen og det barna er opptatt av. Et sentralt trekk i så måte er at barnehagelærernes støttehandlinger ikke bare dreier seg om å støtte barn i jevnaldningsrelasjoner og hjelpe barn med å bli inkludert i barnefellesskapet, men også om utvide og utvikle leken og hjelpe barna med å samarbeide og utforske innholdet i leken.

## 6.2 Omsorg og relasjonsarbeid

I forskningskartleggingen finner vi tolv studier som handler om omsorg i voksen-barn-relasjonen, men flere av studiene er gjennomført av de samme forskerne. I tillegg finner vi resultatene fra en spørreundersøkelse om hvordan man legger til rette for en trygg tilknytning for de minste barna (H. Sivertsen et al., 2015). Omsorg kan sies å utgjøre grunnlaget for profesjonsutøvelsen (Østrem, 2018), og vi spør derfor hvilken plass omsorg har i barnehagelærernes praksis, og om omsorgshandlinger kobles til andre sider ved det pedagogiske arbeidet.

Funn fra forskningsprosjektene «Blikk for barn» og «GoBaN» viser at det er utfordringer når det gjelder omsorg og relasjonsarbeid. Os og Bjørnstad (2016) peker på utfordringer når det gjelder barnehagelærerens relasjon til barnegruppen. De finner at personalets styrke ser ut til å være at de gir de minste barna muligheten til å delta i samspill med jevnaldrende i en positiv atmosfære, og at de tidvis engasjerer seg i samspillet mellom barna. Utfordringen ligger derimot i å stimulere barnas interesse og forståelse for hverandre og for andre barns aktiviteter, handlinger, intensjoner og følelser (Os & Bjørnstad, 2016, s. 90). B. J. Eide, Winger, Wolf og Dahle (2017) finner at personalet i barnehager med store barnegrupper forholder seg mer til enkeltbarn enn til hele gruppen. De synes ikke å støtte spesifikt opp om gruppefellesskapet.



Winger og Eide (2018) finner at omsorg knyttes til personalets relasjonskompetanse og tilstedeværelse. Personalet prioriterer i hovedsak omsorg for enkeltbarnet, noe de praktiserer ved å være lyttende og nærværende, ta barnas innspill på alvor og tilpasse seg barnets lekende modus. Studien finner at fellesskapet markeres i større grad i tradisjonelle barnegrupper (avdelingsbarnehager) enn i fleksible (sone-/basebarnehager). Utfordringen i de fleksible barnehagene er at det er for få kjente voksne som kan bidra til å skape rom for fellesskap og omsorgskulturer. Travelhet, logistikutfordringer og få voksne gjør det vanskelig å skape relasjonsprosesser som varer over tid. Også I. M. Løkken, Bjørnstad, Broekhuizen og Moser (2018) finner at det er forskjeller på relasjonskvaliteten mellom voksne og små barn i avdelingsorganiserte og fleksible barnehager. Resultatene viser at avdelingsorganisering gir høyere relasjonskvalitet, men at relasjonskvaliteten mellom voksne og små barn også er avhengig av andre faktorer som kan kompensere for strukturelle mangler. Personalets erfaring, satsing på kompetanseutvikling i barnehagen, pedagogisk ledelse, vektlegging av pedagogiske verdier og personalets oppmerksomhet på barns læring og utvikling er faktorer som ifølge forskerne kan moderere svak strukturell kvalitet. Brandlistuen et al. (2015) finner flere faktorer som påvirker kvaliteten på relasjonsarbeidet til de sårbare barna, nærmere bestemt den fysiske plassen hvor læringsaktivitetene finner sted, personalets utdanning, barnas relasjon til personalet, aktivitetstilbudet, tid i barnehagen og gruppestørrelsen. Studien finner en sammenheng mellom for lite fysisk plass til læringsaktiviteter og flere tegn på språkvansker og atferdsvansker som sinne og utagering. Sammenhengen var sterkest for sårbare gutter. Barnehager med god tilrettelegging for kreativ og fysisk lek ser ut til å redusere vanskene for sårbare gutter. Studien tyder på at gruppestørrelse påvirker gutter og jenter ulikt. Store barnegrupper med 25–40 barn var forbundet med flere tegn på språkvansker blant sårbare jenter i 5-årsalderen, mens de sårbare guttene viste færre tegn på atferdsvansker i store barnegrupper.

Når det gjelder omsorgsarbeid som skal bidra til å skape en trygg tilknytning for de minste barna, svarer styrere i en spørreundersøkelse at barnehagene i stor grad legger til rette for dette, blant annet gjennom bruk av primærkontakt, lang tilvenningsperiode, organisering av barnehagen i avdelinger eller grupper, måten bemanningen organiseres på og gode rutiner i hverdagsaktivitetene. De fleste styrerne mener at de ansatte har gode nok kunnskaper om de minste barnas behov (H. Sivertsen et al., 2015).

Flere av studiene knytter omsorg til kommunikasjonen og kvaliteten på kommunikasjonen mellom voksne og barn (Bae, 2009a, b, c, 2012b; Fugelsnes, 2018;

Johansson, Emilson & Puroila, 2018; Johansson et al., 2015). Johansson et al. (2015) undersøker hvordan verdien omsorg blir kommunisert i samspillet mellom voksne og barn. De finner at omsorg kommuniseres i stor grad og identifiserer to ulike kommunikative mønstre som de omtaler som gruppesamspill og dyadisk samspill. I gruppesamspillet inkluderer den voksne mange barn samtidig, mens interaksjonen i det dyadiske samspillet omfatter ett eller få barn. Omsorg kommuniseres mest i dyader mellom voksne og barn (Fugelsnes, 2018; Johansson et al., 2018; Johansson et al., 2015, s. 135)<sup>32</sup>. Ved omsorg i gruppe har de voksne en nøkkelposisjon i kommunikasjonen, men de oppfordrer barna til å kommunisere omsorg for hverandre. Voksne kommuniserer omsorg via handling, øyekontakt, emosjonell nærhet, blikk-kontakt, fysisk nærhet, smil, latter, tone, stemmeleie og i lek og lekenhet. En annen studie har vist at barnas behov for omsorg kan overses (Fugelsnes, 2018).

Bae beskriver forskjellige kvaliteter ved kommunikasjonen mellom barn og barnehagelærere i både planlagte og ikke-planlagte situasjoner (Bae, 2009b, c, 2012b). Forskjellene beskrives med metaforer som romslige samspillsmønstre og trange samspillsmønstre. Studiene viser at de romslige mønstrene åpner opp for dialog og skaper gode relasjonelle premisser for at barn kan delta og uttrykke sine synspunkter. Studiene indikerer at en demokratisk barnehagelærerrolle krever at barnehagelæreren har respekt for barnas initiativer og erfaringer, samtidig som hun eller han har en selvrefleksiv innstilling og evne til å ta barnas perspektiver. Bae mener at de viktigste trekkene ved slike dialoger er en fokusert oppmerksomhet fra barnehagelærernes side, toleranse overfor feil, vilje til å innrømme misforståelser, relativt få lukkede spørsmål, følelsesmessig uttrykksfullhet samt en lekende holdning. Studiene viser også at åpne samspillsmønstre skaper premisser som gjør at både barn og voksne får muligheter til å uttrykke seg, mens de trange samspillsmønstrene har en tendens til å holde barn og barnehagelærere fast i roller som er begrensende for begge parter. Hun konkluderer med at det er komplisert å skape betingelser for demokratiske relasjoner mellom barn og barnehagelærere. Bae peker videre på hvor viktig det er at barnehagelærerne tenker gjennom om de reglene som barnehagen har omkring rutinesituasjoner, kan begrense mulighetene for samspill mellom barna og mellom barn og voksne og derfor bør vurderes på nytt. Hun framhever dessuten at en lyttende deltakerposisjon også innebærer læringsmuligheter for personalet, som på denne måten kan få innblikk i barnas kompetanse.

32 Referansene her er to bøker og et kapittel i en bok som alle viser til studier i det nordiske NordForsk-støttede prosjektet «Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow» (2013–2015).

Foss (2009) ser nærmere på hvordan personalet møter barns gråt. Hun finner at omsorgsbasert pedagogisk skjønn er en forutsetning for å gjennomføre barnehagens omsorgsoppgave. Det innebærer at personalet ikke bare reagerer spontant på barnegråt, men at de reagerer med både hjerte og hjerne. Når det gjelder de voksnes væremåte overfor et barn som har det vondt, anses omsorg og oppdragelse som to sider av samme sak. Å ignorere barnegråt ved å unnlate å se, høre og berøre barna omtales i avhandlingen som omsorgssvikt – selve motsatsen til den omsorgsfulle væremåten. Voksne driver holdningsformidling overfor barna gjennom sin væremåte, og dermed er det avgjørende at personalet viser omsorgsfremmede atferd og aktelse for barnas liv. Foss gjør få observasjoner av voksne som opptrer negativt overfor barn.

Til tross for at det er en yrkesetisk forpliktelse for barnehagelærere å opptre omsorgsfullt overfor alle barn (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19), finner vi få studier som tematiserer barnehagelærerens omsorgspraksiser. De vi finner, er primært knyttet til voksnes samspill med barn.

Formålsparagrafen sier at barnehagen skal bidra til trivsel, glede, lek og læring og være et trygt sted for fellesskap og vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2005). Undersøkelsen «Spørsmål til Barnehage-Norge 2014» (H. Sivertsen et al., 2015) viser at 97 prosent av alle barnehagene jobber systematisk med sosial kompetanse og for å bedre barns trivsel. 85 prosent har rutiner for å følge opp informasjon om barns trivsel. Foreldresamtaler, samtaler med barn og observasjon inngår i vurderingsarbeidet om barns trivsel.

En viktig side ved relasjonsarbeid og barnehagens ansvar for barns trivsel og trygghet er barnehagens arbeid for å forebygge krenkelser og mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2017). Studier viser at sosial ekskludering, forhandling av lederposisjoner, avvisning og utstøtingspraksiser finner sted i lek og i barnefellesskapet (Helgesen, 2006, 2014, 2017; Jernes & Engelsen, 2012).

Vi finner få relevante empiriske studier om pedagogisk arbeid og mobbing i barnehagen fra de siste ti årene. I en undersøkelse gjennomført av I. Lund et al. (2015) sier både ansatte, foreldre og barn at mobbing forekommer i barnehagen. Studien peker på at de voksnes evne og vilje til å se og handle i situasjoner som er utfordrende for enkeltbarn, varierer og er avhengig av faktorer som hvordan dagen er organisert og strukturert, de voksnes holdninger (se kapittel 5), lekens betydning og de voksnes rolle i barnas lek og samspill. Undersøkelsen viser at de ansatte i barnehagen anser sin egen kompetanse om mobbing som

relativt høy. Nærmere 70 prosent mener at de har kompetanse både i å håndtere, forebygge og følge opp mobbesituasjoner. Samtidig er det noe ulikt hva personalet opplever som mobbing. Konklusjonen er at varme, tydelige, tilstedeværende og samarbeidende voksne som ser og handler når små barn blir utsatt for gjentatte negative handlinger, er avgjørende i arbeidet mot mobbing i barnehagen (I. Lund et al., 2015, s. 44).

Den andre studien vi finner om pedagogisk praksis og mobbing, undersøker hvordan menneskelige og ikke-menneskelige faktorer spiller en rolle i mobbepraktiser i barnehagen, og bekrefter dermed at mobbing er et komplekst fenomen (Helgesen, 2017). Funn viser at barnehagen kan bidra til utestenging og avvisning fordi dette ikke alltid er så lett å tolke og få øye på, og fordi det er forskjeller på omfanget av voksen-barn-kontakten. Personalets omtale av barna kategoriserer barna og bidrar til et mønster som ikke er så lett å bryte. Materialet viser at barna har stor frihet til å velge lekekamerater og innhold i leken uten veiledning fra de voksne. Videre viser det at ikke alle jentene i gruppen var populære lekekamerater. Det var lite kontakt og samarbeid mellom avdelingene, og dermed var det vanskelig for barna å velge venner utenfor sin egen avdeling. Sosial ekskludering forekom også gjennom være-med-hjem-på fritiden-praksiser, for eksempel ved at noen barn ble invitert hjem eller i bursdag, andre ikke. Når barna var usikker på om de var inkludert i gruppen, kunne de si at de var invitert hjem i forsøk på å skape en allianse med et annet barn for få innpass i gruppen. Dersom barna var usikker på sin egen posisjon, kunne de lyve for å gjøre seg selv til en attraktiv lekekamerat. Forhandlingene om posisjonen i gruppen skjedde både på starten og slutten av dagen og bidro til å gi barna en konstant følelse av usikkerhet om hvilken plass de hadde i gruppen.

## 6.3 Barnehagelærerens relasjon til barns lek

De 17 bidragene vi finner om barnehagelærerens relasjon til barns lek, viser at barnehagelæreren forholder seg til barnas lek ved å ta ulike roller. Studiene viser barnehagelærerens rolle i planlagte lekegrupper og i lek som er igangsatt av barna. I lekesituasjoner som er igangsatt både av de voksne og av barna, ser vi at barnehagelæreren viser ulik grad av styring og kontroll avhengig av hvilken rolle som utøves.

### 6.3.1 Barnehagelærerens relasjon til barns egeninitierte og selvstyrte lek

Løndal og Greve (2015) viser at barnehagelæreren involverer seg i barns selvstyrte lek gjennom tre tilnærminger: 1) overvåking, 2) en initierende og

inspirerende tilnærming (uten direkte deltakelse i aktiviteten) og 3) en deltakende og samhandlende tilnærming. Den overvåkende tilnærmingen er knyttet til en ikke-deltakende rolle i leken, der barnehagelæreren holder seg på avstand og observerer hva barna gjør. Denne rollen er framtrædende når det er mange barn i gruppen. Sørensen (2017) finner at barnehagelærerne prioriterer å holde oversikt og sørge for sikkerheten framfor å fordype seg i lek eller samspill med barna når det er mange barn og få voksne i uteleken (i friluftsbarnehager). Hvis det er flere voksne ute, deltar barnehagelærerne i barnas aktiviteter og setter i gang fellesleker. Sørensen (2017) finner også at barnehagelærerne griper inn når konflikter må løses og barn må trøstes. Hagen (2015) peker på lignende funn. Når det er lite voksen-deltakelse i barns frie lek ute, har barnehagelæreren en aktiv tilbaketrukket rolle hvor hun eller han har god oversikt og raskt kan støtte barn etter behov. Bjørgen og Svendsen (2015) finner at barnehagelærernes eget nærvær og respons i øyeblikket er viktig for barnas inspirasjon, deltakelse og utholdenhet i fysisk lek. De undersøker hvilke former for innflytelse personalet har på barnas deltakelse i fysisk lek ute. Det viser seg at de voksne kan påvirke barnas fysiske lek ved å være fysiske rollemodeller, gi støtte og respons og skape smitteeffekt. Videre finner de at turer utenfor barnehagen gir en følelse av frihet og skaper nærere relasjoner til barna. Tre faktorer synes å fremme deltakelse i fysisk aktiv lek: følelsen av frihet og autonomi, sosiale relasjoner og gjensidig glede ved å dele fysiske opplevelser.

En studie av de voksnes deltakelse i lek i to barnehager som vektlegger barns lek spesielt, viser at personalet fremmer barns spontane lek ved å beskytte, bekrefte og berike leken på forskjellige måter gjennom sin aktive deltakelse og tilstedeværelse (Wolf, 2017a, b). Wolf (2017a, s. 117) finner at personalet er opptatt av lekens frihet og grenseløshet. Det vil si at leken er grenseoverskridende i seg selv, at barn kan utforske egne og andres grenser, og at personalet kan bli utfordret med hensyn til hvor grensene skal gå. Wolf (2017b, s. 104-105) peker på betydningen av den lek-etiske dimensjonen i de voksnes deltakelse i barns lek og på det etiske ansvaret de voksne har for det barnet uttrykker, og det som utspiller seg. Det lekende henviser til det frie, bevegelige og uforutsigbare som bare skjer og utspiller seg spontant. Johansson et al. (2015) finner imidlertid at de voksne viser få tegn på en lekende holdning i samspill-situasjoner i lekaktiviteter.

### 6.3.2 Barnehagelærerens relasjon til barns risikolek

Studier av barns risikolek viser at de voksne baserer sin støtte i leken på vurderinger av barnets individuelle kompetanse og hvordan barnet mestrer risikoen i

leken (Little, Sandseter & Wyver, 2012; Sandseter et al., 2012). Når det gjelder de yngste barnas risikolek, finner Kleppe (2017) at barnehagepersonalet støtter leken på en god og hensiktsmessig måte ved å være et støttende stillas, som er evnen til å støtte uten å instruere og ved å vektlegge barnets selvstendige. Datamaterialet, som omfatter 171 tilfeller hvor personalet er til stede ved risikolek, viser at personalet ikke samhandler med barna i det hele tatt i 70 av tilfellene, mens de inngår i både støttende og ikke-støttende samspill, men mest støttende, i 101 av tilfellene. Kleppe konkluderer med at samspill i risikolek der barnehagelæreren fungerer som et støttende stillas, er samspill av høy kvalitet. Slikt samspill forutsetter at den voksne kjenner barna og har relasjonelle ferdigheter. Han poengterer at det å fungere som et støttende stillas ikke er det samme som å innta en laissez-faire-holdning og la de minste barna leke uforstyrret. Derimot krever det at barnehagelæreren er til stede som en nær, deltakende og lydhør voksen. Studier viser også at når voksne involverer seg i de minste barnas lek, åpnes leken opp for andre barn og de får tilgang til hverandre (Nome, 2017). Myrstad og Sverdrup (2016) viser at de ansattes kroppslige tilstedeværelse i de yngste barnas høyde muliggjør smågruppedannelser og fungerer støttende for barnas lek med hverandre. Funnene deres viser også hvordan konfliktnivåene mellom barn reduseres i takt med de ansattes tilstedeværelse og tilgjengelighet.

### 6.3.3 Barnehagelærerens relasjon til barns lek i lekegrupper

I et pågående forskningsprosjekt studerer K. O. Kristensen og Greve (2018) barnehagelærerens og assistenters deltakelse i barns dramatiske lek. Prosjektet er basert på samarbeid med to barnehager som har som mål å endre praksis og utvikle kunnskap og ferdigheter om lek i personalgruppen. Den publiserte artikkelen vi viser til, ser nærmere på barnehagelærerens erfaringer med å være lekepartner i barns dramatiske lek i organiserte lekegrupper. Studien viser at barnehagelærerne har forskjellige roller i leken. De kan være partnere eller medlekere og er da aktivt med i leken og spiller en rolle, de kan være inspiratorer som foreslår eller tilfører ting til leken (uten direkte deltakelse), og de kan være meglere når det oppstår uenigheter mellom barna. Samlet viser resultatene at barnehagelærernes erfaring med dramatisk lek er kompleks, og at deltakelse krever bestemte ferdigheter, tilstedeværelse og viljen til å la seg rive med i leken og slippe kontrollen. Helgesen (2006) (se også kapitlet om mobbing og krenkelser) finner at voksendeltakelse er viktig for å hjelpe barna med å mestre lekesituasjoner der sosiale ekskluderingsmekanismer gjør seg gjeldende. Studien viser at lek karakteriseres av at barna hele tiden forhandler om lekens innhold og regler, og at

jentene ser ut til å være svakere enn guttene på dette. Studien peker på hvor viktig det er at de voksne deltar, spesielt for de marginaliserte barna, og at barnehagelærerne er bevisst på hvordan makt utøves i barnegruppen.

### 6.3.4 Barnehagelærerens relasjon til lek der barn har forskjellig etnisk bakgrunn

Zachrisen (2013) studerer barnehagepersonalets forhold til lek når barna har en annen etnisk bakgrunn enn majoriteten i barnegruppen. Det synes utfordrende for personalet å endre referanserammene for det pedagogiske arbeidet fra monokulturalisme til multikulturalisme/pluralisme hvis de selv tilhører majoritetskulturen. Barna får dermed få muligheter til å ta i bruk sin egen kunnskap og sitt eget morsmål, til å gjenkjenne lek og knytte sosiale bånd på tvers av etnisk bakgrunn. I en nyere studie finner Zachrisen (2018) to tilnærminger til det pedagogiske arbeidet med barn med forskjellig etnisk bakgrunn, én ensidig og én flersidig. Tilnærmingene kommer til uttrykk i ulike praksiser, men begge løfter fram metakognitive perspektiver i samtaler med barna og begrenser muligheten til å diskutere mangfold. En studie av interetniske lekesituasjoner (lek som involverer barn med en annen bakgrunn enn majoriteten i barnegruppen) viser at personalet legger tre overordnede prinsipper til grunn for arbeidet med lek (Zachrisen, 2013). Det første er rammesetting av samspillet preget av humor, glede og en proaktiv anerkjennelse av mangfold. Det andre er deltakelse i et riktig spekter av aktiviteter og fellesskap der samspillet preges av likeverdighet og respekt. Det tredje prinsippet omfatter aktiv motarbeidelse av tatt-for-gitt-holdninger til de valgene som tas, og til det som skjer.

C. E. Andersen et al. (2011, s. 77) finner at majoriteten av barnehagelærerne i studien mener at det å legge til rette for et godt fysisk lekemiljø er den viktigste rollen pedagogiske ledere har. Videre rangeres det å inspirere barns lek, det å hjelpe barn som står utenfor leken, samt det å hjelpe barn med å få innflytelse og handlingsrom, høyt. At personalet selv skal delta i leken, rangeres som mindre viktig. 42 prosent svarer at de aldri har arbeidet med lekemiljøet med tanke på å inkludere minoritetsspråklige barn.

### 6.3.5 Rammer for leken

K. O. Kristensen og Greve (2018) peker på at små barnegrupper har positive konsekvenser med hensyn til ro og konsentrasjon og muligheten til å improvisere i leken. I tillegg kan barnehagelærerne i større grad oppdage sine egne lekeferdigheter ved å lære lek fra barna i små grupper. Resultatene fra studien peker på at graden av voksenkontroll i leken er knyttet til størrelsen på lekegruppen. Det er enklere for barnehagelærerne å følge barnas initiativer i småbarnsgrupper (1–3-åringene) med få barn enn i grupper på

over ti, der barnehagelærerne må styre leken. Når det gjelder 3–6-åringene, viser det seg at grupper på fire til seks barn er det optimale. For øvrig viser studien at det er større sjanse for at barn blir ekskludert når det er tre eller fem barn i gruppen (altså et oddetall).

Alle deltakerne i studien til K. O. Kristensen og Greve (2018) mener at lek er svært viktig, og gir uttrykk for at det å delta i lek er en god erfaring. Likevel viser resultatene at det enkelte ganger ikke var mulig å arrangere lekegrupper fordi andre oppgaver ble sett på som viktigere (for eksempel språkarbeid, femårsgruppe). Videre går det fram at barnehagelærerne lett forlater leken for å gjøre andre ting som å ta telefonen, ta imot beskjeder fra kollegaer eller snakke med foreldre eller andre barn som trenger hjelp. Uttrykk som *fin lek* og *god lek* ble assosiert med stille og rolig lek, og dersom leken utviklet seg til noe annet enn det barnehagelæreren hadde planlagt, ble den oppfattet som mislykket. Det gikk også fram at noen var engstelige for å ødelegge leken dersom de deltok.

Måten barnehagen er organisert på, skaper forskjellige rammer for barnas lek, noe Martinsen (2015) peker på. Hun finner at små barnegrupper, gode muligheter til å leke i mindre grupper, god tilgang til forskjellige rom og god tilgang til formingsmateriale kan fremme lek i aldershomogene barnehager, mens mange barn per kvadratmeter derimot hemmer barnas lek. Wolf (2015) undersøker småbarnsgrupper og finner at mye av dagen er satt av til hverdagslige situasjoner og spontan lek. Samtidig er det en økning i planlagte og styrte gruppeaktiviteter i hverdagen for barn over 3 år, og lite tid er satt av til barns spontane, egeninitierte lek.

## 6.4 Barnehagelærerens arbeid med samarbeid og overgang til skole

Når det gjelder empiriske bidrag om barnehagelæreres arbeid med samarbeid og overgang til skole, finner vi én doktorgradsavhandling og én rapport. Studien til Hogsnes (2016) undersøker blant annet pedagogiske praksiser som skal bidra til at barna får en god opplevelse av overgangen mellom barnehagen og skolefritidsordningen (SFO). Det går fram at dialog og samhandling på tvers av settinger er viktig for å utvikle gode overgangspraksiser. Resultatene peker på betydningen av at pedagoger går i dialog med barna og innlemmer barnas erfaringer i utviklingen av gode overgangspraksiser. Ulike deltakelsesverktøy og objekter barn selv dokumenterer, kan hjelpe barna med å gi uttrykk for forventningene og erfaringene sine underveis og bidra til å utvikle grenseoverskridende praksiser og kontinuitet i overgangene.

I 2015 ble det utarbeidet en systematisk kunnskaps-oversikt som undersøkte hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på overgangen fra barnehage til skole (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). Kunnskapsoversikten bygger på 42 forskningsbidrag fra 13 land, hvorav 2 er studier fra Norge (Greve & Løndal, 2012; Hogsnes & Moser, 2014)<sup>33</sup>. Oversikten viser at overgangsaktiviteter kan grupperes i tre tiltakskategorier: bli-kjent-aktiviteter, informasjonsutveksling og samarbeid. Flesteparten av studiene viser at det er viktig å ha flere overgangsaktiviteter, og at samarbeidet og relasjonene mellom foreldre, barnehagelærere og lærere er viktig for å gi barna en god overgang. En hovedutfordring ser ut til å være at mange praksiser og aktiviteter er underforståtte. Intensjonene med aktivitetene tydeliggjøres ikke for barna og foreldrene.

## 6.5 Danning

Innenfor området danning finner vi én synteserapport, to rapporter fra utviklingsarbeid, én artikkel og én antologi. Prosjektet «Barnehagen som dannelsingsarena» (Ødegaard, 2012) undersøker hvordan meningssskaping og artefakter inngår i sammenheng som utgjør vilkår for danning. Det viser for eksempel hvordan personalets bruk av digitale verktøy bidrar til å endre praksis både i relasjon til barna og foreldrene.

I synteserapporten om barnehagen som læringsmiljø og dannelsingsarena konkluderer Hopperstad og Semundseth (2015) med at de ansatte – i møte med barns læring og danning – opplever at også de selv er i en dannelsingsprosess. Når de ansatte blir oppmerksom på betydningen av sin egen rolle som dannelsingsagenter, gjør det noe med måten de forholder seg til og møter barna på. Gode vilkår for læring og danning forutsetter at personalet forstår barns prosjekter, lar seg påvirke av barnas fokus og evner å tilføre noe nytt.

En rapport fra et pilotprosjekt om barnehagen som læringsmiljø og dannelsingsarena framhever at danning er en livslang prosess som innebærer en stor del selvrefleksjon, noe som er grunnleggende for utvikling (Kvistad, Nissen & Schei, 2013, s. 212). Systematiske refleksjoner knyttet til barnets dannelsings- og læringsprosess førte i prosjektet til mer bevisste voksne og har gitt ringvirkninger for samspillet i praksis. En viktig faktor har vært å gi barna tid og skape rom for og tid til lek, utforskning og opplevelser. Vatne og Lied (2016) trekker også fram erfaringer fra et utviklingsarbeid om danning. Erfaringene peker på betydningen av å møte barn der de er, for å ivareta det unike i hvert enkelt barn.

33 Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014) er presentert i kapittel 5

## 6.6 Mangfold

Som presisert i rammeplanen er mangfold og det å høre til i barnehagens fellesskap verdier som skal synliggjøres i profesjonsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Når barnehagelærerne tar hensyn til mangfold og ulikheter i barnegruppen og tilpasser arbeidsmåtene sine til det enkelte barnet, møter de barna på en likeverdig måte (NOU, 2009:18, Rett til læring). Mangfold viser til både språklig, kulturell og religiøs variasjon og anerkjennelse av ulikhet (Gjervan et al., 2012).

17 prosent av barna i barnehagen er minoritets-språklige<sup>34</sup>. Det er en økning på 5 prosent fra 2016 (Vedlegg A, 2.6). I tall utgjør dette 48 716 barn av totalt 281 622 barnehagebarn i alderen 1 til 6 år. Det er noe flere minoritetsspråklige barn i kommunale barnehager enn private. I private barnehager er 13 prosent minoritetsspråklige, mens andelen er 21 prosent i kommunale barnehager. 34 prosent av de minoritetsspråklige barna får særskilt språkstimulering. Det utgjør 16 400 barn (Utdanningsdirektoratet, 2018c).

I en synteserapport om læringsmiljø i barnehagen konkluderer Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock og Størksen (2015) at det er viktig å forske mer på temaet kultur og mangfold i lys av hvilken betydning dette har for barnehagens læringsmiljø. Vi finner bare to studier som omhandler kulturelt mangfold. Vi finner mer relevant forskning som er

knyttet til språkarbeid og språklig mangfold, og denne omtales i det aktuelle delkapitlet om fagområdene.

En studie gjennomført av C. E. Andersen et al. (2011, s. 103) viser at flertallet av de undersøkte barnehagene (64 prosent) ikke aktivt har formulert mål for en flerkulturell barnehage, men så mange som 59 prosent uttrykker at de jobber aktivt for å styrke det kulturelle mangfoldet. Dette kan tolkes som motstridende resultater med tanke på at en overvekt av pedagogene svarer at de i liten grad eller slett ikke arbeider for at barnas språk- og kulturbakgrunn skal prege hverdagsaktivitetene i barnehagen. Når personalet velger innhold, er det hovedsakelig norsk kultur som blir brukt som utgangspunkt for samspill mellom voksne og barn. Nesten 50 prosent av pedagogene svarer at de aldri bruker eventyr, segn og fortellinger av forfattere fra de minoritetsspråklige barnas hjemmekultur (C. E. Andersen et al., 2011, s. 89).

34 Minoritetsspråklige barn er definert ved at både barnet og barnets foresatte har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2018c, Tall og analyser, notat).

**Tabell 6.1 Antall minoritetsspråklige barn i barnehagen i 2013–2017 (Udir, 2018b, tabell 2, s. 3)**

År	2013	2014	2015	2016	2017
Totalt	37 894	41 265	43 329	46329	48 716

Kilde: (Utdanningsdirektoratet, 2018c), tabell 2, s. 3

Germeten (2012) har studert flerkulturelle barnehager i Finnmark gjennom en spørreskjemaundersøkelse til 150 styrere. Ut fra svarene ser det ut til at styrerne er klar over at barna har rett til et inkluderende barnehagetilbud, og at de godkjenner og slutter seg til ordlyden i barnehagens målsettinger. Ifølge Germeten (2009, s. 92) ser det imidlertid ut til å være langt mellom liv og lære i barnehagene. En særlig utfordring som blir løftet fram i studien, er knyttet til Finnmark som ruralt arktisk strøk. Barnehagene er små, ligger spredt og har utfordringer knyttet til reise og kommunikasjon mellom steder og kommuner. Mange barnehagelærere har ikke andre barnehagelærere å samarbeide med og mangler derfor et faglig nettverk. Det kan virke som om styrerne i de undersøkte barnehagene i Finnmark overser og usynliggjør forskjeller. Denne konklusjonen trekker de ut fra svarene de fikk på flere av spørsmålene, blant annet om hva kulturformidling går ut på, hvordan de arbeider med dette med eller uten foreldreinvolvering, og hvordan de arbeider med fagområdet *etikk, religion og filosofi*. Forskerne sporet en polarisering mellom *vi* og *de andre* ut fra ulike posisjoner. Dette handler om hvordan minoritetsbarn betraktes ut fra et majoritetsperspektiv, for eksempel barn med russisk bakgrunn blant barn med monokulturell norsk bakgrunn, men også om samiske barn (Germeten, 2009, s. 93).

Én av de to studiene vi finner om kjønn, undersøker hvilke kjønnsdiskurser som kan spores i barnehagepersonalets praksisfortellinger (R. Moe & Nordvik, 2012). Studien viser at det er praksisvariasjoner knyttet til kjønn. Diskursene i fortellingene viser praksiser som åpner for like vilkår for jenter og gutter, samtidig som det også er spor av diskurser som begrenser mangfoldet og har mer stereotypiske syn på gutter og jenter. Opheim et al. (2014) finner at likestilling i liten grad er nedfelt i årsplanen, men at styrerne i undersøkelsen likevel svarer at de er opptatt av lærings- og likestillingsaktiviteter i praksis når det gjelder valg av aktiviteter. 71 prosent oppgir at de i noen eller stor grad arbeider systematisk med likestilling mellom kjønnene. Studien finner at likestilling mellom kjønn er et tema som i liten grad er gjenstand for diskusjon og refleksjon Opheim et al. (2014).

De forskningsarbeidene vi har funnet i kategorien mangfold, gir et for snevert grunnlag til å svare på spørsmålet om hvordan mangfold synliggjøres i det pedagogiske arbeidet i norske barnehager. Dette er svært uventet med tanke på hvor sentral denne problematikken er i samfunnsdebatten.

## 6.7 Demokrati og medvirkning

Forskningen innenfor dette området gjenspeiler den relativt store oppmerksomheten som tematikken demokrati og medvirkning har fått de siste årene, og at forskningsprosjekter om medvirkning har fått midler gjennom Forskningsrådet (Bae, 2011b). Her finner vi 25 publiserte studier, men flere av samme forfatter. Praktiseringen av barns medvirkning og demokratifremmende prosesser kan knyttes til spenningen mellom det individuelle og det kollektive. Evalueringsrapporten om rammeplanen fra 2006 (Østrem et al., 2009, s. 169) viser at det er en tendens til at personalet er mer opptatt av enkeltindividet og barnas rett til individuelle valg enn av å oppdra barna til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Bae (2009a) finner imidlertid at barnehagelærernes praksis med å styrke barnas medvirkning knyttes til mer enn individuelle valg når de følger opp barnas initiativ, har en lekende holdning, skifter perspektiv, tar barnas ståsted og reagerer følelsesmessig. Studien løfter fram betydningen kvaliteter i kommunikasjonen har for demokratiet i barnehagen.

### 6.7.1 Rammer for demokrati og medvirkning

Børhaug (2010) finner at det er ordninger i barnehagen (formaliserte og planlagte) som legger opp til en medvirkningspraksis som vektlegger barnas deltakelse, og som omfatter diskusjoner og overveielser av forskjellige synspunkter. Det er imidlertid mest snakk om delvis deltaking (pseudo-deltaking), der barnehagepersonalet prøver å legge vekt på barnas innspill, men der ordningen alltid er i regi av de voksne. Selv om barnehagen har ordninger som underbygger barnas innspill, kan det likevel være slik at barnas meninger hovedsakelig får vekt og gjennomslag på grunn av de voksnes holdninger og overbevisning om at barnas syn er viktig. Det går fram at den vanligste måten å gi barna anledning til å medvirke på, er å

lytte til dem. Det er også vanlig å la dem medvirke ved å gi dem muligheten til å ta individuelle valg (Børhaug et al., 2011).

Pettersvold (2014) peker på at pedagogisk praksis ikke alltid gir gode forutsetninger for demokrati, og at potensialet for barnas demokratiske deltakelse utnyttes på en god måte først når uenighet anerkjennes. Hun trekker fram tre vilkår som avgjørende for at barns rett til medvirkning kan realiseres. Disse er: 1) et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning som er basert på meningsdanning i fellesskap hvor uenighet verdsettes og motstand eller kritikk anerkjennes, 2) noe å være sammen om: faglighetens og saklighetens betydning for å delta, og 3) førskolelærerens kompetanse og relative autonomi (Pettersvold, 2015). I en ny studie finner Pettersvold (2018) at det i barnehagelærernes praksis foreligger noen uformelle krav til den rette måten å delta på. Kravene til barn om å *ta plass* og *ta hensyn* på bestemte måter for å medvirke og bli lyttet til springer ut fra antakelser om hva barna trenger når de begynner på skolen og som framtidige borgere. På den måten blir deltakelse et middel for å oppnå noe annet. Dermed trer det fram motsetninger mellom det å lytte til hvert barn, håndtere større barnegrupper, møte barnas initiativer og imøtekomme skolens krav. De uformelle kravene om deltakelse bidrar til at barna får ulike demokrati-erfaringer, de kan være ekskluderende og gir lite rom for barns motstand. Pettersvold (2018) peker på at det blir mer en øvelse i å delta og ikke et bidrag for å gjøre en forskjell.

Andre studier peker også på at strukturer og regler for samvær og fellesskap i barnehagen og barnehagens normer, fysiske rom og organiseringsmåte kan hindre barns medvirkningsmuligheter (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; B. J. Eide & Winger, 2018; Figenschou, 2017; Giæver & Løberg, 2018; Os & Eide, 2013; Pettersvold, 2015; Skreland, 2016; Sunnevåg, 2012; Tofteland, 2015). Avhandlingen til Figenschou (2017) viser at personalet bruker ulike reguleringer overfor barna. Gjennom egenskapene personalet tillegger barna, skaper personalet forventninger til hva det enkelte barnet kan eller har muligheter til å gjøre. Forventningene til barna kan være basert på normer knyttet til kjønn og familiebakgrunn. Giæver og Løberg (2018) peker på hvordan reglene i barnehagen definerer barna. Resultatene fra et aksjonsforskningsprosjekt som så på endring av rutiner, viste at barna fikk større mulighet for utvikling og læring når dagsrytmen ble mer fleksibel.

Bratterud et al. (2012, s. 91-92) viser at for store barnegrupper, for få ansatte og for fastlagte strukturer gjør det vanskelig å oppnå mål om barns medvirkning og mulighet til innflytelse i egen hverdag. Størrelsen på barnegruppen framheves også av B. J. Eide og

Winger (2018), som finner at store barnegrupper gir mindre rom for medvirkning enn mindre grupper der barna har sterk tilhørighet. Forskerne uttrykker bekymring for om barnehagelærerne får muligheten til å skape gode relasjoner med barna. Denne bekymringen har sitt utspring i det de opplever som store logistikkutfordringer i barnehagene. Forskerne finner at medvirkning særlig er knyttet til kjernegrupper der personalet og barna kjenner hverandre godt, og der de fysiske rammene ligger til rette. Forskerne stiller også spørsmål ved om barns medvirkning og deltakelse er et område som får lite målrettet oppmerksomhet i mange barnehager. En av forklaringene kan handle om måten barnehagen er organisert på og at barnehagelærerne ikke har gode nok rammer i en travel hverdag. Forskerne anser tid, ro og tilstedeværelse i gjensidige prosesser som sentrale for små barns livskvalitet i barnehagen (B. J. Eide & Winger, 2018, s. 42).

### 6.7.2 Medvirkning og demokrati i rutinesituasjoner

Flere av studiene fokuserer på medvirkning og demokratiske praksiser i rutinesituasjoner. Os og Eide (2013) peker på utfordringer og potensialet for utvikling av fellesskap under måltider og i samlingsstunder. Styrken til barnehagene er at de har et stort og variert repertoar av ritualiserte aktiviteter og leker som har en betydelig plass. Samtidig ser forskerne en fare i at disse ritualene blir rutinemessig gjennomført, uten variasjoner og uten at barna får mulighet til å medvirke. De gjennomføres noen ganger uten at barnas protester eller deres tydelige manglende interesse får konsekvenser.

Det faktum at barn har forholdsvis få muligheter til å påvirke personalets avgjørelser, er utfordrende, men viser også at det er muligheter for å utvikle barnehagepedagogikken. Hva som blir vektlagt under måltider og i samlinger, er ulikt, men som fellesskapsutviklende kulturelle rutiner utfyller de hverandre (Os & Eide, 2013, s. 221). Grindland (2012) og Tofteland (2015) konkluderer med at det under måltidet kan oppstå noe som kan endre hele fellesskapet og skape «alle-vil-situasjoner». Når barn og ansatte bryter måltidsstrukturen, kan måltidet befinne seg i det som kan forstås som «en viss orden og et ordnet kaos». Dersom det gis rom for en ubalanse der måltidet ikke blir kaotisk, men heller ikke for kontrollert, kan barnas følelser og relasjoner bli sentrale og bidra til å skape «uferdige» måltidsfellesskap (Grindland, 2012, s. 74). Et måltidsfellesskap der det er plass til uenighet og ulike måter å være deltaker på, betegnes av Tofteland (2015) som et pluralistisk måltidsfellesskap.

Ifølge Emilson og Johansson (2013) er samlingsstunden viktig for å styrke fellesskapet. Samtidig er barnas deltakelse avhengig av barnas initiativ og av hvorvidt barnehagelæreren oppfordrer enkeltbarn og

**Tabell 6.2 Antall barn som får spesialpedagogisk hjelp i 2013–2017 (Udir, 2018b, tabell 4)**

	2013	2014	2015	2016	2017
Antall barn med enkeltvedtak om spesial-pedagogisk hjelp	6959	7799	7950	8290	8674
Andel av alle barn i barnehagen	2,4 %	2,7 %	2,8 %	2,9 %	3,1 %

Kilde: (Utdanningsdirektoratet, 2018c), tabell 4

gruppen til aktiv deltakelse. Os (2013) finner variasjoner mellom barne- og gruppeorienterte tilnærminger i måltidsituasjonen, som er preget av å støtte de minste barnas initiativer og jevnaldningsinteraksjoner.

### 6.7.3 Medvirkning i spenningen mellom det planlagte og barns innspill

Studier av språk og samtaler med barn (T. T. Jansen, Gjems & Tholin, 2012) trekker også fram dilemmaet mellom på den ene siden å holde fast på det planlagte og på den andre siden å åpne for barns innspill. Spenningen mellom det planlagte og barnas innspill påpekes også av B. J. Eide, Os og Samuelsson (2012), som har undersøkt medvirkning i fellessamlinger. Selv om studien viser at barna blir sett og hørt i samlingen, har ikke barna innflytelse på beslutninger som har betydning for det enkelte barn, barnegruppen og deres hverdag i barnehagen. Barnas perspektiver blir bare trukket inn når de er i samsvar med barnehagelærernes planer. Undersøkelsen etterspør utvikling av mer moderne fellessamlinger som fremmer barnas muligheter for medvirkning. K. E. Jansen og Fennefoss (2012, s. 139) konkluderer med at rommet for medvirkning blir begrenset når pedagogen er opptatt av å formidle kunnskap. De minste barnas muligheter til å ha innflytelse på planlagt læringsarbeid er begrenset, og pedagogene gjennomfører dette arbeidet på tradisjonelt vis. Når læringsaktivitetene bygges i samarbeid mellom barna og pedagogene, skapes det derimot et større rom for deltakelse og medvirkning. Læringsaktivitetene forutsetter pedagogenes aktive deltakelse, men det er pedagogenes måte å inngå i relasjonene på, som har betydning. Det betyr at det er behov for å tenke nytt rundt didaktisk planlegging og gjennomføring.

### 6.7.4 Kompetanse som vilkår for barns medvirkning

Zachrisen (2013)<sup>35</sup> og Zachrisen (2015)<sup>36</sup> finner at barns erfaringer med demokratisk praksis i uformell lek i større grad blir støttet gjennom interaksjon i grupper enn i dyadiske relasjoner. Prosjektsamtaler (samtaler organisert og ledet av barnehagelærere i forbindelse med prosjektarbeid i barnehagen) med

barn har potensial til å fremme demokratiske praksiser, som i sin tur kan fremme fellesskapet. I samtalen får nemlig barna muligheten til å møte andre som er forskjellig fra dem selv. Det krever at barnehagelærerne har kunnskap om fagområder og samtale-sjangre, evnen til å improvisere og bevissthet om betydningen av et lederskap som prioriterer verdien av mangfold, og som har øye for det situasjonelle og relasjonelle (T. T. Jansen & Tholin, 2011; Tholin & Jansen, 2011, 2012).

Hvorvidt det er rom for barns medvirkning, er avhengig av personalets kunnskap, holdninger, verdier og syn på barn og barndom (Bratterud et al., 2012; B. J. Eide & Winger, 2018; Sunnevåg, 2012). Bratterud et al. (2012, s. 92) peker på at dagsrytmen og planlagte voksenstyrte aktiviteter kan legge store føringer på mulighetene for å øke barnas medvirkning hvis de ansatte ikke har nok kompetanse om hvordan de legger til rette for medvirkningsprosesser.

## 6.8 Spesialpedagogisk arbeid

Vi finner få empiriske studier som undersøker hvordan barnehagelærere arbeider for å tilpasse tilbudet til barn som trenger ekstra støtte. Det finnes derimot en rekke masteroppgaver som tar opp denne tematikken, men de er ikke med her.

I 2017 mottok 3,1 prosent (8674) av barna i barnehager spesialpedagogisk hjelp etter enkeltvedtak (Nordahl, 2018, s. 57). Det er i dag flere barn i barnehagen som får spesialpedagogisk hjelp enn for 5 år siden.

Barnehagelæreren har en sentral rolle i utviklingen og bevaringen av en inkluderende praksis når det gjelder barn med spesialpedagogisk hjelp og barn med særskilte behov. For å skape en inkluderende barnehage må de ansatte evne å skape en atmosfære som er preget av nær tilknytning og anerkjennelse, og alle barn må oppleve samhørighet med andre (Christensen, Hansen, Kostøl, Persson & Persson, 2016). Ulike forskningsbidrag har bidratt med ulike begrep som får fram hvordan ansatte kan være med på å fremme en inkluderende praksis, for eksempel *mediator* (Åmot, 2012) og *brobygger* (Mørland, Groven & Hoven, 2017, s. 126).

35 Doktorgradsavhandling

36 Bok som bygger på doktoravhandling



Flere studier viser at det er en del utfordringer når det gjelder å ivareta barns medvirkning og en inkluderende praksis. Åmot (2014) finner at barns rett til medvirkning og barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen trer fram som to motstridende rettigheter i praksis. Studien viser at de ansatte opplever dilemmaer mellom på den ene siden å imøtekomme barnets særskilte behov og på den andre siden å ta hensyn til fellesskapet blant gruppen av barn i barnehagen. Måten den spesialpedagogiske hjelpen organiseres på, gir barn med særskilte behov mindre tilgang til ordinære aktiviteter enn barn flest. Samtidig kan den spesialpedagogiske hjelpen hjelpe barna med særskilte behov til å bidra i fellesskapet. De ansatte forholder seg til dilemmaene ved kontinuerlig å foreta skjønnsavgjørelser og øyeblikksvurderinger i forskjellige hendelsesforløp. Disse avgjørelsene og vurderingene plasserer seg i spenningsfeltet mellom plikt- og regelorienterte handlinger og relasjonsetiske vurderinger.

Når spesialpedagogiske tiltak er organisert rundt grupper av barn med særskilte behov, finner Åmot (2018) at innholdet ofte er konsentrert om læringsaktiviteter som handler om å trene på ulike ferdigheter og å lære å oppføre seg i tråd med institusjonelle forventninger i barnehagen og skolen. Innholdet og organiseringen viser liten fleksibilitet og gir lite rom for det spontane og ikke-planlagte eller for individuelle tilpasninger som står sentralt i inkluderende praksis. Måloppnåelse får stor oppmerksomhet, noe som forsterkes av de individuelle opplæringsplanene. I tråd med funnene til Åmot (2018) finner Hillesøy og Ohna (2014) at den spesialpedagogiske hjelpen til barn med cochleaimplantat blir organisert som individuell støtte og som trening utenfor barnefellesskapet. Det reduserer mulighetene for å etablere et inkluderende fellesskap som omfatter hele barnegruppen. Språk og kommunikasjon er en utfordring, og personalet må ofte hjelpe til for at barna med implantat skal forstå de andre barna og gjøre seg selv forstått. Det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske framstår som to separate praksisfellesskap (Hillesøy, 2016). Disse blir styrt av ulike diskurser og har ulike målsettinger. Hillesøy (2016) viser til manglende dialog og samarbeid mellom aktørene på de to ulike arenaene. Resultatene tyder på at det i praksis er behov for mer samhandling mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet i barnehagen. En undersøkelse om hørselshemmede barn og inkludering i norske barnehager viser at både ressurser til og kunnskap om å bygge og opprettholde relasjoner er viktig for at inkludering skal bli en realitet (Kristoffersen & Simonsen, 2013).

Barnehagelærere oppgir at de har et nært og engasjert forhold til barn med atferdsproblemer (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Barna har ofte et bredt

spekter av problemer, gjerne en kombinasjon av atferdsproblemer. Barnehagelærerne forklarer atferdsproblemene med at de stammer fra barnet, eller med at de har noe med foreldrene og barnets familiesituasjon å gjøre, eller begge deler. I det konkrete arbeidet må barnehagelæreren finne løsninger som fungerer for det enkelte barnet. De mest brukte strategiene er små grupper, regler, tilpassede planer, å snakke om problemløsning og forklare andre barns følelser og reaksjoner. Tett oppfølging av barna gjennom hele dagen anses som nødvendig, og i barnehager som har en ansatt til dette, blir problemene redusert. Barnehagelærerne opplever at de har god støtte i kollegaene, og det ser ut til at de baserer arbeidet på erfaringskunnskap istedenfor evidensbasert kunnskap og metoder. I studien til M. Pettersen (2014) trekkes assistentene fram som barnehagelærernes viktigste samarbeidspartnere når det gjelder å implementere og bruke individuelle opplæringsplaner. Barnehagelærerne synes det er utfordrende å utforme planer med konkrete mål og aktiviteter for det enkelte barnet. De får veiledning av en spesialpedagog, fast eller ved behov, og veilederne synes å ha stor innflytelse på planleggingen av tiltak.

Ekskluderingsmekanismer kan ikke bare forklares ut fra et barns spesielle utfordringer, trekk eller egenskaper (Ruud, 2012). Forklaringen ligger like mye i samspillet mellom barnet og miljøet, og andre barn og ansatte kan også bidra til utviklingen av det som kan oppfattes som negativ atferd hos et barn. Et sentralt spørsmål blir derfor hvordan barnehagelæreren følger opp enkeltbarn som trenger ekstra støtte, gjennom det daglige arbeidet i barnehagen. Måten enkeltbarn med særskilte behov blir tolket, forstått og fulgt opp på, har sammenheng med hvordan de ansatte forklarer utfordringene, og hva utfordringene settes i sammenheng med.

I rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» (Nordahl, 2018) går det fram at det spesialpedagogiske tilbudet organiseres på forskjellige måter. I 30 prosent av kommunene er spesialpedagoger, støttepedagoger og assistenter ansatt ved ressurs- og fagsentre, mens de i 70 prosent er ansatt direkte i barnehagen, noe som vil si at støttepersonellet følger barnet. Når det spesialpedagogiske arbeidet organiseres utenfor fellesskapet i barnehagen, det vil si ved at spesialpedagoger eller andre ambulerer mellom barnehager eller mellom avdelingene i en barnehage, er det ifølge rapporten lite ressurser til enkeltvedtak, og det er lett for at tiltakene blir fragmenterte og ikke settes i sammenheng med det ordinære pedagogiske arbeidet. Det kan også være utfordringer når det gjelder spesialpedagogisk hjelp som organiseres i grupper,

fordi barn har ulike utfordringer som gjør det vanskelig å samkjøre tiltakene (Åmot og Mørland i Nordahl, 2018, s. 60-61). Nordahl (2018, s. 70) peker på betydningen av det daglige pedagogiske arbeidet og barnehagens arbeid med å forebygge, oppdage vansker og igangsette tiltak for barn med særskilte behov. Flere hevder at spesialpedagogiske tiltak må innlemmes i den daglige virksomheten i en inkluderende pedagogikk (Helleland, 2012; K. Pedersen, 2015; Solli, 2010). Wendelborg et al. (2015) mener at det beste tiltaket for barn med spesialpedagogisk hjelp er å ha en godt organisert måte å jobbe på totalt sett og å jobbe med systemet rundt barnet i barnehagen.

Inkluderende pedagogikk synes å dreie seg om ressurser, fellesskap og veiledning (K. Pedersen, 2015, s. 153). Samtidig ser det ut til at de to største hindringene mot å inkludere barn med spesialpedagogiske behov i det allmennpedagogiske tilbudet er ressurser og kompetanse i personalgruppen (Fagerholt et al., 2018, s. 14; Solli & Andresen, 2017). Kompetansen til de voksne varierer når det gjelder evnen til å se barns behov og sette i verk egnede tiltak (Nordahl, 2018, s. 71).

Ifølge Nordahl (2018, s. 177) er det få undersøkelser om hvordan den spesialpedagogiske tiltakskjeden praktiseres for barn under opplæringspliktig alder (arbeid med sakkyndige vurderinger, enkeltvedtak og årsrapport).

## 6.9 Arbeid med fagområdene

Fagområdene skal være en gjennomgående del av barnehagens innhold, og gjennom undring, utforskning og skapende aktiviteter skal barna utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle fagområdene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47). Det innebærer at barnehagelæreren må bruke kunnskap fra alle fag i både spontane og planlagte aktiviteter og ved å tilrettelegge det fysiske og relasjonelle miljøet (Greve, Pedersen & Sviggum, 2015). I evalueringsrapporten om forrige rammeplan (Østrem et al., 2009) gir barnehagelærerne uttrykk for at de er usikker på hvordan de skal jobbe med didaktiske spørsmål. Rapporten peker på at arbeidet med fagområdene er utydelig. Et av delprosjektene i forskningsprosjektet «Barnehagen som dannelsesarena» undersøkte aktiviteter i barnehagen over en uke i 2008 (Kallestad & Ødegaard, 2013; Ødegaard & Kallestad, 2014). Funn fra 798 observasjonsrapporter skrevet av 31 barnehagelærere viser at innendørsaktiviteter i grupper på tre til fem barn der voksne grep inn etter behov, var det mest vanlige. Det var få aktiviteter der personalet og barna undersøkte et innhold sammen. De planlagte aktivitetene dreier seg om lesing, rollelek, konstruksjonslek og formingsaktiviteter ved bordet. Sandkasse og

fysisk aktivitet kjennetegnet uteleken. Planlagte aktiviteter knyttet til fagområder som musikk, dans, natur, miljø, teknikk og samfunn, religion og etikk ble heller ikke dokumentert i særlig stor grad (Kallestad & Ødegaard, 2013; Ødegaard & Kallestad, 2014).

I vår kartlegging finner vi flest studier innenfor fagområdene *kommunikasjon, språk og tekst og antall, rom og form* og mindre på de andre fagområdene. Det er tydelig at språkarbeid har vært prioritert i barnehagen, og at det er forsket mest på dette. I den videre framstillingen ser vi på følgende spørsmål: Hvilken betydning har det planlagte, voksenstyrte og det barneinitierte i arbeidet med fagområdene? I hvilken grad ser vi at fagområdene integreres i hverandre og i den pedagogiske praksisen, og i hvilken grad ser vi spor av en fagdelt barnehage?

### 6.9.1 Fagområdet kommunikasjon, språk og tekst

Vi har plassert forskningsbidragene om språk under fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst*. Rammeplanen presiserer at kommunikasjon og språk skal være en gjennomgående del av barnehagens innhold og sees i sammenheng med omsorg, danning, lek, læring og sosial kompetanse. Samlet skal dette bidra til en allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Arbeidet med fagområdet kan omfatte både planlagte aktiviteter og oppgaver som barna må delta i og gjennomføre, i tillegg til det som skjer i barnehagens hverdagsliv, som lekesituasjoner og samtaler som oppstår i løpet av dagen (Semundseth, 2018).

Fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* var det fagområdet som det i 2014 ble jobbet mest med (H. Sivertsen et al., 2015). Ifølge Østrem et al. (2009) er dette fagområdet mer læremiddelstyrt enn andre fagområder. Det legges større vekt på verbalspråk-opplæring enn på barnas bruk av språk og barnehagens språklæring i varierte situasjoner (s. 198). Rapporten til Winsvold og Gulbrandsen (2009, s. 108) viser at barnehagene bruker ulike læremiddelstyrte metoder og programmer i språkstimuleringstiltak. Barnehagene brukte ofte kombinasjoner av ulike tiltak, både språkopplegg utarbeidet av eksterne læremiddelaktører og materiale barnehagen har laget selv. I 2013 rapporterer barnehagene om en økning i arbeidet med fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* (fra 51 til 79 prosent i løpet av 10 år). Undersøkelsen viser imidlertid at økningen i arbeidet med språklæring er mindre enn økningen i arbeidet med lek og sosial kompetanse. Den viser heller ingen styrking av skolelignende aktiviteter (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Vi finner ingen empiriske studier som undersøker hvordan barnehagelæreren arbeider med ferdigpakker og programmer knyttet til språkstimulerende arbeid. Synteserapporten om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014 (M. Sandvik et al., 2014) fant

ingen studier som undersøkte om bruken av denne typen språkmateriell er positiv for barns språkutvikling.

Når det gjelder kartlegging av barns språk, viser resultatene fra «Spørsmål til Barnehage-Norge 2015» (Haugset & Haugum, 2016) at færre barnehager kartlegger barns språk. 60 prosent kartlegger barns språk når foreldre eller personalet har behov for det, mens 35 prosent har rutiner for å kartlegge alle barnas språk. Siden 2008 har språkkartleggingen av alle barn gått ned, mens den behovsstyrte kartleggingen øker. Kartleggingsresultatene brukes i hovedsak til individuell tilrettelegging.

Vi finner én undersøkelse av årsplaner og hvordan barnehager i nynorske områder tematiserer den nynorske språkstimuleringen. Her går det fram at 23 av 62 barnehager bruker språktreningspakker, men materialet er ikke på nynorsk. Kun 8 av 62 barnehager har en plan for nynorsk språkstimulering, men ikke alle begrunner dette arbeidet (Bjørhusdal & Budal, 2017).

#### ***Barnehagelærerens betydning i samtaler med barn***

De 17 bidragene vi finner under denne overskriften, omhandler samtalen som språklæringsarena. Gjems har i flere studier belyst hverdagssamtalen som språklæringsarena (Gjems, 2008, 2009a, b, 2010, 2011a, b, c, 2013). Med hverdagssamtalen menes språklige interaksjoner som oppstår spontant i ulike aktiviteter i løpet av barnehagehverdagen (Gjems, 2011a, s. 43). Et tema i forskningen er hvordan barnehagelærerens spørsmål inviterer barna til språklig deltakelse. Resultatene viser at barnehagelæreren sjelden inviterer barna til kognitivt utfordrende samtaler der hun eller han stiller spørsmål som får barna til å uttrykke hva de tenker, mener, tror eller vet noe om. Barnehagelærerne stiller i hovedsak lukkede spørsmål som reduserer barnas svar til ja/ nei-svar (Gjems, 2008, 2011a, c, 2013).

Det er likevel ikke alltid slik at åpne spørsmål bidrar til at barna blir mer aktive språklig (Gjems, 2009b, 2010, 2011a). Åpne spørsmål kan utfordre barnas tenking ved å samtale om abstrakte ting (utvidede samtaler), men for de minste barna kan være utfordrende å svare på åpne spørsmål, særlig for dem som ikke har mange språklige erfaringer. Her framheves betydningen av samtalestøtte ved å konkretisere og avgrense svaralternativene og stille oppfølgingsspørsmål (Gjems, 2009b). Ofte bruker barnehagelæreren ikke-verbale uttrykk som toneleie, lekenhet i stemmen, blick og kroppsspråk for å gi barna bekreftelse og for å oppfordre dem til å delta i samtalen (Gjems, 2008, 2009b, 2010, 2011a; T. T. Jansen et al., 2012; T. T. Jansen & Tholin, 2011).

Et sentralt funn i studiene til Gjems er at barnehagelærerne har samtaler med enkeltbarn der de støtter

barnets engasjement og tenking om et felles tema. Det er derimot sjelden at barnehagelærerne trekker flere barn inn i samtalen og oppmuntrer dem til å utvikle og utforske et tema eller en problemsstilling i fellesskap (Gjems, 2010, 2013, 2018). At barnehagelærerne ikke inviterer barna til å samarbeide om å utvikle sin forståelse og tenking, kommer også fram i fagsamtaler med barn. Barnehagelæreren synes å ha en styrende og sentral rolle i samtalen med barna (T. T. Jansen et al., 2012; T. T. Jansen & Tholin, 2011; Tholin & Jansen, 2011), og T. T. Jansen et al. (2012) finner de fleste henvendelser blir sendt mellom barnehagelæreren og det enkelte barn. Barna retter oppmerksomheten mot barnehagelæreren og søker tilbakemelding og anerkjennelse. Det fører til at barna er mindre oppmerksom på hverandre. I de tilfellene der barna henvender seg til hverandre, holder barnehagelærerne seg i bakgrunnen, og de kobler bare i mindre grad barnas innspill, tanker og kunnskap til hverandre. Det oppstår også et dilemma når barna blir opptatt av andre ting og kommer med assosiasjoner som ligger utenfor temaet, og som kan gi samtalen en helt annen retning: Skal man holde fast på det felles faglige temaet eller åpne for barnas innspill? Studiene viser altså at barnehagelæreren har en sentral og styrende rolle i samtaler med barn, men at barnehagelæreren i liten grad oppmuntrer til språklæring og samarbeid om kunnskapsutvikling der flere barn er sammen.

Gjems (2011a) finner at de barna som snakker høyt, får større samtaleplass enn de stille og sjenerte barna, som ofte blir overhørt og oversett. I en nyere studie viser Slettner og Gjems (2016) at barnehagelærerne griper inn når barna ikke klarer å vente til det er deres tur til å snakke, og passer på at alle får snakket ferdig. Flere studier framhever barnehagelærerens betydning når det gjelder å støtte og fremme tidlig litterasitet (Semundseth, 2017; Slettner & Gjems, 2016). Ifølge Slettner og Gjems (2016) bør barnehagelæreren være oppmerksom på hvilke temaer barna er opptatt av, for å gi språklig støtte og utfordringer i samtalen. Det barneinitierte tillegges verdi ved at barnehagelæreren bygger på barnas uttrykksmåter og vurderer hvilken støtte de har nytte av. Når barna selv får bestemme hvordan de vil delta i samtalen, blir samtalen positiv, utvidende og språkstimulerende (Slettner & Gjems, 2016). Samtaleforskningen viser hvor viktig det er at barnehagelærere har kunnskap om at samtaler med barn i mindre grupper kan fremme tidlig litterasitet og dermed bidra til at intervensjoner og læringsprogrammer blir overflødige (Slettner & Gjems, 2016, s. 13).

K. E. Jansen (2015) viser at en improvisatorisk tilnærming i kommunikasjonen, der barnehagelæreren balanserer mellom det planlagte og det spontane, er sentral for å fremme vilkårene for deltakelse i

samtalen. Det pekes på at barnehagelæreren skaper vilkår for deltakelse når hun eller han a) venter og lytter, b) bekrefter, c) utvider barnas utsagn, d) tydeliggjør aktiviteten og e) retter kommunikasjonen mot spenning og følelser. Når samlingsstunder endrer karakter til utforskerstunder, kan de ifølge K. E. Jansen (2014) skape demokratiske muligheter i læringsarbeidet.

Hølland (2017) peker på hvor viktig det er å møte barn med respekt og anerkjennelse i samtaler, og argumenterer for en moderat til høy grad av voksenstyring, da det styrker barnas mulighet for deltakelse og er en viktig støtte i læringsprosessen. I studien av læringsdialoger med femåringer finner hun at barnehagelæreren, i rollen som veileder og mer kompetent samtalepartner, må ta styringen i samtalen for å skape framdrift samtidig som barnets initiativer imøtekommes.

En studie av samtaler som foregår i høytlesnings-situasjoner, viser at leken integreres i samtalen når barnehagelæreren demper sin egen deltakelse og er åpen for barnas innspill (Solstad, 2011, 2015). Barnehagelæreren åpenhet for barnas innspill underveis i lesestunden er betydningsfull fordi det skaper et rom som hjelper barna med å forhandle mening, leke med mening og skape ny mening i bøkene. I samtalen barna imellom kan barna skape mange meninger ut fra bøkene som blir lest, og de kan trekke inn sine egne erfaringer, følelser og assosiasjoner. Tidligere samtalestudier har pekt på at samtaler om følelser nesten ikke forekom (Gjems, 2011a), noe som understreker betydningen av barnas spontane innspill. Ødegaard (2007), som undersøker barns og voksnes felles meningsskaping i samtalefortellinger, slår fast at innholdet kan utvikles når barna får anledning til å bidra med egne tanker og meninger. Begrepet *deltakende handlingsrom* betegner hvordan barnehagelærerne kan skape et innhold sammen med barna. Samtidig kan det være vanskelig for barnehagelæreren å skape rom for at alle barna kan delta, siden barna regulerer deltakelsen sin selv. Her finner Ødegaard (2011) to forskjellige deltakelsesmønstre – tilbakeholdent og pågående. Når fortellingene handler om noe barna har opplevd, skapes en plattform som legger til rette for at barna kan gjenkalle og skape mening av sine egne erfaringer, i tillegg til at det åpner for å introdusere faglige tema. Barnehagelæreren faglige kunnskap og engasjement for innholdet i samtalen skaper gode vilkår for bruk av språk og innvier barna i hvordan man forteller. Samtidig skaper barnehagelæreren et levende innhold sammen med barna (Ødegaard & Pramling, 2013). I den sammenheng framholder Ødegaard (2018) hvor viktig det er at en barnehagelærer har noe å vise til barna, samtidig som hun eller han er åpen for å oppdage noe nytt. Barn har behov for

barnehagelærere som har kunnskap og erfaringer om livet og verden, men som ikke bare kontrollerer at barna vet det som allerede er kjent for barnehagelæreren (Ødegaard, 2018, s. 116).

### **Språklæringspraksiser med begynnende lesing og skriving**

Nesten alle barnehager har et skoleforberedende tiltak rettet mot femåringene (H. Sivertsen et al., 2015; Østrem et al., 2009), og språklærings og skoleforberedelse er temaer som skal prege innholdet i språkarbeidet for de eldste barna (Meld. St. 19, 2016). En del av skoleforberedelsene for de eldste barna skjer i en såkalt femårsklubb. De ni bidragene vi finner her, viser ulike måter å organisere denne aktiviteten på.

Håberg (2015) dokumenterer store forskjeller i innholdet i femårsklubben: Én barnehage bruker en lærebok i forberedende matematikk, mens en annen vektlegger den sosiale dimensjonen og at barna skal bli kjent, tegne og skrive navnet sitt. I begge tilfeller er det primære fokuset at barna skal lære seg sosial kompetanse. Håberg og Gamlem (2018) finner at personalets tilbakemeldinger til barna i femårsklubben ligger på oppgave- og personnivå og i liten grad på prosess- og selvreguleringsnivå. Tilbakemeldingene barna får når de ber om hjelp, mangler innhold som kan gi retning til læringsaktiviteten. Det er lite faglig støtte og i større grad tilbakemeldinger om atferd og ros. Femårsklubben bærer preg av en form for disiplinering der barna skal sitte stille, rekke opp hånden, vente på tur og gjøre oppgavene som er planlagt. Progresjon viser seg å være fraværende. Barn som løste oppgaver fort eller var tidlig ferdige, fikk beskjed om at de skulle gjøre mer av det samme og vente til alle var ferdige.

Hopperstad og Semundseth (2012) finner at barnehagelærerne, i planlagte og strukturerte tegne- og skriveaktiviteter, hjelper femåringene med å skrive ved å visualisere bokstaver og ord. I stedet for å gi barna en bestemt skriveoppgave, er barnehagelærerne opptatt av å legge til rette for skriving med skrivemateriell og å åpne for en atmosfære preget av humor. I uformelle situasjoner legges det opp til at barna selv kan styre skriveaktiviteten ved å finne fram skrivesaker og velge hvor de vil sitte og med hvem. De voksnes tilstedeværelse anses som viktig, siden de ofte er medskapere i barnas skriving og mottakere av det barna skriver og tegner (Hopperstad, Lorentzen & Semundseth, 2009). I «Den norske mor og barn-undersøkelsen» rapporterer barnehagene at de sjelden har strukturerte opplegg med tall og bokstaver, men at de legger til rette for lek og læring (MoBa) (Lekhal, 2013). Maagerø (2013) finner at de voksne støtter barnas tegne- og skriveproduksjon ved å snakke med dem om tekster og bilder som er

hengt opp på veggen, men at de ikke er særlig bevisst på at tekstene kan brukes til å fremme utviklingen av barnas lese- og skriveferdigheter.

En ny antologi om språklæring det siste året i barnehagen viser at språklæring i barns frie lek, hverdags-samtaler og aktiviteter er styrt og planlagt av barnehagepersonalet (Alfheim, Fodstad, Munch & Semundseth, 2018). Kapitlet til Semundseth (2018) studerer dialogen mellom en femåring og en assistent i forbindelse med en skoleforberedende oppgave (oppgaveark) i femårsklubben. Analysen av dialogen viser at samtalen domineres av den voksnes utspørring, slik vi også så eksempler på i forrige avsnitt. Det er assistenten som snakker mest, bestemmer tema og som styrer og kontrollerer barnet mens hun selv i liten grad blir styrt av barnet. Det pekes på at dialogen som oppstår ved bruk av oppgaveark, har lettere for å bli dominert av den voksne fordi oppgaven legger føringer på samtaleens spillerom og innhold. Alfheim (2018) undersøker personalets erfaringer og utfordringer med å jobbe med et språkprosjekt der hensikten er å heve kvaliteten på språkmiljøet ved å arbeide med bildebøker. Studien viser at barnehagene har brukt mange metoder i litteraturformidlingen, blant annet litterære samtaler. Forfatteren peker på at det kan være vanskelig å finne, vurdere og velge ut bøker som er tilpasset hver enkelt aldersgruppe. Det ser ut til at barnehagene velger bøker som kan knyttes til glede og opplevelser, samtidig som de er opptatt av det språklige utbyttet.

### **Språklig støtte til flerspråklige barn**

Zachrisen (2013) viser hvor vanskelig det kan være for barn med etnisk minoritetsbakgrunn når språket blir en sentral komponent i leken. Betegnelsen *det doble dilemma* kan beskrive den vanskelige situasjonen mange minoritetsspråklige barn befinner seg i når de skal delta i samspill med andre barn. Betegnelsen viser til at barn må lære språk for å delta i lek, samtidig som de må delta i lek for å lære språk (Kulset, 2015). Språklæring og språkstøtte blir dermed viktig for barnas utvikling i norsk som andrespråk, slik at de ikke faller utenfor i lek og sosialt samspill med andre barn. Under denne overskriften presenterer vi bidrag om barnehagelærerens arbeid med språklæring til flerspråklige barn. I de ti studiene vi har funnet, brukes forskjellige begreper, blant annet *tospråklige*, *flerspråklige* og *minoritetsspråklige*. Vi bruker begrepene slik de er brukt i studiene.

En ny doktorgradsavhandling undersøker den språklige samhandlingen som oppstår mellom flerspråklige barn og voksne i hverdagsaktiviteter (T. M. Olsen, 2017). Den trekker fram barnehagelærerens rolle når det gjelder å legge til rette for at barna kan delta i språklig samhandling med andre, og når det gjelder å hjelpe barna med å få innpass i det språklige og

sosiale fellesskapet. Studien viser at de ansatte deltar i få samtaler som er knyttet til barnas lek, og når det skjer, er det på invitasjon fra barna. Mange av samtalene som finner sted mellom voksne og barn i hverdagsaktivitetene, er korte, og de voksne bruker i stor grad et enkelt og allment språk. I fagsamtaler bruker de voksne et forenklet språk istedenfor å nevne fagrelaterte ord eller presisere ord. Både inne og ute kan samtalene ha et faglig innhold, men strukturen og innholdet styres forskjellig. Innesamtalene preges av at de voksne i større grad bruker en utspørrende stil for å teste barnas forståelse av enkeltord, mens utesamtalene gir barna større rom for å delta og påvirke innholdet i samtalen. Observasjonene viser at det er stor variasjon i hvor mye samtaleid barna har med de ansatte, og at de flerspråklige barnas deltakelse kan variere etter aktivitet og situasjon. De kan være mer komfortable med å fortelle, reflektere og undre seg i noen aktiviteter og situasjoner enn i andre. Det pekes på at planleggingsarbeidet i liten grad legger vekt på hva barna skal lære av nytt språk. T. M. Olsen (2015) argumenterer for leken som språklæringsarena og hevder at den voksne gjennom rollen som observatør og deltaker kan fremme språklæring i lek. Språklæringspotensialet i lek avhenger av at den voksne kan tone seg inn i samtaler med barna og bruke både fagrelaterte ord og et variert ordforråd.

I kapitlet om mangfold viser vi til en kartleggingsundersøkelse av flerspråklige barnehager i rurale strøk (sju fylker) (C. E. Andersen et al., 2011, s. 89). Undersøkelsen dokumenterer at 42 prosent av informantene svarer at de aldri har arbeidet med lekemiljøet med tanke på å inkludere minoritetsspråklige barn. Felles pedagogiske opplegg nevnes oftest som språkstimuleringstiltak for minoritetsspråklige barn, og innholdet er i hovedsak fra norsk kultur.

Hvilken betydning har det planlagte, voksenstyrte og det barneinitierte i andre språklæringspraksiser? Alstad (2013) identifiserer to ulike praksiser. I den ene anses frilek som et godt utgangspunkt for arbeid med andrespråk, og språkarbeidet integreres i andre aktiviteter. Her vektlegges den sosiale dimensjonen, og barna får erfaringer med språk i ulike situasjoner i løpet av dagen. En ulempe med denne praksisen er at den kan føre til at lese- og skriveforberedende aktiviteter nedprioriteres. I den andre praksisen anses andrespråklæring som utvikling av ferdigheter, og språkarbeidet skjer i avgrensede, planlagte aktiviteter med bruk av læringsmateriell. Fordelen med strukturerte språkaktiviteter er at det styrker barnas enkeltferdigheter gjennom språkövelser, men ulempen kan være at språkbruk i sosiale situasjoner nedprioriteres. I liket med Alstad fant Kibsgaard (2018b) også to ulike didaktiske språklæringspraksiser. Den ene praksisen tok utgangspunkt i at språklæringen er integrert i lek

og aktiviteter ute og inne, mens den andre knyttet språklæringen til mer direkte tiltak som språkstund, litteraturformidling og bruk av ulike språklæringsmateriell, men med vekt på barnas interesser og behov. For å skape forståelse for språk bruker barnehagelæreren konkrete, rim, regler, musikk og sang samt bilder som visualiserer det som skal skje i løpet av dagen. Kulset (2015) framholder at sang og musikk er en handlingsberedskap som kan hjelpe barn med andrespråk ut av det doble dilemmaet. I sang- og musikkksamlinger kan alle delta på lik linje selv om de ikke snakker samme språk, og samlingen blir et møtepunkt som bidrar til å fremme fellesskapsfølelse. Ifølge Storli og Moser (2018) kan kroppslig lek gjøre kommunikasjonen mer forståelig for barn som lærer norsk som andrespråk, og Fodstad (2015) viser hvordan poetiske tekster inviterer til etterligning og kan fungere som et slags stillas for barnas andrespråklæring. I en nyere studie peker Fodstad (2018b) på hvor viktig voksenstøtte gjennom hele barnehagehverdagen er for barnas andrespråklæring. Barnehagen må legge til rette for språktilegnelse i både strukturerte situasjoner og i frileksituasjoner. I tillegg må det være voksne i nærheten som kan fange opp barnets initiativ og legge til rette for meningsfulle samtaler.

### **Språklæringspraksiser og de minste barna**

Studier av språklæringspraksiser som er rettet mot de minste barna, viser at barnehagelæreren integrerer språklæring i hverdagsaktiviteter og i arbeid knyttet til fagområder, for eksempel til *antall, rom og form* (Hansen & Alvestad, 2018). Funnene viser blant annet at de voksne er sensitive og responsive overfor barnas forsøk på å kommunisere, og at barnehagelærerne er opptatt av å finne muligheter for å fremme barns språkutvikling. Ulike situerte strategier benyttes, for eksempel å introdusere begreper, utvide ord og utvide samtalen med utgangspunkt i barnas frie lek. Barnehagelærernes kompetanse og planleggings- og vurderingsarbeid er viktige aspekter ved språklæringsarbeidet. Det andre bidraget vi finner om språklæring og de minste barna, viser at barnas selvstyrte fysiske lek i akebakken åpner opp for en annen kommunikasjon, både verbalt, lydlig og kroppslig, enn inneleken. Det fører til bruk av andre begreper og gjør at de voksnes initiativ til kommunikasjon knyttes til terrenget, farten, samværet og veiledning (Berg & Bjørgen, 2018).

### **6.9.2 Fagområdet antall, rom og form**

Flere studier belyser hvordan matematikk anvendes i lek og andre aktiviteter. Gjennom samtaler og spørsmål retter barnehagelæreren oppmerksomheten mot ulike matematiske begreper og skaper situasjoner som bidrar til matematiske utforskningsprosesser.

Innenfor dette fagområdet finner vi ni bidrag. I tillegg finner vi en kunnskapsoversikt over realfag i barnehagen

(Rambøll, 2014). To av bidragene ser nærmere på hvordan matematikk utforskes i integrasjon med lek og læring, hva som skjer mellom voksne og barn i aktiviteten, og vilkårene for utforskningen (G. O. Pettersen, Volden & Ødegaard, 2015; Volden, Pettersen & Ødegaard, 2014). Forskerne bak et annet bidrag søker å få en bedre forståelse av hvordan barnehagelæreren integrerer matematiske læringsmuligheter i lekbasert arbeid med barn, og utvikler konseptet *didactic space*. Analysen viser hvordan matematikkaktiviteten er en dynamisk lærings situasjon der barnehagelærere og barn inntar ulike posisjoner, og hvordan barn bidrar med sine perspektiver (Helenius, Meaney, Lange, Wernberg & Johansson, 2016). Ett bidrag setter søkelys på barnehagelæreren rolle i den matematiske utforskningen med de minste barna. Når barnehagelæreren har et klarere bilde av hva matematikk er, og hvordan barns matematiske forståelse utvikles, blir det ifølge studien tydeligere at matematikken er en del av barnas allsidige utvikling (Nakken & Thiel, 2014).

Mosvold (2012) har observert 62 forskjellige aktiviteter i en avdeling i en barnehage. Aktivitetene er både barneinitierte (frilek), vokseninitierte (samlinger, turer) og rutineaktiviteter (måltider og påkledning). Her integreres matematikk i det daglige arbeidet ved at barnehagelæreren legger til rette for at barna skal få erfaring med begreper og som støtte i barns frilek. Eventyr, sanger, bøker, konkretiseringsmateriell og kroppslig aktivitet brukes til å løfte fram faglig innhold og for å inspirere barna. Matematiske ideer blir presentert og satt i gang på en uformell og lekende måte. I studien til Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) er planlagte aktiviteter med matematikk integrert i hverdagsaktiviteter som Kims lek, lek med lego, fysikkeksperimenter, stell og mating av dyr og bakeaktiviteter. Det planlagte har betydning i den forstand at barnehagelærerne har lagt til rette for og bestemt hva de ønsker at barna skal lære innenfor matematikk. Aktiviteten tar utgangspunkt i barnas interesser, og ulike hjelpemidler tilpasses det faglige innholdet. Underveis i aktiviteten fanger barnehagelæreren opp det matematiske potensialet innenfor den planlagte rammen. Barnehagelæreren gir barna lekpregede tester som tar utgangspunkt i aktivitetene og det barna er interessert i og opptatt av. I aktiviteten formidler barnehagelæreren fakkunnskap om matematikk. Barnehagelærerne beskriver seg selv som ledere av aktiviteten og betydningsfulle for barnas læringsprosesser.

M. Carlsen (2013) finner at barnehagelæreren knytter en matematikkaktivitet til en eventyrfortelling. I den planlagte og vokseninitierte matematikkaktiviteten jobber barnehagelæreren med matematikk gjennom kroppsspråket sitt (mimikk, stemme, bevegelser), som er med på å tilpasse begrepene til barna og

situasjonen. Barna får kjennskap til matematiske konsepter gjennom en lekende tilnærming.

Når det gjelder arbeidet med språk, viser studiene vi omtalte ovenfor at barnehagelærerne stiller mange spørsmål til barna, men at spørsmålene i liten grad er utforskende og åpne. Når det gjelder barnehagelærernes arbeid med matematiske aktiviteter, viser studiene at barnehagelærernes mange spørsmål har stor betydning for barnas faglige utforskningsprosesser i matematikk (M. Carlsen, Hundeland & Erfjord, 2010; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017). Gjennom spørsmålene styrer barnehagelæreren de matematiske aktivitetene i en bestemt retning (Erfjord et al., 2012).

Sæbbe og Pramling Samuelsson (2017) finner at hverdagsaktivitetene ser ut til å være overordnet faget. Matematikkbegreper brukes sjelden med barna. Forskerne undersøker hva som kjennetegner barnehagelærernes praksis i lys av undervisningsbegrepet, og finner at 1) barnehagelærerne er ledere av læringsprosessen, 2) barnehagelærerne har en klar intensjon og knytter arbeidet til faglige mål, 3) barnehagelærerne bruker kommunikative handlinger og artefakter for å fremme barns læring, og 4) barnehagelærerne beskriver aktivitetene som eksperimenter. Studien konkluderer med at det er behov for mer forskning som analyserer barnehagelærernes ulike aktiviteter, slik at man med denne forskningen som utgangspunkt kan utvikle språk og begreper som kan beskrive barnehagelærers komplekse praksis i arbeidet med barn. Ifølge forskerne bak rapporten «Kunnskapsgrunnet – realfag i barnehagen» (Rambøll, 2014) har barnehagene en undersøkende tilnærming til læring og tar utgangspunkt i barnas egne interesser og undring når de jobber med matematikk og naturfag. Analysen viser det er stor variasjon i hvilke arbeidsmetoder som brukes, og i hvilken grad barnehagene er bevisste på arbeidet som gjøres. Barnehagene har i stor grad et aktivitetsfokus, hvor aktiviteten tillegges sentral vekt, mens formålet med aktiviteten tillegges mindre vekt. Barnehager som anses for å være gode realfagsbarnehager, er opptatt av å ha en barnesentrert tilnærming samtidig som de har høy bevissthet rundt det å videreutvikle barnas opplevelser, kunnskap og konsepter. Dette representerer en undersøkende tilnærming til læring, hvor planlagte realfagsaktiviteter kombineres med improvisasjon basert på barnas innspill. En stadig utfordring er å avgjøre hvilke situasjoner som skal danne grunnlag for mer planlagt formidling, og hvilke situasjoner og spørsmål man skal ta utgangspunkt i for å legge til rette for læring og utvikling hos barna. Det framheves at det ikke bør legges til rette for læring i alle situasjoner, og at barnehagen fortsatt bør bestå av frilek, omsorg og undring.

### 6.9.3 Fagområdet etikk, religion og filosofi

Vi finner bare fire studier som belyser barnehagelæreres arbeid med *etikk, religion og filosofi*. To av studiene undersøker hvordan barnehagelærere markerer høytider i barnehagen (K. Krogstad & Hidle, 2015; Toft & Rosland, 2014), mens én studie undersøker hvordan meningsdanning og forståelse av eksistensielle spørsmål utvikles gjennom interaksjon og forhandling i hverdagssituasjoner (Fauske, 2018). Her er det fagarbeideren som samtaler med barna om hunden sin, som er avlivet. Studien viser at fagarbeideren er lydhør overfor barna, sørger for at de har et felles fokus i samtalene, og svarer på spørsmål, men at hun ikke etterspør barnas tanker og meninger. Dette samsvarer med funnene i andre samtalestudier (Gjems, 2011a, c).

I tillegg til å sende ut en spørreundersøkelse til alle barnehagene i fire kommuner intervjuer Toft og Rosland (2014) seks barnehagelærere om hvordan de markerer norske høytider og høytider fra andre kulturer og religioner. De finner at barnehagelærerne er usikker på hvordan de skal lage opplegg knyttet til høytider som de ikke har noe forhold til selv. Artikkelen til K. Krogstad og Hidle (2015) tar utgangspunkt i forskningsprosjektet «Minoritetsreligioner i barnehagen» og bygger på en spørreskjemaundersøkelse blant 75 barnehagestyrere og 12 intervjuer med styre og pedagogiske ledere. Funn viser at det er store forskjeller i barnehagenes måte å markere muslimske høytider på. Barnehagelærerne involverer foreldrene i ulik grad. Det pekes på en ambivalens til markeringens funksjon, som er å ivareta minoritetsreligiøse barn i barnehagen, men som utelukker det sosiale aspektet om at alle barn skal kunne utvikle interesse, toleranse og respekt for hverandre. At vi bare finner to empiriske studier innenfor fagområdet *etikk, religion og filosofi*, tyder på at det er lite empirisk barnehageforskning som omhandler barnehagelærernes fagdidaktiske arbeid med dette fagområdet. Det synes også å bekrefte tidligere studier (Østrem et al., 2009) som viser at dette fagområdet oppfattes som krevende og er det fagområdet det jobbes minst med.

### 6.9.4 Fagområdet kunst, kultur og kreativitet

Innenfor dette fagområdet finner vi seks bidrag. Frisch (2008) utforsker relasjoner knyttet til de voksnes rolle i barnas tegneprosesser, der barna bruker ulike hjelpemidler eller stillas (modell som observeres) når de tegner. Hun viser at barnehagelæreren bruker strategien *veiledet oppdagelse* for å oppmuntre til og inspirere tegneaktiviteten, det vil si at hun eller han tilrettelegger miljøet slik at barna selv kan initiere tegneaktiviteten. Ett eksempel er et spill som fungerer som et oppdagelsesredskap og et stillas når barnet skal utforme tegningen. Resultatene viser hvor viktig det er at barnehagelæreren legger til rette for bruk av ulike støttestrategier (veiledet oppdagelse) i tegneprosesser i barnehagen.

Basert på feltstudier av kunstpedagogisk praksis i barnehagen og skolen finner Olaussen og Letnes (2014) at barnehagelæreren skifter mellom ulike roller i sin tilstedeværelse – en observerende, en medskapende, en veiledende og en kontrollerende rolle. Også K. Carlsen (2015) finner at barnehagelæreren kombinerer ulike roller – hun eller han handler sammen med barnet, inviterer til noe, instruerer, veileder, viser og styrer. Studien undersøker hvordan barnehagen jobber med forming og skapende virksomhet i lys av Reggio Emilias atelierkultur. Konklusjonen er at inspirasjonen fra Reggio Emilia styrker den formingsfaglige aktiviteten i barnehagen på den måten at praksisen er lekende, eksperimentell og stimulerer helhetlige læringsprosesser. Den bidrar til at det arbeides systematisk med å utvikle barns bildespråk sammen med en aktiv samtalende voksen. Barnehagelæreren tilrettelegger av det fysiske miljøet sees som forutsetning for allsidig læring. De formingsfaglige uttrykksformene kan både være barnestyrt og voksenstyrt.

Barns skapende virksomhet og eksperimentering undersøkes også i doktoravhandlingen til Fredriksen (2011). Hun finner at barnehagelæreren valg av materialer og verktøy er av stor betydning med hensyn til hvilke typer læring som kan oppstå. Særlig framhever hun at barns eksperimenterende lek med formingsmaterialer kan bidra til læring gjennom det hun kaller mikro-oppdagelser, som betyr at barnet selv finner løsninger på små problemer som dukker opp underveis.

En studie kartlegger hva slags sanger som synges i barnehagen. Selv om sang forekommer ofte i barnehagen (Gulpinar & Hernes, 2016), viser studien at sangrepertoaret er ensartet, at det nesten bare består av norske sanger, og at bruken av sang bærer preg av å være instrumentell, det vil si at sangen blir et middel for å oppnå mål innenfor andre kunnskapsområder (S. Haukenes & Hagen, 2017). Et dilemma ved sangaktiviteter er at vektleggingen av barns medvirkning kan ha ført til at voksne som synger *med* barna, har fått stor oppmerksomhet, mens betydningen av å synges *for* barna har kommet i bakgrunnen. Forfatterne oppfordrer barnehagene til å arrangere sangaktiviteter for å gi barna estetiske opplevelser, ikke bare for å oppnå andre faglige mål (S. Haukenes & Hagen, 2017). I rammeplanen er sanger nevnt som en av arbeidsmåtene innenfor fagområdet *kommunikasjon, språk og tekst* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48), men sanger kan også forstås som et kunstnerisk og kulturelt uttrykk som hører under fagområdet *kunst, kultur og kreativitet*, der vi har plassert denne studien.

**6.9.5 Fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse**  
Innenfor dette fagområdet har vi registrert til sammen elleve bidrag. Bidrag som legger særlig vekt på

barnehagelæreren rolle i fysisk lek ute, har vi plassert i kapitlet om barnehagelæreren relasjon til barns lek. De andre bidragene ser nærmere på barns læring og utforskning, mat og måltidsaktiviteter og fysisk miljø.

Jørgensen (2014), som i sitt kapittel «Kropp, bevegelse og helse» først og fremst er opptatt av barns erfaringer og læring ute, finner at den voksnes måte å være til stede på, ved å la barna utforske og ved å fortelle historier, samtale med barna om issmelting og undre seg sammen med barna, er viktig for barns helhetlige utvikling og læring.

#### **Mat og måltidsaktiviteter**

Mat og måltider, som har fått en tydeligere plass i barnehagen, trekkes fram under fagområdet *kropp, bevegelse, mat og helse* i rammeplanen. Her går det fram at barnehagelæreren skal legge til rette for at måltider og matlagning bidrar til måltids glede, deltakelse, samtaler og fellesskapsfølelse hos barna. I rammeplanen er det pedagogiske arbeidet med mat knyttet til verdier som livsmestring og helse og barns rett til medvirkning. Åtte av de ti nasjonale sentrene har utgitt idéheftet «Måltidet som pedagogisk arena» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Heftet viser hvordan pedagogisk arbeid med mat og måltider kan få betydning for barn i barnehagen. Nylig er det også kommet en bok som argumenter for helsefremmende arbeid med mat og måltider (Wilhelmsen, 2017).

Vi finner seks bidrag som omhandler barnehagelæreren arbeid med mat og måltider i barnehagen. Tofteland (2015) har i sitt avhandlingsarbeid hatt samtaler med ansatte på en småbarnsavdeling om måltidet i barnehagen. Hun analyserer måltidet i et demokratiperspektiv, og begrepet *pluralistisk måltidsfellesskap* betegner at måltidet gir plass for uenighet og ulike måter å være deltaker på. I samtalen kommer det fram at både barn og voksne bryter måltidsstrukturene (tradisjonene), noe som kan bidra til at måltidsfellesskapet kan endres. Tre andre bidrag undersøker hvilke læringsmuligheter barna gis under samspillet ved måltidene (Bae, 2009c; Grindland, 2011; Os, 2013). Bae (2009c) viser hvordan læringsmulighetene øker når barna får medvirke under måltidet, mens Grindland (2011) dokumenterer to ulike praksiser ved måltidet – en ordensdiskurs og en utforskningsdiskurs. I begge diskursene er barnehagelæreren styrende på ulike måter.

Også Os (2013) viser at barnehagelæreren kan bruke måltidet til å legge til rette for samspill og interaksjon blant de yngste barna. Under måltidet kan barna dele, sende mat til hverandre og synges og samtale. Funnene viser at det er variasjoner mellom tilnærminger rettet mot enkeltbarn og gruppeorienterte tilnærminger, men at begge er preget av at de voksne



oppmuntrer barnas initiativ og støtter samspill mellom jevnaldrende. Et annet tema i bidragene er forskjeller i barnehagens spisemiljø og variasjoner i hvorvidt de ansatte spiser med barna (Aadland, Holthe, Wergedahl & Fossgard, 2014). Når de ansatte spiser sammen med barna, blir måltidet i større grad preget av de voksnes behov, for eksempel økte krav til hygiene, delikat anrettet mat, større matvareutvalg og økt oppmerksomhet på spisemiljø. Også Fossgard, Holthe, Wergedahl og Aadland (2016) viser til kulturelle og sosiale aspekter ved måltidsituasjonen. De finner at personalet er opptatt av ansvaret de har som rollemodeller for barna under måltidet, men rollen varierer fra å ha tilsyn med barna og sørge for at de får i seg mat, til delta i en større sosial involvering. Forfatterne peker på at de forskjellige rollene kan være knyttet til et manglende fokus på betydningen av måltidssosialisering.

Vi har ikke registrert forskning som dokumenterer barnehagelærerens profesjonsarbeid med årsplanlagte mat- og måltidsaktiviteter, og som kobler dette til pedagogisk planlagt arbeid og livsmestring og helse.

#### **Barnehagelærerens organisering av fysisk miljø**

Studier viser at barnehagelærerne mener det er viktig at lekemiljøet gir barna utfordringer (Little et al., 2012; Sandseter et al., 2012). Hagen (2015) peker på at varierte og uforutsigbare miljøer som barna selv kan påvirke, var mer interessante for barna enn lekeapparatene som var installert i uteområdet. Det didaktiske arbeidet med barnehagens fysiske rom handler om hvordan barnehagelæreren kan skape gode muligheter for trivsel, lek og læring i barnehagens inne- og utearealer. Ødegaard (2012) poengterer at personalet, gjennom planarbeid, har en sentral rolle i utformingen og reguleringen av innholdet og det pedagogiske miljøet i barnehagen. Vi har konsentrert oss om forskning som er opptatt av hvordan barnehagelæreren tilrettelegger barnehagens fysiske miljø, og ikke av hvordan barna bruker det fysiske miljøet. Da finner vi fem publikasjoner.

Det nasjonale forskningsnettverket Barn og rom setter søkelyset på den pedagogiske kvaliteten ved det fysiske miljøet i barnehagen (A. Krogstad, Hansen, Høyland & Moser, 2012). Bidraget til Moser (2012) viser at personalet spiller en sentral rolle når det gjelder å utvikle, endre eller skape nye rom internt i barnehagen. Resultatene fra en pedagogisk romanalyse av personalets arbeid viser at nye rom kan bidra til å styrke barnas kroppslige og mentale mestring. Bruk av pedagogisk romanalyse brukes også i studien til Fønnebo og Rolfsen (2014), der personalet undersøker hvordan de kan etablere nye arealer eller gjøre flere og mer varierte arealer tilgjengelige for improvisasjon, lek, læring og utforskning. Ubenyttede eller regulerte

arealer i barnehagen ble tatt i bruk på nye måter og bidro til å endre og utvide rom, noe som økte barnas samspill og lek.

Bjørger (2017) ser nærmere på hvordan barnehagen kan bidra til å skape bevegelsesglede blant barn, både i barnehagens utemiljø og i ulike naturmiljøer. Funnene viser at fellesskapsleker og sosiale invitasjoner og tilbud er avgjørende for å skape bevegelsesglede. Personalet rolle i utemiljøet er av stor betydning. De kan for eksempel invitere barna inn i et sosialt fellesskap og støtte barnas fysiske opplevelser i lek. Å se det enkelte barn framheves som det viktigste.

En av publikasjonene ser nærmere på den formingsfaglige praksisen og hvordan praksis som er inspirert av Reggio Emilias atelierkultur, har positiv innflytelse på barns læreprosesser (K. Carlsen, 2015). Funnene viser at den pedagogiske praksisen ute og inne innbyr til allsidig lek og skapende arbeid. Barnehagens uterom gir fysiske, taktile og visuelle overraskelser og variasjon, mens innerommet innbyr til fellesskap samtidig som det gir barna mulighet til å trekke seg tilbake.

Som en del av et prosjekt som ser på personalets erfaringer med dramatisk lek i små grupper, undersøker forskere hvordan det fysiske rommet kan fremme voksnes og barns samspill i dramatisk lek (K. O. Kristensen & Greve, 2018). Barnehagelærerne i studien gir uttrykk for at det er vanskelig å finne ledige rom som egner seg til lek i små grupper og til å gjennomføre dramatisk lek. Resultatene viser at slike rom har dårlige vilkår. Martinsen (2015) finner at forskjellige måter å organisere barnehagen og barnegrupper på både begrenser og fremmer barnas lek og læring. Fra «GoBaN»-prosjektet finner Bjørnstad og Os (2018) at flere barnehager ikke har nok materiell som er egnet til lek og læring, og at leker og annet materiell ikke er tilgjengelig i stor nok grad for barna. De peker på at barnehagens organiseringsform kan påvirke mangelen på lekemateriell for de minste barna.

#### **6.9.6 Fagområdet natur, miljø og teknologi**

Hammer (2012) undersøker hvordan barnehagelærere legger til rette for læring i praksis innenfor dette fagområdet. Studien viser at barnehagelærerne legger til rette for at barn kan undre seg og utforske gjennom direkte erfaringer i naturen. Studien sier derimot mindre om hvordan barnehagelæreren bidrar i læringsamtaler ved å sette navn på naturfaglige fenomener og introdusere fagbegreper. Den sier heller ikke noe klart om hva naturopplevelser har å si for barns framtidige utdanningsløp.

Tilgangen til digitale plattformer og visuelle teknikker skaper nye vilkår for barnehagen som læringsarena. Vi finner ti studier som omhandler barnehagelærerens didaktiske arbeid med digitale verktøy. Fem av

studiene er doktorgradsavhandlingene (Jernes, 2013; Lafton, 2016; Letnes, 2014; Sando, 2014; Vangsnes, 2014). Av de fem andre studiene er tre bidrag inkludert i doktorgradsavhandlingene (Jernes & Engelsen, 2012; Vangsnes & Økland, 2013; Vangsnes, Økland & Krumsvik, 2011), mens de to siste er en artikkel (M. Alvestad & Jernes, 2014) og en nasjonal spørreundersøkelse til styrere om barnehagers bruk av digitale verktøy (Engelsen, Jernes, Kvinge, Vangsnes & Økland, 2012). Hovedkonklusjonen i denne rapporten er at digitale verktøy er utbredt i barnehagene. Dataspill er både en frileksaktivitet og en organisert aktivitet, men det er liten forskjell på hvordan aktivitetene gjennomføres. Spillene regnes som en pedagogisk aktivitet når barnehagelærerne er til stede og deltar.

Barnehagelærernes deltakelse i barns interaksjon med digital teknologi er tema for avhandlingen til Letnes (2014). Hun peker på at når barn og barnehagelærer skaper digitale uttrykk sammen i kunstfaglige prosesser, oppstår det et rom for menings- skaping og refleksjon som er betydningsfullt for barnets digitale dannelse. Sando (2014) er også opptatt av etiske refleksjoner omkring digital dannelse (digital kompetanse). Han finner blant annet at det kan være utfordrende for barnehagelæreren å snakke med barna om enkelte nettsider som dukker opp når barna søker etter spill og lignende, og han framholder at bruk av digitale medier kan gi rom for refleksjon. Lafton (2016) peker på de voksne snakker mer om barna og i liten grad med barna når det oppstår utfordringer, til tross for at diskursen om det kompetente barnet ligger under barnehagens digitale praksis. Videre ser språkhandlingene ut til å være preget av kontrollspørsmål, og de knyttes ikke til de pedagogiske handlingene. Også Jernes (2013) belyser hvor viktig det er å reflektere rundt grunnene til å bruke digital teknologi i pedagogisk barnehagepraksis. Hun finner at digital teknologi er en del av barnehagens hverdag, men at mange av de digitale aktivitetene er uten voksendeltakelse. Hun peker på at barnehagelærerne står overfor et didaktisk dilemma. På den ene siden ønsker de å ivareta barnas utforskning (barna styrer selv aktiviteten uten voksendeltakelse), på den andre siden ønsker de å regulere aktiviteten (barnehagelæreren planlegger og er til stede i aktiviteten). Også Vangsnes (2014) rapporterer at voksendeltakelsen er lav. Hun belyser voksenrollens didaktiske utfordringer knyttet til barnas bruk av dataspill. Hun finner at dataspill sees på som en del av barnas frilek, og at barnehagelærerne ofte ikke er til stede når barna spiller. Når de deltar, opplever de at det er vanskelig å opprette en samtale med barna (Vangsnes et al., 2011). I stedet foregår samtalen mellom spilleren og spillet. Forskningsresultatene viser at det etableres forskjellige voksenroller i spillsituasjonen: 1) en inngripende rolle som

virker forstyrrende på barna, 2) distanserte voksne som holder seg på avstand og 3) den støttende voksne som blander seg inn på barnas premisser (Vangsnes & Økland, 2013). Voksne ser i stor grad ut til å velge en distansert rolle ved bruk av digitalt innhold.

Barnehagelærernes betydning i samspillet mellom barn ved bruk av digitale verktøy poengteres også av Jernes og Engelsen (2012), som viser at læringsfellesskapet kan preges av inkludering og ekskludering innad i barnegruppen. Urovekkende nok viser analysen at barnehagelærerne er oppmerksom på at det kan forekomme eksklusjon og utestenging i aktiviteten rundt datamaskinen, og at de stoler på at barna greier å fordele spilletiden på en rettferdig måte innad i gruppen (Jernes & Engelsen, 2012, s. 10). Heldigvis framhever barnehagelærerne også at det er viktig at de er til stede, slik at de kan hjelpe og støtte barn som har vanskelig for å hevde sin rett. M. Alvestad & Jernes (2014) undersøker hva slags begrunnelser barnehagelærerne har i bruken av digital teknologi i barnehagen. Barnehagelærere synes å mangle didaktisk kompetanse så vel som digital kompetanse. De konkluderer med at det er behov for å utvikle mer kunnskap om IKT og digitale verktøy i forhold til barns dannelsingsprosesser, knyttet til innholdet, arbeidsmåtene og verdiene i rammeplanen.

### 6.9.7 Fagområdet nærmiljø og samfunn

Fagområdet *nærmiljø og samfunn* omfatter blant annet temaer som medvirkning, demokrati og mangfold. Forskningsbidrag som hører under disse temaene, er plassert under egne overskrifter tidligere i kapitlet (Demokrati og medvirkning og Mangfold).

Vi har funnet fem forskningsbidrag som omhandler andre sider ved dette fagområdet, nærmere bestemt barnehagelærernes arbeid med historie, tradisjoner og kulturarv i barnehagen (Bakken & Børhaug, 2009; Moen & Buaas, 2012; Skjæveland, 2017; Skjæveland, Buaas & Moen, 2013; Skjæveland, Buaas & Moen, 2016).

En av artiklene bygger på en spørreskjemaundersøkelse med 142 barnehagelærere (praksislærere) (Moen & Buaas, 2012). Forskerne finner at den gjennomsnittlige barnehagelæreren til en viss grad arbeider med historie og tradisjonsformidling både i prosjekt-/temaperioder og integrert i barnehagens hverdagsliv. I dette arbeidet støtter barnehagelærerne seg mest på immaterielle ressurser og aktiviteter som eventyr, fortellinger, sang og musikk samt innhold i bøker. Materielle ressurser i form av gamle redskaper, bilder, klær, pynt og andre gjenstander blir ganske lite brukt. Barnehagene er noe mer aktive når det gjelder å oppsøke hus, museer og steder i nær- og lokalmiljøet, mens samarbeidet med foreldre og eldre mennesker er begrenset. Forskerne kobler den sterke

vektleggingen av immaterielle ressurser til at barnehagelærerne også forbinder historie og tradisjoner med andre fagområder, for eksempel *kommunikasjon, språk og tekst* (Moen & Buaas, 2012). Fagområdet *nærmiljø og samfunn* kombineres ofte med andre fagområder når det er historisk tematikk og tradisjoner som står i fokus. Arbeidet med fagområdet er allsidig og gjør det mulig å gi barna et bredt spekter av erfaringer (Skjæveland et al., 2013). De tre øvrige studiene bygger på kvalitative design med intervjuer av pedagogiske ledere og styrere. I to av dem er deltakerne strategisk valgt fordi barnehagene har arbeidet systematisk med historiske prosjekter over lengre tid (Skjæveland, 2017; Skjæveland et al., 2013). Barnehagelærerne gir uttrykk for at de har positive erfaringer med å implementere historieprosjekter, og at barna har gode evner til å skaffe seg kunnskap om historien (Skjæveland, 2017). I begge artiklene framhever barnehagelærerne at fysiske og kroppslige erfaringer sammen med barnehagelærernes fortellinger har stimulert barnas interesse og forståelse for historie. De eldste barna viser utvikling av historisk bevissthet, noe som peker på at historieprosjekter i barnehagen kan legge grunnlag for en slik bevissthet og for videreutviklingen av denne (Skjæveland, 2017; Skjæveland et al., 2013). Barns medvirkning blir ivarettatt ved at prosjektene tar utgangspunkt i barnas interesser, eller ved at personalet legger rammene for temaet og fyller dette med innhold og arbeidsmåter med utgangspunkt i hva barna er opptatt av. Selv om de pedagogiske lederne ikke selv bruker begrepet *danning*, argumenterer forskerne for at mange av deres begrunnelser og vurderinger av barnas utbytte kan forstås i et dannelsesperspektiv (Skjæveland, 2017; Skjæveland et al., 2013).

En fjerde artikkelen setter søkelyset på arbeid med kulturarv og tradisjoner i barnehager med et tydelig kulturelt mangfold. Her finner forskerne at bevissheten om begrepet *kulturarv* og kriteriene for å velge slikt innhold i barnehagen er gjennomgående lav, selv om barnehagene har utviklet et stort repertoar av metoder og verktøy som de tar i bruk i arbeidet med dette. I én barnehage finner forskerne et eksempel på pedagogisk arbeid (med primstav) som illustrerer det utvidede dannelsesbegrepet til Løvlie (2003). Kulturarven introduseres på en tradisjonell måte sammen med en kritisk og innovativ bearbeiding av det aktuelle uttrykket, som knyttes til det kulturelle mangfoldet i gruppen. Artikkelforfatterne konkluderer med at det er behov for kompetanseutvikling for å øke barnehagelærernes bevissthet om hvilke kriterier de bruker når de velger kulturelt innhold i barnehagen (Skjæveland et al., 2016). I dette avsnittet har det gått fram at barnehagelæreren – gjennom arbeidet med deler av fagområdet *nærmiljø og samfunn* (historie, tradisjoner og kulturarv) i integrasjon med andre fagområder – kan ivareta et dannelsesperspektiv i

barnehagen. Samtidig går det fram at barnehagelærernes kompetanse bør styrkes for å øke bevissheten rundt valg av kulturelt innhold i barnehagen.

En studie løfter fram solidaritetsprosjektene i barnehagen, som det ofte jobbes med i form av ferdige opplegg fra hjelpeorganisasjoner, som en side ved barnas dannelsesprosesser (Bakken & Børhaug, 2009). I prosjektene inviteres barna til å gjøre noe konkret for mennesker i andre land samtidig som de lærer noe om menneskene de skal hjelpe. Studien viser at disse menneskene og særlig barna framstilles som fattige. De defineres i forhold til norske forhold, og det legges vekt på det de mangler. Forfatterne mener det er viktig å ha et kritisk perspektiv på opplegget og trekker fram problematiske sider ved solidaritetsprosjektene.

## 6.10 Oppsummering

Mange sider av den praktiske yrkesutøvelsen er lite utforsket. Det gjelder for eksempel omsorg, relasjonsarbeid, arbeid med lek og ikke minst flere av fagområdene. Det gjelder også hvordan de grunnleggende verdiene som er nedfelt i lov og rammeplan blir praktisert i pedagogisk arbeid. Innenfor kategorien mangfold finner vi få forskningsbidrag. Tatt i betraktning at det kan være store variasjoner i barnegruppen vet vi lite om hvordan barnehagelæreren arbeider med mangfoldsaspekter som kjønn, barn med nedsatt funksjonsevne, sosial, kulturell og religiøs bakgrunn.

Hovedvekten av studiene er dessuten kvalitative studier med relativt få informanter. Den eksisterende forskningen tyder på at barnehagelærerne har en integrerende tilnærming der de vever flere tiltak inn i hverandre, og der barnehagehverdagen i liten grad splittes opp i faginndelte aktiviteter. Barnehagelærernes arbeid preges av et barnesentrert perspektiv, der barnas behov og interesser er styrende, og der bruken av instruksjonspedagogikk er begrenset. Praksisforskningen viser at barnehagelæreren står i en rekke spenninger, der noen praksiser synes å veie tyngre enn andre.

Vi kan ikke slå fast at pedagogisk arbeid med barn plasserer seg enten innenfor det strukturerte/planlagte eller det fleksible/ikke-planlagte. Praksis ser ut til å være mer nyansert enn det. Det legges stor vekt på at lek og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og undring, og på at barna skal være delaktige. Vi finner ulik grad av kontroll med hensyn til hvem som setter i gang en aktivitet, og hvem som synes å ha kontroll over aktiviteten eller situasjonen. Det er ikke slik at planlagte aktiviteter viser til en praksis der aktivitetene alltid helt og holdent kontrolleres og styres av barnehagelæreren,

eller at ikke-planlagte aktiviteter alltid kontrolleres og styres av barna. Graden av kontroll er knyttet til at barnehagelærerne varierer mellom ulike roller og ulike former for kommunikasjon og samspillsmønstre i de ulike aktivitetene. Dette regulerer hvor store muligheter barna får til å medvirke til retningen og innholdet i aktivitetene.

Forskningskartleggingen viser eksempler på hvordan barnehagelæreren jobber med de ulike fagområdene i både planlagte og spontane aktiviteter. Når barnehagelærerne arbeider med fagområdene i planlagte aktiviteter, kombineres det ofte med spontane innspill og lekende uttrykk fra barna. Barnehagelærerne står i et spenningsfelt der det pedagogiske arbeidet skal planlegges og være systematisk, samtidig som det skal være fleksibelt. På den ene siden har barnehagelæreren – gjennom sin kunnskap om fagområdene – ansvar for å bringe barna sammen om noe som bidrar til læring og danning, og som vekker nysgjerrigheten og inspirerer. På den andre siden skal innholdet også komme fra barna og barnas spontane bidrag. Praksis viser at det pedagogiske arbeidet med fagområdene skjer gjennom hele dagen. Vi ser ikke tegn på en fagdelt barnehage. Vi har mest kunnskap om fagområdene innenfor språk og matematikk, men vi vet generelt ikke så mye om det fagdidaktiske arbeidet. Vi vet heller ikke nok om hvordan barnehagelæreren integrerer flere fagområder i det pedagogiske arbeidet, eller om hvilke fagdidaktiske valg barnehagelæreren tar innenfor en helhetlig tilnærming til læring.

Studiene vi likevel har om barnehagelærernes arbeid med fagområdene, viser at barn møter fagområdene gjennom lekbaserte aktiviteter som både er planlagte og ikke-planlagte, og i lekegrupper og lek som barna selv har satt i gang. Det er lite som tyder på at leken brukes for å oppnå forhåndsbestemte mål og læringsutbytter.

Vi har lite dokumentasjon på hvordan innhold og temaer i ulike aktiviteter utforskes, utvikles og dokumenteres av barn og voksne sammen. Vi har lite grunnlag for å si noe om hvordan barnehagelæreren, med utgangspunkt i barnas perspektiver, sammen med barna fordypet seg i et innhold der fagområder virker sammen og utfyller hverandre. Barnehagelærerne er opptatt av den sosiale og språklige læringen som skjer i leken, men de utøver ikke kontroll ved å ta over leken. De støtter leken ut fra kjennskapet til enkeltbarn og barnegruppen og det barna er opptatt av. Leken er mer en arena for læring enn en metode som brukes instrumentelt for å realisere forhåndsdefinerte læringsmål. Barnehagelærerne er opptatt av å skape gode vilkår for lek, og de gjør dette ved å forholde seg til leken på ulike måter. De forskjellige rollene barnehagelæreren

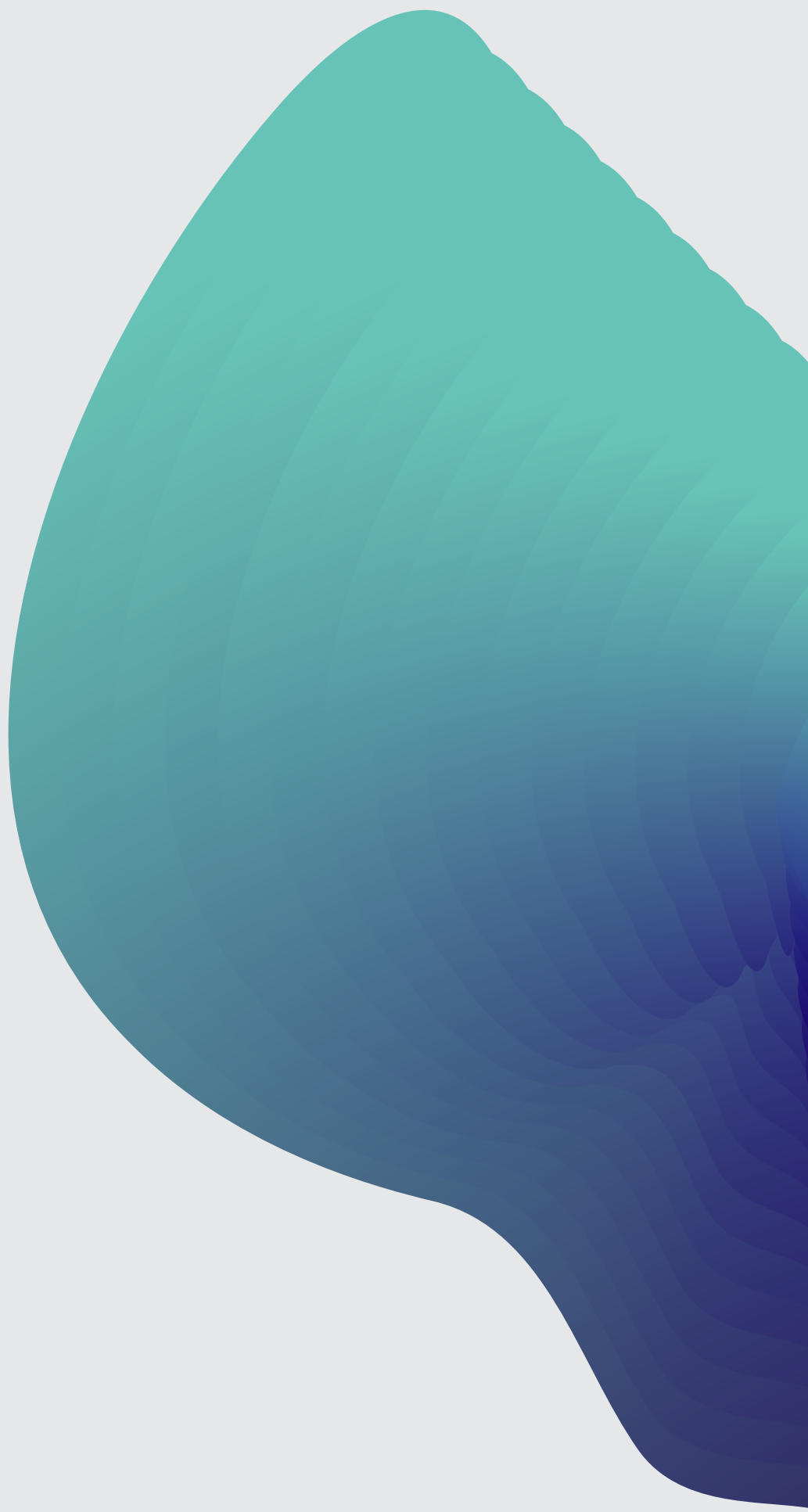
inntar når det gjelder lek, gir barna ulik grad av kontroll over egne lekeprosesser, men det ser ut til at barna har forholdsvis stor handlingsfrihet i leken. Vi finner at barnehagelæreren støtter barn som er i lek med andre barn, men det er tegn som tyder på at barnehagelæreren i mindre grad utvider og utvikler leken og hjelper barna med å samarbeide og utforske innholdet i leken.

Barnehagelæreren må hele tiden balansere mellom å ivareta det enkelte barns behov og rett til å bli sett og hørt og å støtte fellesskapsverdier og bygge gruppetilhørighet. Dokumentasjonen vi har, er overveiende rettet mot enkeltbarn og de voksnes samspill med enkeltbarn og mindre mot prosesser i gruppefellesskapet. Det synes som om praksis er mest rettet mot en individuell tilnærming, noe som kan begrense barns demokratierfaringer. Begrensninger på barnas demokratierfaringer henger også sammen med strukturelle forhold, forventninger og normer i barnehagen. Vi har lite kunnskap om medvirkning som er mer omfattende enn at barna får velge aktiviteter, og at innspillene deres blir lyttet til. Eksempler på denne typen medvirkning kan være at barna får innflytelse på planlagte aktiviteter, og at barnas innspill kobles til resten av barnegruppens synspunkter og innholdet i fagområdene. Kunnskapen vi har om spesialpedagogisk arbeid, viser at det finnes praksiser som reduserer muligheten til å skape et inkluderende fellesskap for alle barn. Praksis viser at barnehagelærerne må være tett på barna for å skape gode vilkår for omsorg, lek og læring. Dersom gruppefellesskapet skal fungere som en viktig læringsbetingelse, er det klare signaler om at gruppeorganiseringen er avgjørende for at barnehagelæreren skal kunne sikre og ivareta inkluderende praksiser, relasjonskvalitet, omsorg og en trygg tilknytning for alle barn.

Når det gjelder den videre utviklingen av barnehagelæreren, er det behov for å bli bevisst på spenningsforholdene som man daglig må vurdere og ta stilling til. Til tross for at det er utfordrende å utvikle en praksis hvor barn systematisk og prosessuelt får muligheter til å medvirke til retningen og innholdet i planlagte og strukturerte aktiviteter, er det viktig at man utvikler slik medvirkningspraksis. Det synes å være potensial for å utvikle en praksis hvor barnehagelæreren i større grad utvider og utvikler leken ved å hjelpe barna med å samarbeide og sammen utforske innholdet i leken.

Et dominerende individfokus peker mot å styrke en praksis der gruppefellesskapet fungerer som en viktig læringsbetingelse. Det bør gå klart fram at gruppeorganiseringen er avgjørende for at barnehagelæreren skal kunne ivareta inkluderende praksiser, relasjonskvalitet, omsorg og en trygg tilknytning for alle barn.

Vi har mest kunnskap om fagområdene innenfor språk og matematikk. Når barnehagelærerrollen skal utvikles videre, er det derfor viktig å utvikle en praksis der man er bevisst på at man skal integrere flere fagområder i det pedagogiske arbeidet, og på hvilke fagdidaktiske valg barnehagelæreren tar innenfor en helhetlig og integrert barnehagepedagogikk. Det er også didaktiske utfordringer knyttet til hvordan IKT kan utvikles for å bidra til barns lek, kreativitet og læring, det vil si hvordan de digitale verktøyene støtter opp om barns meningsskapning i relasjoner med andre barn.



# 7. Kunnskapsgrunnlaget og profesjonelle vurderinger i pedagogisk praksis

Dette kapitlet tematiserer kunnskapen og vurderingene som ligger til grunn for de valgene barnehagelærerne gjør i sin pedagogiske praksis, spesielt i arbeidet med det enkelte barn og barnegruppen. Profesjonsutøvere utøver skjønn basert på komplekse kunnskapsgrunnlag som omfatter både akademisk og praktisk kunnskap. Hvilken kjennskap til barn, kontekst og miljø bygger barnehagelærerne på, og hvilket skjønn utøver de i praksis? Tilgjengelig kunnskap må fortolkes, og en viktig side ved profesjonsrollen er kunnskapsgrunnlaget denne fortolkningen baseres på. Det bør ligge profesjonelle vurderinger og valg bak konkrete tiltak – vurderinger som knytter fortolkningen av barnehagelærernes oppgaver til handling. Profesjonelle vurderinger krever både informasjon om målgruppen, et faglig kunnskapsgrunnlag og skjønnsmessige vurderinger. Barnehagelærerne bruker faglig kunnskap når de fortolker situasjoner og behov, og skjønnsmessige vurderinger når de skal velge tiltak som er tilpasset hver enkelt situasjon. Et svært viktig aspekt ved kunnskapsgrunnlaget er i hvilken grad profesjonsutøveren klarer å koble sammen ulike typer kunnskap og «fortrolighet med konkrete situasjoner» (Grimen, 2008a). Ifølge Nygård (2017) gir barnehagelærerne uttrykk for at de ønsker både å heve statusen til barnehagen som pedagogisk institusjon og sin egen status som barnehagelærer. De ønsker å frigjøre seg fra oppfatningen av barnehagen som en omsorgsarena med det gode hjem som forbilde, og de vil at barnehagen skal anerkjennes som en pedagogisk institusjon. Dette kan gjøres ved å øke kvaliteten på, og synliggjøre, barnehagen som læringsarena, ifølge Nygård (2017). En viktig strategi fra et profesjonsperspektiv blir i så måte å synliggjøre de komplekse, faglige vurderingene barnehagelærerne gjør i arbeidet. Akademisk og praktisk kunnskap kan ta mange former og fungere på ulike måter i de vurderingene og valgene som barnehagelærerne gjør. Grimen (2008a) peker blant annet på at praktisk kunnskap er bundet til personer, kontekster og erfaringer, og at den ofte ikke er artikulert. Akademisk kunnskap er generell, mer abstrakt og utgjør et overordnet utgangspunkt når man skal vurdere praksisutfordringer. Dette kapitlet retter oppmerksomheten mot hvilke kunnskapsgrunnlag barnehagelærerne bygger sine profesjonelle vurderinger på.

## 7.1 Akademisk kunnskap

Profesjonsutøvelse handler om å bruke systematisert kunnskap i møte med unike enkeltpersoner, grupper og situasjoner. Hvilke former for akademisk kunnskap spiller en rolle for barnehagelærernes arbeid med barna i barnehagen? De fleste studiene om akademisk kunnskap viser at barnehagelærerne trekker fram barnehagelærerutdanningen, videreutdanninger og rammeplanen som viktige kunnskapskilder.

Osland (2017) forstår akademiseringen av korte profesjonsutdanninger som et uttrykk for at det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget for utdanningen og yrkesutøvelsen er styrket. Han presiserer også at dette kunnskapsgrunnlaget er allsidig og består av teoretiske og forskningsmessige bidrag fra en rekke disipliner. Akademisk kompetanse innebærer å mestre faglige ferdigheter. Abbott (1988) mener at et syn på akademisk kunnskap som direkte overførbart og anvendbar i praksis sjelden vil være fruktbart, fordi den akademiske diskursen splitter opp og spisser temaer og problemstillinger for at de skal bli vitenskapelig håndterbare, mens arbeidet med barn krever bredere og mer sammensatte vurderinger. Men akademisk kunnskap i form av en vitenskapelig kunnskapsbase gir profesjonen et felles begrepsapparat og verdisystem. Det akademiske definerer oppgaver og ambisjoner og den større sammenhengen arbeidet inngår i. Det er også viktig for å legitimere den profesjonelle praksisen. Den eksklusive retten til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på fellesskapets vegne er gitt av staten, men profesjonen må gjøre seg berettiget til denne retten (Abbott, 1988, s. 53-54). Som profesjonsutøvere forventes barnehagelærerne å trekke akademisk kunnskap inn i de vurderingene og fortolkningene de gjør. Spørsmålet er hvilken rolle slik kunnskap har for de vurderingene barnehagelærerne gjør i praksis.

Kartleggingen til Gotvassli, Haugset, Johansen, Sivertsen og Nossun (2012) viser at eiere og styrere mener at utdanningen gir basiskompetanse for arbeidet i barnehagen, spesielt når det gjelder lek, læring og omsorg. Den nye barnehagelærerutdanningen av 2013 tematiserer profesjonskvalifiseringen i høy grad.

I rammeplanen for barnehagelærerutdanningen blir det framhevet at en sentral del av barnehagelærerens kunnskapsbase er evnen til å binde sammen akademisk og praktisk kunnskap og på grunnlag av dette utøve skjønn. Utdanningen skal være profesjonsrettet og forskningsbasert og gi forskningsbasert kunnskap om ulike læringsprosesser. Ljunggren et al. (2017) viser at utdanningsinstitusjonene er sentrale premissleverandører for barnehagelærernes forståelse av rammeplanen. De finner også at barnehagelærerne bruker kompetansen de har ervervet seg gjennom utdanningen, til å omsette komplekse begrep som *danning og barns medvirkning* i praksis. Barnehagelærerne gir uttrykk for at de ble godt kjent med rammeplanen gjennom utdanningen, at de har fått den under huden (Ljunggren et al., 2017). Gjennom intervjuer med tidligere assistenter finner Steinnes (2014) i sin doktoravhandling eksempler på at studentene gjennom utdanningen har tilegnet seg kunnskap som gjør at de tenker og handler annerledes enn de gjorde da de jobbet som assistenter. Ikke minst har den teoretiske kunnskapen gitt dem et annet grunnlag for å reflektere rundt praksis. De nyutdannede barnehagelærerne gir uttrykk for at de er mer bevisst på det faglige praksisgrunnlaget, selv om dette ikke alltid kommer like godt til uttrykk i praktisk handling. I aksjonsforskningsstudien til Kvistad et al. (2013) forstås barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena. Barnehagelærerne rapporterer at de tilegner seg ny kunnskap ved å lese forskningsartikler som de bruker som teoribakgrunn, og som danner grunnlaget for deres forståelse for arbeidet i barnehagen. Ved å delta i samarbeid med forskere tilegner barnehagelærerne seg ny kunnskap og nye ferdigheter, blant annet ved å prøve ut nye arbeidsformer eller verktøy.

C. E. Andersen et al. (2011) gjennomførte en omfattende studie om arbeid med minoritetsspråklige barn, der 813 barnehagelærere og styrere i 412 kommuner deltok. Resultatene tyder på at utdanning gir barnehagelærerne et viktig kunnskapsgrunnlag. Barnehager som har styrere med videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, minoritetspedagogikk eller migrasjonspedagogikk, skiller seg positivt ut når det gjelder forståelsen av flerkulturellt arbeid og språkstimulerende aktiviteter for flerspråklige barn. Øverland, Størksen, Bru og Thorsen (2012) finner, i sin studie om barnehageansattes håndtering av barn med skilte foreldre, en forskjell på *sikre* og *usikre* medarbeidere når det gjelder håndteringen av skilsmissebarn i barnehagen. Et kjennetegn ved dem som ble plassert i kategorien sikre medarbeidere, er at de har høyere utdanning, de fleste barnehagelærerutdanning. Stikk i strid med dette opplever de usikre medarbeiderne at rutinene ikke er til stor hjelp, og at barnehagen ikke har nok verktøy tilgjengelig. De sikre medarbeiderne finner dessuten støtte i rammeplanen, mens de usikre medarbeiderne trenger veiledning og opplæring.

Flere barnehagelærere i «Hel-Lær studien» (Bøe et al., 2018) viser til den faglige kunnskapen de ervervet seg gjennom barnehagelærerutdanningen, og til pedagogiske perspektiver når de skal begrunne valg og handlinger. De gir dessuten tydelig uttrykk for at de tar bevisste valg. Barnehagelærerne viser til at kunnskapen spesielt kommer til uttrykk i situasjoner der de tar reflekterte kunnskapsbaserte valg, for eksempel når de klarer å ivareta et relasjonelt samarbeid med et av barna midt opp i alt annet som skjer rundt dem. Barnehagelærerne tok i bruk ulike fagbegrep, som at de kan være et *støttende stillas* for barna i barnas lek, og at de må støtte på en slik måte at barna holder seg i *flytsonen*. De viser konkret til kunnskap fra utdanningen, for eksempel ved å løfte fram spesifikke tema som samspill, de minste barna og hverdagsaktiviteter som arena for lek og læring. Barnehagelærerne understreker at utdanningen gir dem trygghet i rollen som barnehagelærer, både i samspillet med barna og med foreldrene. Når det gjelder samarbeidet med foreldrene, legger de vekt på hvor viktig det er at de er trygge i sin egen rolle som barnehagelærer, og at det i samspillet med foreldrene ofte handler om gode faglige forklaringer og begrunnelser. Kvaliteten på kommunikasjonen med foreldrene er avhengig av hvor trygge barnehagelærerne er i faget og i formidlingen av faget (Bøe et al., 2018).

Pettersvold og Østrem (2018a) peker på at barnehagelærere med masterutdanning kan være med på å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat. I semistrukturerte intervjuer svarer 33 barnehagelærere på spørsmål om hva masterutdanningen har betydd for deres arbeid i barnehagen. En stor andel gir uttrykk for at de gjennom masterutdanningen har tilegnet seg økt faglig trygghet, mer kunnskap og større evne til kritisk refleksjon som kommer barnehagen til gode. Fjorten barnehagelærere framhever at de gjennom utdanningen har blitt mer kritiske, at de i større grad stiller spørsmål ved praksis, og at de har utviklet et kritisk blikk på seg selv som barnehagelærer og barnehagen som organisasjon. Flere trekker også fram at de i større grad synliggjør faget, og at de er blitt tydeligere i sine faglige begrunnelser. Pettersvold og Østrem (2018a) konkluderer med at masterutdanningen kan bidra til å myndiggjøre profesjonen ved at barnehagelærerne får faglig trygghet, blir mer kritiske og får en tydeligere stemme. Dermed kan de også bli en motvekt til standardiseringen og dekontekstualiseringen av kunnskap.

Steinnes (2014) finner i sin avhandling om profesjonalitet under press at den akademiske kunnskapen gjerne er lite synlig for andre, og at den derfor er avhengig av å bli artikulert for at andre skal få innsyn i den. Barnehagelærerne i studien til Ljunggren et al. (2017) forteller at de har rammeplanen under huden eller at den ligger i ryggmargen. Noen av barnehagelærerne bruker også begrepet *taus kunnskap* i svarene.



I en studie som undersøker nyutdannede barnehagelæreres og styreres syn på lederskap og yrkesutøvelse, finner Grimseth, Nordvik og Bergsvik (2008) at nyutdannede har en uklar forståelse av kravene som stilles til barnehagelærerprofesjonen. Både de nyutdannede selv og styrerne er tydelige på at de nyutdannedes yrkesidentitet er svak. Kunnskapen barnehagelærerne tilegner seg gjennom utdanningen, må bearbeides gjennom refleksjon for at den skal kunne anvendes på praktiske og konkrete situasjoner. De framhever også betydningen av et profesjonelt skjøn. For de nyutdannede er det vesentlig å få støtte fra erfarne barnehagelærere, og derfor er det viktig at styrerne etablerer arenaer der de nyutdannede kan utveksle erfaringer og samarbeide med erfarne barnehagelærere, slik at de kan utvikle sin yrkesidentitet. Eik (2014) undersøker nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av egen kompetanse i løpet av det første året i yrket og finner at de nyutdannede mestret det pedagogiske arbeidet etter bare noen få måneder. Gjennom observasjon, samtaler og intervjuer finner Eik at de nyutdannede er i stand til å improvisere og utøve profesjonell dømmekraft. De rapporterer imidlertid at det er utfordrende å anvende planleggingsredskaper fra utdanningen i arbeidet. Et annet sentralt funn i studien er at de nyutdannede barnehagelærerne i løpet av det første året forandret språket, det vil si at de brukte færre fagbegrep fra utdanningen. De rapporterer også at de kun i begrenset utstrekning går inn i gjensidige læringsprosesser på arbeidsplassen. Steinnes (2014) finner at manglende differensiering i barnehagelærernes arbeidsdeling med assistentene, kombinert med de ulike gruppenes vurdering av egen og andres kompetanse, bidrar til manglende synliggjøring av barnehagelærerens faglige kunnskapsgrunnlag. Basert på analyser av hvordan barnehagelærerne selv vurderer sin egen kunnskap sammenlignet med assistentenes kunnskap, tyder ikke den kvantitative delen av studien på at barnehagelærerne opplever å ha en sterk, faglig kunnskapsbase. Grunnlaget for denne konklusjonen er blant annet at barnehagelærerne vurderer assistentene som like kompetente som dem selv på de fleste områder. Disse funnene blir noe nyansert i den kvalitative delen av avhandlingsarbeidet. Vanligvis antar man at profesjonsutøvere tilegner seg akademisk kunnskap gjennom utdanning, etterutdanning, faglig oppdatering og faglitteratur. Men for barnehagelærernes del har også rammeplanen spilt en rolle fordi den helt fram til den siste revisjonen har inneholdt generelle forklaringer på sentrale barnehagepedagogiske perspektiver og prinsipper.

Vi finner seks empiriske studier som omhandler barnehagelærerens bruk av rammeplanen som kunnskapsgrunnlag. To er vitenskapelige artikler (Jernes, Alvestad & Sinnerud, 2010; Øverland et al.,

2012) og en av dem en doktorgradsavhandling (Nygård, 2017). De tre andre studiene er forskningsrapporter (Bøe et al., 2018; Gotvassli et al., 2012; Ljunggren et al., 2017; Østrem et al., 2009). Disse studiene sier noe om hvordan barnehagelærerne forholder seg til politiske mål og føringer som er nedfelt i rammeplanen, og hvordan rammeplanen kan være en kilde til kunnskap i barnehagelærernes pedagogiske praksis. Studiene bygger på en lang rekke metoder, som individuelt intervju, fokusgruppeintervju, telefonintervju, observasjon, litteraturstudie, casestudie, dokumentanalyse, survey og spørreskjema.

Rammeplanen for barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017) er et sentralt styringsdokument for barnehagen og et eksempel på ytre forventninger til barnehagelærerrollen. Studier med utgangspunkt i rammeplanen fra 2006 viser at rammeplanen også fungerer som en kunnskapsbase for barnehagelærerne (Bøe et al., 2018; Ljunggren et al., 2017; Nygård, 2017; Østrem et al., 2009). Fagområdene i rammeplanen er stort sett definert i nokså generelle vendinger. Konkretiseringer som er nedfelt i rammeplanen, kan gi rom for mange fortolkninger, som barnehagelærerne bygger på og fremmer i yrkesutøvelsen. Begrepene i rammeplanen fortolkes dermed ulikt og fungerer på ulike måter i de vurderingene og valgene som barnehagelærerne gjør i yrkesutøvelsen. Hvordan fortolker og konkretiserer barnehagelærerne sentrale innholdskategorier i et didaktisk perspektiv? Hvordan bruker barnehagelærerne fagområdene som kunnskapsbase for pedagogiske valg i arbeidet med barna? I intervjuer med barnehagelærere finner Nygård (2017) støtte for at barnehagelærere skaper sin egen praksis ut fra de rammene de har å forholde seg til. De er ikke bare passive mottakere av ulike politiske føringer, men forholder seg aktivt til føringene, blant annet ved å tolke og reforhandle disse slik at det oppstår ideologiske spillerom.

Ljunggren et al. (2017) finner at rammeplanen kan bidra til å forsterke barnehagelærerens yrkesidentitet. Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at rammeplanens innhold og form over flere år har bidratt til kompetanseutvikling i barnehagene, og at arbeidet med rammeplanen har bidratt til å profesjonalisere sektoren. Barnehagelærerne i denne studien er tydelige på at rammeplanen er et grunnleggende og viktig dokument som styrer det pedagogiske arbeidet. Rammeplanen brukes aktivt i barnehagene og bidrar til store endringer i måten barnehagene jobber på.

Østrem et al. (2009) evaluerer måten rammeplanen blir innført, brukt og erfart på, og finner at barnehagelærere er blitt mer opptatt av læring etter at den reviderte rammeplanen ble innført i 2006. Barnehagelærerne gir også uttrykk for at de opplever et økt faglig fokus, og at særlig voksenrollen har fått større

oppmerksomhet. Når det gjelder bruk av IKT i barnehagen, viser Jernes et al. (2010), som undersøker det pedagogiske spenningsfeltet i møte med digitale verktøy i norske barnehager, at barnehagelærere framhever rammeplanen som et viktig fundament i arbeidet.

Barnehagelærere som reflekterer rundt en helhetlig tilnærming til læring (Bøe et al., 2018), trekker særlig fram rammeplanens begreper, omsorg, lek, læring, medvirkning og utvikling. En av barnehagelærerne viser også til at dannelsesprosessen ligger som et selvfølgelig bakteppe for handlingene. En annen barnehagelærer henviser til en konkret bok som hun henter kunnskap om barns egenledelse i lek og læring fra Barnehagelærerne gir uttrykk for at noen av rammene for barnehagens innhold og oppgaver er gitt i form av rammeplanen, men legger til at de likevel har handlingsrom til å forme innholdet ut i fra sine egne faglige vurderinger.

## 7.2 Praktisk kunnskap

Hvilke former for praktisk kunnskap bruker barnehagelærerne i arbeidet med barna i barnehagen? Vi finner ti empiriske studier som omhandler det vi kan kalle for barnehagelærernes praktiske kunnskap: To av studiene er vitenskapelige artikler (M. Alvestad, Jernes, Knaben & Berner, 2017; S. Haukenes & Hagen, 2017), fire er bokkapitler og fire er forskningsrapporter (Bratterud & Emilsen, 2011; Bøe et al., 2018; Evertsen et al., 2015; Ljunggren et al., 2017). Studien som setter søkelyset på barnehagelærernes praktiske kunnskap, bruker ulike metoder, som individuelt intervju, gruppeintervju, telefonintervju, observasjon, gruppesamtaler med barn og responsamtaler med barnehagelærere, tekstanalyse, dokumentanalyse, case studie og spørreskjema.

Det Grimen (2008a) kaller praktisk kunnskap, er knyttet til person og kontekst og kan ikke alltid artikuleres og generaliseres. Den er i stor grad erfaringsbasert. Knudsen og Ødegaard (2012) finner at barnehagelærertradisjonens kunnskapsgrunnlag har båret preg av muntlig og håndverksmessig kunnskap der praksis som kunnskapsform har vært et viktig grunnlag. Erfaringsdeling synes å være et utbredt i barnehagen (Gotvassli & Vannebo, 2016b), og det pekes på at erfaringsdeling med kollegaer er en viktig kunnskapskilde (Eik et al., 2016, s. 121). Ifølge Gotvassli & Vannebo (2016b, s. 257) mener styrerne at erfaringer fra hverdags situasjoner er de viktigste kildene til utvikling og læring, og at de viktigste læringsformene er uformelle læringsprosesser, refleksjon og erfaringslæring og ikke strukturerte opplæringsaktiviteter.

Sando (2017), som intervjuer tolv barnehagelærere om deres profesjonsetiske kompetanse, viser til at informantene nevner både faglighet og relasjonskompetanse som kvalitetskjennetegn på barnehagelæreren. De to kjennetegnene er forbundet med å vise mot i møtet med kollegaer og med å ha en balansert forståelse av hva man skal bruke av faglighet, og på hvilken måte. Mye avhenger av situasjonen, og det må erfaring til for å bli god til å treffe riktige avgjørelser. En ny studie (Giæver, 2018) undersøker hvordan de kommunikative ferdighetene til ansatte med et annet morsmål enn norsk kan påvirke den pedagogiske atmosfæren på en måte som styrker språkmiljøet på en småbarnsavdeling. Studien finner at personalets tilstedeværelse og inntoning, i tillegg til en god pedagogisk forståelse og relasjonell kompetanse, har en avgjørende betydning for språkmiljøet. Personalet i studien var åpne for barnas innspill og prøvde å leve seg inn i barnas livsverden, og dette skapte en stemning som gjorde at barna ble værende i situasjonene. Det pekes på at personalets evne og vilje til å se og forstå barna kan ha hatt vel så stor betydning som hvordan barnas ytringer ble tolket.

Barnehagelærerne i «Hel-Lær» studien (Bøe et al., 2018) viser til betydningen av både akademisk og praktisk kunnskap. De peker på at den akademiske kunnskapen er viktig, men at det også er mye som handler om erfaring og praktisk kunnskap, ikke minst vurderingen av hva som fungerer og ikke fungerer i ulike situasjoner. Med kunnskap og erfaring er barnehagelærerne bedre rustet til å takle enhver situasjon, og de får et grunnlag som gjør at de klarer å handle spontant. Barnehagelærerne i studien viser spesielt til evnen til å ta tak i hverdags situasjonene og utnytte dem spontant. Praktisk kunnskap er i stor grad taus kunnskap som ofte ikke er så lett å formidle.

I et kvalitativt prosjekt, der Håberg (2016) ser nærmere på samlingsstunden og femårsklubben i barnehagen, sier barnehagelærerne at utdanningen er grunnleggende for det didaktiske arbeidet, men de framhever også betydningen av erfaringsbasert læring. Mørkeseth (2012) undersøker barnehagens læringskultur i møtet mellom folkelig oppdragelseskunst og barnehagelærernes fagkultur. Hun finner at læringskulturen i barnehagen i liten grad er bygd på styrende dokumenter og barnehagefaglig kunnskap. Sønn fornuft og tradisjonelle forestillinger danner grunnlag for de verdiene som læringskulturen er bygd på. I studien til S. Haukenes og Hagen (2017), som er knyttet til sangrepertoaret i barnehagen, understreker barnehagelærerne at repertoaret stort sett består av sanger som barnehagelærerne kjenner fra sin egen barndom, og som til dels læres og overføres innad i og mellom barnehager. M. Alvestad et al. (2017) undersøker barns fortellinger om lek i

barnehagen i en tid preget av moderne medier og avdekker en diskrepans mellom barnas og barnehagelærernes kunnskap om digitale medier. Derfor er det viktig at barnehagelærerne er oppmerksomme på forskjellene og bruker barnas egne perspektiver som grunnlag for kunnskap om for eksempel bruk av medier i en barnehagekontekst.

Andreassen og Øvrebø (2017) undersøker mat og måltider i barnehagen. Mer spesifikt er studien deres basert på intervjudata om hvordan barnehagelæreren imøtekommer muslimske foreldres ønsker om tilpasning til islamske spiseforskrifter. Resultatene viser at det er to hovedstrategier, enten serveres én rett som alle kan spise, eller flere retter hvor én er tilpasset de muslimske barna. Begrunnelsene for strategiene er mer pragmatiske enn pedagogiske og bærer preg av at barnehagelærerne mangler fagspråk når de skal gjøre rede for valgene. Med henvisning til Hennum og Østrem (2016, s. 28-29), som argumenterer for at god profesjonsutøvelse må ha grunnlag i en heterogen kunnskapsbase, slår Andreassen og Øvrebø (2017) fast at spesifikk kunnskap om religion og mat bør settes inn i en kunnskapsbase sammen med andre fagdisipliner for å styrke barnehagelærernes pedagogisk forankrede faglige refleksjoner.

### 7.3 Faglig skjønn i det spontane

Abbott (1988, s. 48) trekker fram skjønn som et kjennetegn ved all profesjonsutøvelse og som noe som skiller profesjonene fra andre yrkesgrupper. For å utføre samfunnsmandatet som ivaretar både enkeltbarn og barnegruppen utøver barnehagelæreren komplekse skjønnsvurderinger som innebærer etiske avveininger. Som andre profesjoner utøver barnehagelæreren komplekse skjønnsvurderinger i komplekse situasjoner. Noen ganger under tidspress, andre ganger med noe mer tid til vurderingene. I hvilken grad og på hvilken måte dette skjer, er viktige spørsmål i analysen av barnehagelærernes profesjonelle vurderinger.

I barnehagen vil det daglig oppstå situasjoner med barn som krever raske beslutninger og vurderinger. Barnehagelærerne må finne praktiske og pedagogiske løsninger der og da. Det er ikke skarpe skiller mellom aktivitetene, de glir over i hverandre og griper inn i hverandre. Det ligger derfor en åpenhet og en uforutsigbarhet i aktivitetene som krever utøvelse av faglig skjønn (Freidson, 2001).

I barnehagen fortolkes tilgjengelig informasjon i fellesskap på grunnlag av både praktisk og akademisk kunnskap. Grimen (2008a, s. 74) kaller slik felles fortolkning for praktisk syntese, det vil si at praktisk kunnskap og akademisk kunnskap møtes og bidrar i

komplekse praksissituasjoner. Dette er på mange måter også skjønnsutøvelse, men uten det akutte tidspresset. Den reflekterende skjønnutøvelse foregår i kollegafellesskapet i ulike faglige sammenhenger. Et annet viktig spørsmål er derfor hva som ligger til grunn for barnehagelærernes skjønnsvurderinger.

Diskusjonen om nuets didaktikk synliggjør dilemmaet om struktur og de yngste barnas medbestemmelse, og kompetansen til barnehagelæreren blir identifisert som en sentral forutsetning for å ivareta barns læring i øyeblikket (Evertsen et al., 2015). I en synteserapport om læringsmiljøet i barnehagen viser Evertsen et al. (2015) til begrepet *taus kompetanse*, som handler om bruk av skjønn i situasjoner der ens opprinnelige plan blir utfordret. Slik kompetanse er nødvendig i samhandling med barn, der oppmerksomhet, fleksibilitet og empatisk innlevelse blir en del av barnehagelærernes kunnskapsbase. Ifølge Eik og Steinnes (2017) er det viktig at hver enkelt barnehagelærer får bruke sitt profesjonelle skjønn i arbeidet. Dette forutsetter en frihet til å ta valg basert på sin egen og kollektivets profesjonskunnskap.

Studien til A.-S. Larsen (2014) viser hvordan ubestemmelighet er et nødvendig vilkår for å gjøre etiske vurderinger og valg i pedagogisk arbeid. Samtidig skaper ubestemmelighet, eller ubestemmelige øyeblikk, også tvil og usikkerhet, noe som kan skape spenninger mellom det vanlige og det unike i alle hverdagssituasjoner, men som også kan gi rom for utvikling og læring. Ubestemmelige øyeblikk kan også skape spenninger mellom relasjons- og situasjonsbestemte vurderinger og mer regel-/prinsipporienterte vurderinger i en konkret hendelse. Barnehagelæreren må forholde seg konkret til situasjonen selv om det innebærer at hun eller han ikke vet hva som er rett eller galt å gjøre. Dette relasjonelle møtet etikk retter oppmerksomheten mot det unike i hver situasjon og fordrer at situasjonen blir tenkt på ny (A.-S.Larsen, 2014).

Åmot (2014) undersøker barn med samspillsvansker og de ansattes dilemma knyttet til retten til medvirkning i barnehagen. Avhandlingen viser at de ansatte kan oppleve et dilemma mellom på den ene siden å imøtekomme barnets behov og på den andre siden å ta hensyn til fellesskapet i barnegruppen. De ansatte forholder seg til dette ved kontinuerlig å foreta skjønnsvurderinger og øyeblikksvurderinger i forskjellige hendelsesforløp. Disse avgjørelsene og vurderingene plasserer seg i spenningsfeltet mellom plikt- og regelorienterte handlinger og relasjonsetiske vurderinger. I Ullas (2014) studie om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvelsen uttrykker barnehagelærerne at skjønnsvurderinger er en del av yrkesutøvelsen, og at de har tillit til sitt eget skjønn og

sin egen kunnskap, blant annet formulert som sine egne øyne. I gruppeintervjuer setter barnehagelærere ord på hvordan de bruker blikk og betraktning i profesjonsutøvelsen. Dette dreier seg om hvordan de ser på barna, og hvordan de både forklarer, forsvarer og rotfester profesjonsutøvelsen i barnehagen. Blikket handler om hvordan barnehagelæreren oppfatter barnet og slik skaffer seg kunnskap om hvert enkelt barns individuelle tempo i utviklingen. Øyet og blikket viser seg som en skjønns horisont, ifølge Ulla (2014). Johannesens (2013) studie om tvil som drivkraft konkluderer med at det å tvile er et viktig element i utviklingen av pedagogisk praksis. Tvilen oppstår hos barnehagelærerne når de møter barnas praksis med åpenhet. Ved å slippe kontrollen og være åpne i møtet med barns ideer og inntrykk lar barnehagelærerne seg utfordre av barna. På den måten blir maktforholdet mellom barnehagelærerne og barna mer balansert, og barnas innspill kan bidra til å utvikle den pedagogiske praksisen. Barnehagelærerens tvil fungerer dermed som en positiv drivkraft i utviklingen av det pedagogiske arbeidet.

Bratterud og Emilsen (2011) ser nærmere på små barns rett til beskyttelse, og studien, som omfatter 310 barnehagelærere, viser at barnehagelærere med mange års arbeidserfaring utvikler en slags sensitivitet. Det er ikke bare en magefølelse, men også en kunnskapsbasert prosess. Barnehagelærere kjenner for eksempel igjen symptomer og signaler på barn med vansker og identifiserer dem raskere etter hvert.

En annen måte å tilnærme seg skjønnsvurderingen på er improvisasjon. Det handler om å åpne opp for la seg begeistre og drive med av hendelsens flyt og samtidig spontant kunne endre den underveis (Steinsholt, 2006, s. 9 og 20). I studien til Bøe et al. (2018) trekker barnehagelærerne fram *kvalifiserte improvisasjoner* som et viktig begrep som viser til hvordan de ser nye muligheter i gruppesammenhengene og i fellesskapet snarere enn å rette oppmerksomheten mot utfordringene. Flere av barnehagelærerne viser til at de i situasjoner og aktiviteter med barn må ha tankene og blikket flere steder. De beskriver det som å ha «mange kanaler ute på en gang». De må fange opp mange signaler og se, høre og føle samtidig, og det er på en måte som om de ser situasjonen «i sakte film». Barnehagelærerne viser til kompleksiteten i arbeidet og som i stor grad handler om utøvelse av faglig skjønn. De må tenke på både sikkerhet, barnas opplevelser og veiledning samtidig. I situasjoner som krever skjønnsvurderinger, må barnehagelærerne tenke pedagogisk, ha kjennskap til det enkelte barn og barngruppen og tenke på hvordan man legger til rette for læring.

## 7.4 Skjønnsvurderinger i faglig samarbeid

I barnehagen kan ulike faglige møter gi barnehagelærerne nye forståelser og ny kunnskap om utfordringer de står overfor. I hvilken grad finner slike møter sted i barnehagen? Vi finner 15 studier som ser nærmere på hvordan barnehagelærerne utvikler kunnskapsgrunnlaget sitt gjennom faglige møter: én vitenskapelig artikkel (Fimreite & Fossøy, 2018), én doktorgradsavhandling (Lafton, 2016), to kapitler i bøker (Moen, 2016b; Ulla, 2016) og elleve forskningsrapporter (Bøe et al., 2018; Eik & Steinnes, 2017; Evertsen et al., 2015; Glosvik, Pytte og Sønsthagen (2016); Gotvassli et al., 2012; Hopperstad & Semundseth, 2015; Kvistad et al., 2013; Ljunggren et al., 2017; Moen & Lauritsen, 2012; Sunnevåg, 2012; Østrem et al., 2009). Studiene bygger på ulike metoder, som individuelt intervju, gruppeintervju, observasjon, dokumentanalyse, narrativ review og spørreskjema. Studiene viser mellom annet at veiledning og pedagogisk utviklingsarbeid både kan fungere som en kunnskapsbase og som tiltak for å utvikle barnehager som lærende organisasjoner.

Moen (2016b), som undersøker sammenhengen mellom strukturerte læringstiltak blant personalet og hva som vektlegges i arbeidet med barns læring, viser til at organiserte eller strukturerte tiltak for å fremme læring og utvikling blant personalet har en positiv og sterk innvirkning på de strukturerte læringsaktivitetene for barna. Ifølge barnehagelærere som deltar i Eik og Steinnes' (2017) forskningsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling, har et systematisk arbeid med vurdering ført til felles læreprosesser. De oppgir at vurderingsarbeidet i starten var preget av individuelle vurderinger, som etter hvert ble mer kollektive. Når barnehagelærerne satte ord på og begrunnet vurderingene sine overfor medarbeiderne, fikk de synliggjort sin egen kompetanse. Dermed opplevde de at prosjektet førte til en form for kompetanseheving fordi de delte kunnskaper. Evertsen et al. (2015) viser mellom annet til behovet for refleksjon og kollegasamtaler om litteratur og praksis. Ifølge rapporten er refleksjon rundt egen praksis viktig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Læringsmiljøet til barnehagelærerne forbedres mellom annet ved at teorier, ideer, visjoner og forskningsbaserte aktiviteter blir overført til en praktisk hverdag. Sunnevågs (2012) prosjekt om barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena viser at barnehagen, ved å bevisstgjøre egne og andres holdninger og arbeidsmetoder, oppnår en tydeligere pedagogisk plattform. Ulla (2016), som undersøker formasjoner av makt og kunnskap som settes i spill, finner at barnehagelærerne hadde en kritisk holdning til egen praksis, og at de dvelte ved etiske implikasjoner knyttet til sin egen profesjonsutøvelse.

### 7.4.1 Veiledning

I et aksjonsforskningsprosjekt finner Fimreite og Fossøy (2018) støtte for at kollegaveiledning som arbeidsform over tid bidrar til kunnskapsutviklende møter i barnehagen, med et økt faglig fokus og rom for å stille kritiske spørsmål til egen og andres praksis. Kollegaveiledning kan utfordre personalets refleksjoner og utøving av praksis og slik medvirke til å utvikle barnehagelærernes profesjonalitet i møtet med det enkelte barn og barnegruppen. Gotvassli et al. (2012) kartlegger kompetansebehovet i barnehagen. De viser at veiledning rundt arbeidet i barnehagen er et av tiltakene som alle grupper ansatte foretrekker som kompetansehevingstiltak. I denne kartleggingen deltok 794 barnehagelærere, 291 barne- og ungdomsarbeidere og 1161 assistenter. I et prosjekt om barnehagen som læringsmiljø og dannelsingsarena viser Kvistad et al. (2013) at veiledning, dialogseminar og praksisfortellinger bidrar til at barnehagelærerne utvikler en reflekterende holdning til egen praksis. Veiledning som metode løfter fram sentrale spørsmål knyttet til diskurser, dilemma, utfordringer og muligheter ved barnehagen som lærings- og dannelsingsarena. Å bruke praksisfortellinger som grunnlag for veiledningen kan bidra til å skape ny kunnskap. Også i Bøe et al. (2018) trekker barnehagelærerne fram praksisfortellinger som kilde til kunnskap, hvis de blir tilført faglige merkelapper og refleksjoner og man analyserer hva det er som faktisk skjer. Gjennom samtaler og refleksjoner rundt praksisfortellingene blir kunnskap om barns danning utviklet.

### 7.4.2 Utviklingsprosjekter<sup>37</sup>

I en kartlegging viser Gotvassli et al. (2012) til at styrere og pedagogiske ledere foretrekker langvarig lærings- og utviklingsarbeid som kompetansehevings-tiltak i barnehagen. Sunnevåg (2012) omtaler utviklingsprosjekter som en kunnskapsbase som bidrar både til å aktivere kunnskapen som eksisterer i et kollegium, og til å tilføre ny, og viser til verdien av å ha en ekstern veileder tilknyttet prosjektene. Kvistad et al. (2013) viser også til et likeverdig samarbeid mellom høgskole og praksisfeltet gjennom prosessuell veiledning i utviklingsarbeid. Utviklingsarbeid skaper en forskjell i praksis og viser hvordan læring og danning er gjensidig avhengig av hverandre. Det handler om å skape reflekterende arenaer. Kunnskapsbygging gjennom utviklingsprosjekter kan bidra til at barnehagelærernes kompetanse heves, og til at de stoler på sin egen kunnskap. Barnehagelærerne som deltok i vurderingsprosjektet til Eik og Steinnes (2017), har blitt tryggere på egne vurderinger gjennom arbeidet med prosjektet: «Vi har blitt tryggere på

at vi kjenner barnet best. Vi har tatt våre vurderinger og står for de». Ved å knytte vurderingsarbeid til refleksjon kan det pedagogiske arbeidet fremmes, og man kan motvirke en praksis preget av rutine uten refleksjon.

### 7.4.3 Fagnettverk

Kompetansehevingstiltak blir ofte organisert i nettverk og kan slik fungere som en kunnskapsbase for barnehagelærernes profesjonelle vurderinger. Nettverksarbeid bidrar til at den fagdidaktiske kompetansen styrkes, og til at nye arbeidsmetoder videreutvikles og prøves ut.

Granrusten (2016a) viser til at styrere bruker nettverk som en del av strategien i arbeidet med kompetansebygging i barnehagen. For barnehagelærerne kan ulike nettverk bidra til et bredere kollegialt fellesskap, der de kan diskutere satsingsområder og prioritering av ressurser og midler. Lafton (2016) undersøker sosiomaterielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksis og ser nærmere på hvilke agentskap som aktiveres i barnehagenettverk. Hun viser til at handlingskreftene som aktiveres når kunnskap materialiseres i barnehagepraksis, blant annet er sammenvevinger av kroppslige, språklige og teknologiske elementer. Språk og handling opptrer samtidig i refleksjonsprosesser som fører til at nye krefter aktiveres i praksis. Ljunggren et al. (2017) undersøker rammeplanen som styringsdokument og finner at arbeid i nettverk spiller en viktig rolle i arbeidet med å implementere rammeplanen, mellom annet ved at ulike kompetansehevingstiltak organiseres gjennom slike nettverk. Glosvik et al. (2016) viser til at etablering av fagnettverk etter fagområdene i rammeplanen, på tvers av barnehager og kommuner, gir kunnskap og inspirasjon til ulike aktiviteter med barna, i tillegg til å mobilisere en positiv drivkraft. Det å delta i slike nettverk skaper læring på flere nivå, også dobbelkretslæring på individnivå. Moen og Lauritsen (2012) viser til relasjonsbygging i sitt kompetanseutviklingsprosjekt. I tillegg til at nettverksamlinger gjør det mulig å dele praktisk og faglig kunnskap og utfordringer, bidrar de til å skape ny kunnskap, bygge relasjoner og etablere samarbeid.

## 7.5 Kjennskap til barn gjennom bruk av ulike metoder

Barnehagelærernes profesjonelle vurderinger krever at de har informasjon om barnegruppen og det individuelle barnet. Et viktig spørsmål er dermed hvordan barnehagelærerne utvikler innsikt i, og kjennskap til, enkeltbarn og barnegruppen. Kunnskapen om barna kan bygges på ulike måter. Den kan avgrenses til det som kommer ut av den

37 Utviklingsprosjekter, men også veiledning sett som lokal anvendelse av faglig kunnskap, det vil si skjønnsutøvelse, overlapper med utviklingsarbeid og kompetanseutvikling sett som profesjonsutvikling, selv om innovasjon da kommer sterkere inn. Se kapittel 12.

daglige kontakten med barna, eller den kan bygges opp på en mer systematisk måte, for eksempel gjennom observasjon, kartlegging og pedagogisk dokumentasjon. Vurderinger er en viktig didaktisk kategori som gir barnehagelærerne kunnskap om barna. Rammeplanen presiserer at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges og vurderes. Planleggingen skal baseres på kunnskap om barnas trivsel og allsidige utvikling, både individuelt og i gruppe. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). De siste årene har det vært en debatt knyttet til bruken av ulike programmer og kartleggings-skjemaer i barnehagen. Pettersvold og Østrem (2012) har beskrevet og analysert flere programmer og kartleggingsverktøy. De advarer mot å bruke disse fordi de etter deres oppfatning bidrar til å gjøre normale barn unormale. På den andre siden framhever Sandvik og Spurkland (2009) hvor viktig det er at barn som trenger ekstra oppfølging, blir kartlagt og observert gjennom for eksempel *Språkpermen*. De framhever også hvor viktig det er at barnehageansatte har kompetanse i å observere og analysere observasjoner av barns språklige ytringer eller ferdigheter. Ifølge Vallberg Roth (2012) er det en fordel om barnehagelæreren bruker ulike former for dokumentasjon og kartlegging for å få en mest mulig helhetlig vurdering av barnas utvikling. Hva vet vi om barnehagelæreres bruk av programmer og kartleggings-skjemaer spesielt og arbeidet med planlegging og vurdering i barnehagen generelt? Vi finner totalt sju studier fordelt på kategoriene dokumentasjon, observasjon, kartlegging og vurdering.

### 7.5.1 Dokumentasjon

T. Alvestad og Sheridan (2015) finner at en av de generelle utfordringene med dokumentasjon, er at den skal tjene flere formål. Den skal både levere informasjon til ulike interessenter, fungere som et verktøy som hjelper barnehagelærerne med å følge barnas læringsprosesser, og tjene som utgangspunkt for kritisk refleksjon rundt egen pedagogisk praksis. Barnehagelærerne i studien brukte primært bilder av barnas aktiviteter som dokumentasjonsmetode. De produserte sjelden eller aldri dokumentasjon der de skrev ned sine egne observasjoner eller refleksjoner. Dokumentasjonen brukes først og fremst som et redskap som barnehagelæreren bruker til å forbedre sitt eget arbeid og til å informere foreldrene om barnehagens aktiviteter. Dokumentasjonen er som oftest rettet mot barnehagelærernes eget arbeid og barnas deltakelse i aktiviteter og i mindre utstrekning mot barnas læringsprosesser (T. Alvestad & Sheridan, 2015).

### 7.5.2 Observasjon

I rapporten «Kvalitet i barnehager» viser Gulbrandsen og Eliassen (2013, s. 7) at kartleggingen av barnas

trivsel og utvikling stort sett skjer på tradisjonelt vis, gjennom observasjon. Det er en tendens til at bruken både av barneintervjuer, praksisfortellinger og systematiske samtaler øker, men disse metodene er likevel langt mindre utbredt enn observasjon. Frønes (2017), som presenterer tre barnehagelæreres forståelse og bruk av observasjon, viser at observasjon er et omfattende tema i barnehagen, men at det kan oppfattes og utføres på ulike måter. Informantene var opptatt av betydningen av å være tett på og sanse hva som foregår i samspill, men også av at informasjonen måtte bearbeides og fortolkes. Barnehagelærerne ga uttrykk for at de hadde behov for en helhetlig forståelse av barnets liv, og at dette var nært knyttet til evnen til å åpne opp for flere sannheter og til å stille spørsmål ved vedtatte måter å se opplevelser i hverdagen på. Informantene opplevde at de måtte gå i dybden på det som foregikk, for å oppnå forståelse, og for å gjøre dette var det nødvendig med systematikk i observasjonsarbeidet. Dette hjalp dem med å få kunnskap om alle elementer i hverdagen. Denne kunnskapen settes sammen for å oppnå større og utvidet kunnskap om det fenomenet de ønsker å forstå (fortolkning av mening).

Barnehagelærerne i studien var opptatt av å prøve å forstå barnas opplevelser. Forutsetningen for å forstå barnas livsverden er at de har en forforståelse av hva livet i barnehagen handler om. Videre må de ha kunnskap om institusjonens vedtatte sannheter samtidig som de kan stille kritiske spørsmål til disse. Observasjon ble også knyttet til det å være trygg i sin egen profesjonsutøvelse, og barnehagelærerne trakk særlig fram sin egen bevissthet om observasjon, og la vekt på at bevisst jobbing med observasjon kan bidra til bedre yrkesutøvelse. Å være gode observatører forutsetter god kunnskap om observasjon. Seland (2011) hevder at store, fleksible barnehager gir store utfordringer i arbeidet med observasjon. Selv om personalressursen øker, øker antall relasjoner innad i gruppen betraktelig, og det blir utfordrende å bli kjent med, tolke, forstå og følge opp det som skjer.

### 7.5.3 Kartlegging

Det finnes mange ulike verktøy for å kartlegge barn i barnehagen, og i 2010 ble det opprettet et ekspertgruppen som skulle gi en forskningsbasert vurdering av de ulike kartleggingsverktøyene som var i bruk i norske barnehager. Utvalget konkluderer med at mange av språkkartleggingsverktøyene ikke syntes å avspeile den historiske utviklingen og skiftet innenfor teoretiske forståelser av barn og læring (P. Ø. Andersen et al., 2011, s. 235). Utvalget mener at Askeladden, Språk 4, SATS, ASQ og Reynell primært bygger på utviklingspsykologiske tradisjoner som vektlegger barnets biologiske alder og stadier. TRAS og Alle med legger på den ene siden stor vekt på at barnet lærer i samspill med andre, men holder på den andre siden

fast ved forestillingen om en aldersspesifikk utvikling når barnets resultater skal registreres (P. Ø. Andersen et al., 2011, s. 235). Utvalget konkluderer med at ingen av de undersøkte verktøyene oppfyller alle forventningene som kan stilles til språkkartlegging. Dermed er det viktig at barnehager og kommuner har nok kompetanse til å vurdere hvilke verktøy som er egnet i en gitt situasjon, og til å gjennomføre kartleggingen på en kvalifisert måte. Utvalget advarer også mot å sette opp generelle instruksjoner for språkkartleggingen, da det kan redusere dem som skal kartlegge, til teknikere.

TRAS er et kartleggingsskjema som blir benyttet i svært mange barnehager, og i mange kommuner er barnehagelærerne pålagt å bruke TRAS for å kartlegge barnas språk. Dette har flere steder blitt møtt med motstand, blant annet fordi det har blitt tolket som et forsøk på å undergrave barnehagelærernes profesjonelle autonomi. Lyngseth (2008) intervjuer av to barnehagelærere viste at det interne presset i barnehagen kom fra barnehagens ledernivå, og at de ansatte selv brukte tid på å sette seg inn i det teoretiske grunnlaget for TRAS. Undersøkelsen viser at TRAS kan være tidkrevende, samtidig som det er et godt pedagogisk verktøy i barnehagens arbeid med å støtte barnas språklæring.

TRAS-observasjoner kan i stor grad brukes til å følge rammeplanens retningslinjer om å forebygge språkvansker og oppdage barn med sen språkutvikling eller andre språkvansker, hevder Lyngseth (2008). For å oppnå et godt faglig og forsvarlig utbytte med TRAS som observasjonsverktøy i barnehagen er det viktig at personalet får tid til å fordype seg i det teoretiske grunnlaget for språkkartleggingen (Lyngseth, 2008, s. 362). Hvis personalet ikke setter seg godt nok inn i metoden, er det fare for at selve metoden får for stor oppmerksomhet, mens praksisen blir instrumentell (s. 361).

#### 7.5.4 Vurdering

Bratterud et al. (2012) gjennomførte en undersøkelse i 17 barnehager om barns trivsel, sosiale relasjoner og medvirkningen fra barn, foreldre og ansatte i barnehagen. Et særlig interessant funn er at de ansatte i barnehagen så ut til å vurdere barnas trivsel høyere enn barna gjorde selv. Dette understreker betydningen av at barn involveres aktivt i barnehagens vurderingsarbeid.

Eik og Steinnes (2017) har gjennomført et interaktivt prosjekt om vurdering i barnehagen på oppdrag fra Utdanningsforbundet og i samarbeid med to barnehager. Flere av barnehagelærerne som deltok i prosjektet, var i starten preget av en polarisert debatt om kartlegging og vurdering, som særlig var knyttet til hvem som skulle ha rett til å velge vurderingsmetoder. De følte også på en usikkerhet som var knyttet til en

motstand mot å kategorisere barn. Særlig deltakerne i den ene barnehagen viste i starten en del motstand mot vurdering, som flere forstod som kartlegging. I denne barnehagen hadde de tidligere vært pålagt å kartlegge alle barn med TRAS. Dette pålegget så ut til å virke kontraproduktivt ved at barnehagelærerne ytte motstand mot å gjennomføre kartleggingen og til dels unnlot å gjennomføre den. At vurderingsbegrepet ifølge deltakerne har blitt «avkriminalisert», tyder på at de har blitt tryggere både på selve begrepet og på sitt eget arbeid med vurdering.

Gjennom prosjektperioden utviklet deltakerne både et språk om vurdering og en mer systematisk måte å vurdere barns trivsel og allsidige utvikling på. Diskusjoner, nettverksarbeid, veiledning og faglige innspill skapte en større bevissthet om barnehagens samfunnsmandat og om barnehagelærernes profesjonelle ansvar for å vurdere barnas trivsel og allsidige utvikling. Barnehagelærerne snakket mer om vurdering og ikke minst om grunnlaget for vurderingene. Det etiske perspektivet var viktig for barnehagelærerne. Deltakelsen i prosjektet førte også til at barnehagelærerne i større grad stolte på sine egne faglige vurderinger i møte med ulike samarbeidsinstanser. Et sentralt element var at barnehagelærerne, ved å samarbeide tett med andre gjennom nettverk internt i barnehagen, utviklet en mer kritisk og nyansert vurderingspraksis. Et resultat av arbeidet var at barnehagelærerne ble oppmerksom på flere barn enn tidligere, og flere barn fikk nødvendig hjelp på et tidlig tidspunkt.

Barnehagene opplevde at potensialet for å involvere barna og foreldrene i vurderingsarbeidet var stort og noe de ville arbeide videre med i fortsettelsen (Eik & Steinnes, 2017). Betydningen av å involvere foreldre framheves også av Sivertsen (2006), som har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt om dokumentasjon, vurdering og refleksjon i barnehagen. Prosjektet viser at dialog er en forutsetning for vurderingsarbeidet, og at trygghet er en forutsetning for refleksjon og læringsprosesser.

## 7.6 Oppsummering

Profesjonelle vurderinger antas å bygge på et faglig kunnskapsgrunnlag, det vil si at barnehagelæreren fortolker situasjoner, behov og informasjon om barnet og barnegruppen med utgangspunkt i det faglige kunnskapsgrunnlaget. De profesjonelle vurderingene omfatter også skjønnsmessige vurderinger der barnehagelærers valg av tiltak tilpasses den enkelte situasjonen.

#### *Faglig kunnskapsgrunnlag*

Flere studier viser at praktisk kunnskap og akademisk kunnskap syntetiseres eller møtes ved at begge deler

bidrar inn i komplekse praksissituasjoner. Akademisk kunnskap synes å danne et viktig grunnlag for profesjonsutøvelsen som gjør barnehagelærerne i stand til å gjøre selvstendige vurderinger. Den akademiske kunnskapen gir et grunnlag for å reflektere rundt egen praksis, samtidig som rammeplanen i mange tilfeller ser ut til å være et viktig utgangspunkt for den faglige utviklingen i og mellom barnehager. Rammeplanen ser i flere sammenhenger ut til å fungere som en kunnskapsbase for barnehagelærerne.

Det synes som om den generelle kunnskapen som studentene opparbeider seg gjennom utdanningen, ikke er direkte overførbart til det praktiske arbeidet i barnehagen. Samtidig opplever de nyutdannede at de i løpet av få måneder mestrer det pedagogiske arbeidet og er i stand til å improvisere og vise profesjonell dømmekraft.

Flere studier viser at hvorvidt barnehagelærerne kan benytte praktisk og erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for vurderinger, i stor grad avhenger av situasjonen, og at de må ha erfaring over tid for å bli gode. Noen studier viser også at utveksling av praktisk, erfaringsbasert kunnskap mellom kollegaer er en rådende kunnskapskilde i barnehagen.

Flere studier støtter opp om barnehagelærernes behov for refleksjon og faglige samtaler med kollegaer om litteratur og praksis. Noen studier problematiserer at barnehagelærere i begrenset utstrekning går inn i gjensidige læringsprosesser på arbeidsplassen, spesielt studier knyttet til nyutdannede barnehagelærere. Selv om nyutdannede barnehagelærere gir uttrykk for økt bevissthet om det faglige praksisgrunnlaget, kommer ikke dette alltid like godt til uttrykk i praktiske handlinger. For barnehagelærerrollen betyr dette at man i større grad må arbeide systematisk med faglige problemstillinger gjennom kunnskapsutviklende møter og gjensidige læringsprosesser i barnehagen.

### **Skjønnsmessig vurdering**

Barnehagelærerne ventes å foreta skjønnsmessige vurderinger basert på komplekse kunnskapsgrunnlag der både akademisk og praktisk kunnskap er viktig. De vurderingene som profesjonsutøvere gjør i praksis, kan karakteriseres som komplekse vurderinger som bygger på profesjonelle normer og handlingsregler kombinert med verdibaserte vurderinger og teoretisk kunnskap. Flere av studiene problematiserer barnehagelærernes utøvelse av komplekst skjønn i komplekse situasjoner. Noen ganger er de under tidspress og må gjøre øyeblikksvurderinger og improvisere, andre ganger har de noe mer tid til vurderingene. Støtte fra kollegaer, gjennom kunnskapsutviklende møter i form av veiledning, utviklingsprosjekter og faglige nettverk, utgjør et

vesentlig grunnlag for barnehagelærernes profesjonelle vurderinger. Vi vet generelt lite om hva slags kunnskap barnehagelæreren bruker i sine skjønnsmessige vurderinger og hva de bygger valgene sine på.

### **Informasjon om enkeltbarn og barnegruppen**

Flere studier viser at barnehagelærerne utvikler innsikt i barnegruppen utover den daglige kontakten. De tar i bruk observasjon, kartlegging, dokumentasjon og vurdering som grunnlag for profesjonelle vurderinger i den pedagogiske praksisen. Studiene som presenteres, har litt ulike resultater når det gjelder observasjon som metode. Flere viser at observasjon er den hyppigst brukte metoden, mens andre viser at dokumentasjonen i svært liten grad ble skriftliggjort. En studie forklarer dette med at barnehagelærerutdanningen hadde mye større fokus på observasjon tidligere enn i de siste årene. Barnehagelærere som ble utdannet for noen år tilbake, hadde et større repertoar enn barnehagelærere som er utdannet de siste ti årene. Med tanke på videreutviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig at de barnehagelærerne som utdannes, får tilgang til et bredt spekter av metoder og det teoretiske grunnlaget for disse.

Barnehagelærernes refleksjon rundt egen praksis i ulike sammenhenger, både individuelt og i et fagfellesskap, blir i flere studier løftet fram som vesentlig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet. En sterkere vektlegging av forskningsbasert kunnskap kan også bidra til å øke profesjonens anseelse og ikke minst gi en høyere kvalitet i arbeidet med barna.

Når barnehagelærerrollen skal utvikles videre, bør det etableres profesjonelle læringsfellesskap som kan bidra til å styrke barnehagelærernes fagspråk og kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Når flere barnehagelærere danner fellesskap, blir forutsetningene for å utvikle og styrke fagspråket bedre. Både med tanke på utdanningen og profesjonell utvikling er det viktig – for at ikke praksis skal bli tilfeldig – å utvikle den faglige kunnskapen som er en forutsetning i de skjønnsbaserte vurderingene.



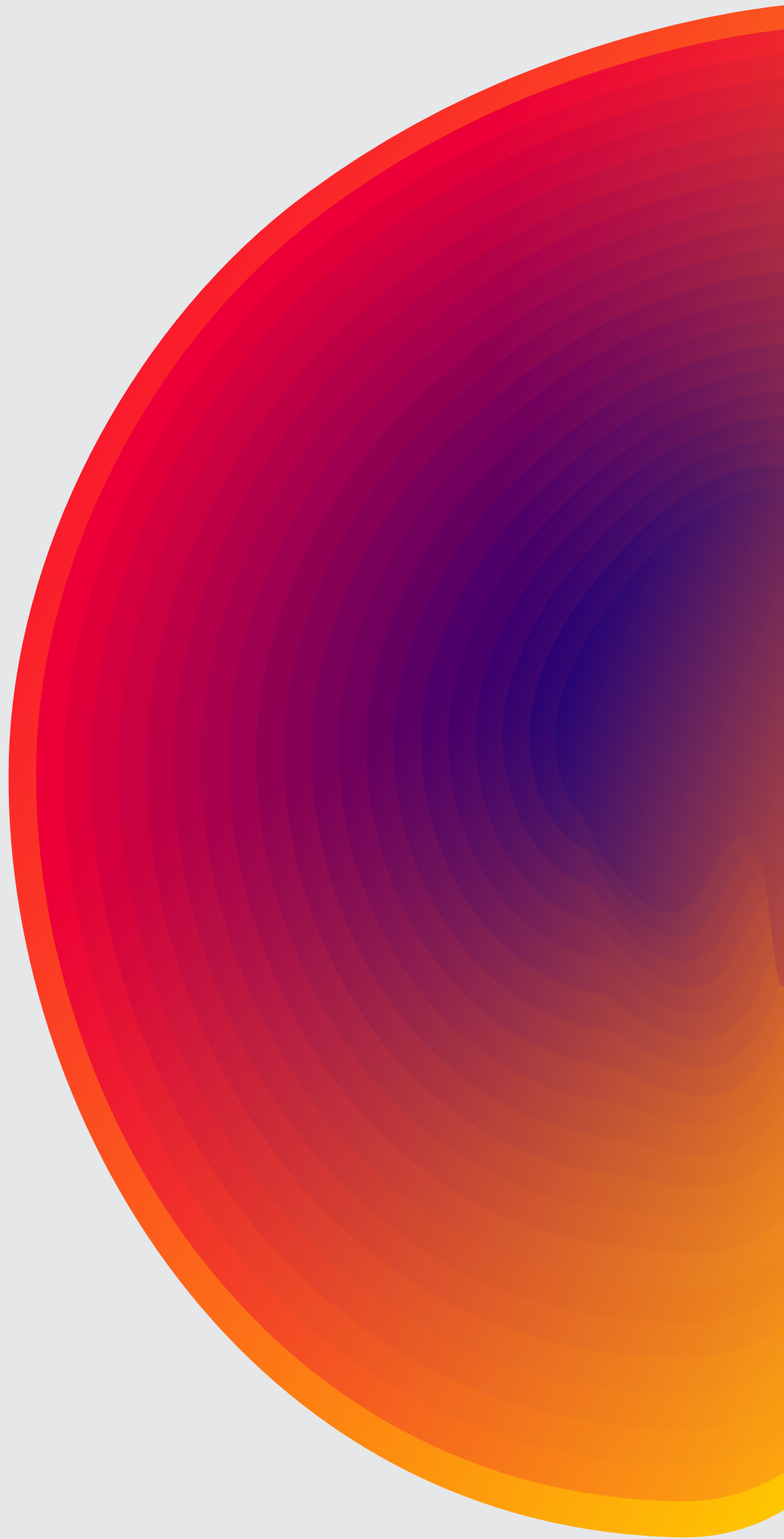






# DEL D

**Barnehagelærerrollen i en  
organisasjons-, ledelses-  
og styringskontekst**



# 8. Barnehagelærerne i en organisasjons- og ledelseskontekst

Der profesjoner integreres i en arbeidsorganisasjon vil dette påvirke yrkesutøvelsen. Det overordnede spørsmålet er i hvilken grad yrkesutøvelsen reguleres organisatorisk og særlig om det påvirker profesjonell autonomi, arbeidsdeling internt mellom barnehagelærerne og mot andre, og om det påvirker barnehagelærernes ansvarsområde (jurisdiksjon).

Kapitlet innledes av noen teoretiske begreper som klargjør hva organisering av profesjoner kan dreie seg om og som kapitlet vil belyse. Dernest vil det bli argumentert for at barnehagen i mange tilfeller vanskelig kan ses som en selvstendig organisasjon, mange av dem er det like naturlig å se som deler av en større organisasjon: eieren med toppledelsen og alle de barnehager eieren har. I disse tilfellene vil barnehagelærerne arbeide i virkelig store, formelle organisasjonsstrukturer. Hvilke konsekvenser har det? Denne utviklingen har ikke gått like langt over alt, men trenden går i den retningen, og det er i ferd med å endre betingelsene for yrkesutøvelsen.

Den siden ved barnehageorganisasjonens virkemåte som kanskje særlig har vært studert de senere årene er den tiltagende differensieringen mellom ledere på ulike nivåer og medarbeiderne for øvrig. Profesjonelt arbeid underlagt en handlekraftig faglig ledelse er noe annet enn å arbeide selvstendig eller i selvstyrte grupper. Hvordan formes barnehagelærerrollen av denne differensieringen? Hvilke faktorer påvirker hvordan ledelsen utformes?

## 8.1 Analytiske begreper om organisering og ledelse

Barnehagelærerrollen defineres i betydelig grad av den organisatoriske rammen barnehagelærere arbeider innenfor. Disse rammene er i ferd med å bli mer forskjelligartede (se nedenfor). Strand (2007) skiller mellom fire hovedtyper organisatoriske rammer. Gruppeorganisasjon er liten, uformell, tett sosialt integrert rundt felles verdier, og med en uformell lavprofilledelse som primært er orientert mot vedlikehold av det uformelle fellesskapet. En annen type er oppgaveorganisasjonen, som er

dominert av en sterk leder og entreprenør og der organisasjonens etablering og overlevelse i omgivelsene er overordnet alle andre hensyn. Disse to typene vil gjerne avløses av enten byråkratisk, hierarkisk organisasjon ledet av administratorer, eller av ekspertorganisasjonen der et faglig hierarki med større eller mindre innslag av kollegial innflytelse og administrative støttesystemer etableres. I den grad det er slik at barnehagene forlater gruppeorganisasjonsformatet reiser det viktige spørsmål om hvilken organisasjonsform som utvikles og hvordan det endrer betingelsene for yrkesutøvelse.

For det første, noen vil mene at slik integrasjon av barnehagelærerprofesjonen i formelle organisatoriske strukturer representerer en innskrenkning av barnehagelærernes profesjonelle autonomi fordi forventningene til rollene spesifiseres. Er det det som skjer? På den annen side kan organisatoriske ressurser gi felles handlingskapasitet og ny autonomi for kollegafellesskapet. Organisasjon kan også gi større faglig autonomi fordi organisasjon kan være teknisk og administrativ støtte. Imidlertid vil også slik støtte ha sine egne behov for å fungere mest mulig effektivt – og slike krav kan komme til å legge føringer på også det profesjonelle arbeidet med brukere, for eksempel rutiner for dokumentasjon og arkivering eller rutiner for å få tilgang til tilleggsressurser. Administrativ støtte og rutinemessig oppfølging viser seg ofte å være faglig viktigere enn man gjerne tenker over og når det er overlatt til andre yrkesgrupper vil de gjøre oppgavene på sine egne måter. Det er avgjørende for barnehagelærerne som profesjonsutøvere at den tekniske og administrative støtten er avlastende og støttende.

For det andre: Barnehagelærernes arbeidsfelt støter an mot andre yrkesgrupper, ikke minst assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne. Men også mot andre profesjoner på oppvekstfeltet, for eksempel i barnevern, skole og helse. Hvordan regulerer organisasjonsnivået relasjonene mellom disse? Det vil kunne utvide, klargjøre eller begrense rollens nedslagsfelt og ansvar.

For det tredje: Den tidligere gruppeorganiserte barnehagen hadde lite differensiering mellom ulike

barnehagelærerroller. Endrer det seg? Hvordan differensieres barnehagelærerne mellom spesialiserte roller? Horisontalt og vertikalt? Det har vært særlig oppmerksomhet om den gradvis sterkere differensieringen i form av at lederroller skilles mer og mer fra personalet ellers, og at man får et ledelseshierarki i barnehagen. Om dette tar form av at barnehagelærerne former et faglig hierarki eller om de underordnes et hierarki der andre faggrupper (lærere, profesjonelle administratorer) sitter i ledelsen er en viktig forskjell i et profesjonsperspektiv.

Ledelse har i barnehagesammenheng i stor grad blitt forstått som funksjon. Her antas at ledelse er å ivareta oppgaver eller funksjoner som er viktige for at organisasjonen skal fungere. Den øverste ledelsen i en organisasjon har nok ansvaret for at alle funksjoner ivaretas, men må ikke nødvendigvis bære ansvaret for alle funksjonene selv. Dette kan fordeles på mange, og det vil gi en ledelsesstruktur hvor ledelsesfunksjoner ligger flere steder. Et hovedspørsmål er hvilke posisjoner i barnehagen ulike funksjoner er fordelt på. Hvilke lederoppgaver ligger på eiernivå, på barnehagenivå hos styrer, eller på avdelings- eller basenivå hos pedagogisk leder? Hvilke funksjoner ivaretas egentlig? Hvilken form tar disse funksjonene, hvem ivaretar dem og er det noen funksjoner som ikke ivaretas så godt? Mange refererer til Adizes og hans oppdeling i produksjon, administrasjon, integrasjon og entreprenørskap (Børhaug & Lotsberg, 2015; Gotvassli, 1990a), og operasjonaliserer det til pedagogisk ledelse (ansvar for det pedagogiske tilbudet barnehagen gir samlet), personalledelse og administrasjon. Dette er en problematisk operasjonalisering. Dels fordi administrasjon i betydningen administrativt rutinearbeid ikke kan kalles administrativ ledelse. Dels fordi mye av det som gjerne inngår i personalledelse egentlig er administrativ tilrettelegging (vaktlister, vikarer), samtidig som andre sider ved personalledelse, som for eksempel kompetanseutvikling er så tett knyttet til ledelsen av og ansvaret for det pedagogiske tilbudet. Den fjerde komponenten, entreprenørskap overses i mange tilfeller (Børhaug & Lotsberg, 2016). Delingen mellom entreprenørskap, personalledelse, administrasjon og pedagogisk ledelse er likevel så ofte lagt til grunn i forskningen at den brukes også her, men ettersom entreprenørskap ikke dekker alle sider ved den utadrettede ledelse brukes utadrettet ledelse som hovedbegrep for dette.

Særlig pedagogisk ledelse er et begrep som skaper mye forvirring. Det kan forstås som arbeidet til den pedagogiske lederen generelt. Det kan bety det samme som pedagogisk arbeid med barn, parallelt med klasseromsledelse i skolesammenheng. Det kan bety en bestemt måte å lede på; å lede de ansatte gjennom å legge til rette for at de lærer. Videre kan

det bety ledelsesansvaret for barnehagens pedagogiske tilbud. Det er i den siste betydningen begrepet brukes her. Pedagogisk ledelse forstått som ansvar for organisasjonens samlede pedagogiske virksomhet kan da fordeles på ulike måter på eier, styrer og pedagogiske ledere.

Hva kjennetegner relasjonen mellom lederroller og underordnede? I ledelsesteorien har dette vært knyttet til lederstilteori, men også til kommunikasjonsteori og gruppepsykologi. Arbeidslivsforskningen har fokusert på medvirkning og medbestemmelse i arbeidslivet som motsats til hierarkisk kommando- og regjeldelse. I analysen av forholdet mellom organisasjonens ledelse og de faglig ansatte går et grunnleggende skille mellom faglig kollegiale og nettverksbaserte relasjoner mellom ledelse og profesjonsutøverne på den ene side, og en hierarkisk relasjon på den annen (Scott, 2008, s. 393). Veiledning kan for eksempel ta både styrende og dialogbaserte former, selv om det dialogbaserte er mest nærliggende.

Viktige spørsmål for dette kapitlet blir ut fra dette hvordan barnehagen er organisert, både formelt og uformelt. Hvordan regulerer formell struktur og organisasjonskultur yrkesutøvelsen, differensieringen og forholdet til andre yrkesgrupper? hvilke lederroller finnes, hvilke funksjoner ivaretas av hvem?

## 8.2 Barnehagens organisasjon som ramme for barnehagelærerprofesjonen

Hva menes med barnehageorganisasjonen? Er det den enkelte barnehage? Der barnehagens eier bare eier en barnehage eller knapt har organisatorisk kapasitet utover barnehagene man eier gir det mening å se på hver barnehage som en frittstående organisasjon. Men der eier utvikler en kapasitet til faktisk å regulere sine barnehager er ikke dette like entydig, og når eiers involvering blir omfattende nok gir det bedre mening å se på eieren, med alle dens barnehager, som en organisasjon. Der eier har ressurser til å ansette noen på heltid på eiernivået vil det kunne gjøre en ganske stor kapasitet til å lede de barnehagene man har. Hvor stor en eier må være for kunne bygge opp en slik integrerende organisasjon kan være vanskelig å anslå, men det er eksempler på at barnehageeiere med rundt 5 barnehager klarer en kapasitet på 2-3 ansatte på eiernivået. En del barnehager har helt klart ikke en slik eier, men en økende andel barnehager har det. Børhaug (2018a) finner i en survey fra 2015 at de 75 største eierne i undersøkelsen eier 1800 av i overkant av 6000 barnehager. Med slike eiere kan vi se konturene av en barnehageorganisasjon av en helt annen type og kapasitet som kan regulere, drifte og utvikle sine barnehager.

Spørsmålet er hvor aktivt dette eierskapet er. Dersom eierne er passive må vi kanskje likevel se på hver barnehage som en selvstendig organisasjon. Børhaug og Lotsberg (2016) viser at det store flertallet av barnehagestyrelser i en nasjonal spørreskjemaundersøkelse opplever betydelig eierinvolvering i både administrative saker, pedagogiske saker og i personalforvaltningen. Eiers involvering går altså utover det økonomiske og den administrative tilretteleggingen. Det gjelder også selve det pedagogiske tilbudet. Utdanningsdirektoratets undersøkelse «Spørsmål til barnehage-Norge 2017» viser det samme. 2/3 både kommunale og private eiere hadde laget plan for innføring av rammeplan og hadde organisert samlinger omkring den. Nesten like mange hadde innhentet informasjon om utfordringer som hadde oppstått og om kompetansebehov. De oppmuntret til kursing (Fagerholt et al., 2018, s. 38). Særlig de aller største eierne, som kan være kommunale eller private, integrerer sine barnehager også når det gjelder selve den pedagogiske virksomheten. De driver i en del tilfeller kvalitetsutviklingsprogrammer og ledelsesutvikling. Slik eierinvolvering må vi anta påvirker den profesjonelle autonomien til barnehagelærerne i den enkelte barnehage og for den individuelle barnehagelærer. Spørsmålet er i hvilken grad og i hvilken form. Børhaug (2018a) finner at den organisatoriske formen varierer mellom på den ene siden hierarkisk standardisering, der det settes standarder og rutiner gjeldende for alle barnehagene i organisasjonen sentralt. I så fall vil den profesjonelle autonomien til den enkelte barnehagelærer og til profesjonsfellesskapet i den enkelte barnehage begrenses. På den annen side, i andre tilfeller er hele organisasjonen mer forhandlingsorientert med bred deltakelse og prosjektorganisering i utviklingen av felles faglige standarder, som så i nest runde blir autoritative for hele systemet. Her kan man kanskje i noen grad se det slik at den profesjonelle autonomien flyttes oppover til fellesskapet av barnehagelærere, særlig styrerne i den samme eierorganisasjonen. Det er de som får den faglige autonomien styrket, på bekostning av den enkelte barnehage og den enkelte barnehagelærer.

I hvilken grad og hvordan disse store eierne organiserer relasjonen mellom barnehagelærerne og andre yrkesgrupper finnes det lite forskning om, og det er også lite dokumentert om hvordan eier regulerer arbeidsdeling mellom barnehagelærere i barnehagene. Det er trolig ulike organisatoriske løsninger på dette som burde vært studert nærmere. Noen store eiere tar over en del av den administrative tilretteleggingen. Dersom barnehagelærerne i mindre grad enn før gjør dette selv vil det bety at jurisdiksjonen – feltet for barnehagelærerne – endres. Jurisdiksjonsreguleringer fra eier kan man også tenke seg på det spesialpedagogiske feltet eller på det didaktiske, men dette

har vi ikke forskning om. Det ser ut til at vi er i ferd med å få et skille mellom svært store eiere med mange barnehager integrert i en stor organisasjon, og barnehager som i praksis er frittstående. Mange barnehager vil ligge i mellomposisjoner, men utviklingen beveger seg mot den store og integrerte organisasjonen.

Om slik eierstrukturering av barnehagelærernes yrkesutøvelse er et uttrykk for mindre autonomi henger sammen med hva struktureringen gjelder. Den kan ta form av regulering av den enkelte, eller av å myndiggjøre kollegafellesskapet i den enkelte barnehage ved å organisere dem sammen. Det henger også sammen med i hvilken grad det er barnehagelærere som legger rammer og retning for yrkesutøvelsen på eiernivået. I den grad de er sterkt til stede med faglige premisser på eiernivået vil det være uttrykk for autonomi på kollegialt nivå, og mindre på individnivå.

En viktig side ved organiseringen er om den klarer å gi tilstrekkelig administrativ og praktisk tilrettelegging for arbeidet med barna. Dette er viktig som grunnlag for faglig autonomi, ja for faglig arbeid i det hele tatt. Dersom barnehagelærerne bruker for mye tid på logistikk vil de i liten grad kunne jobbe pedagogisk. Som vil framgå under er det i stor grad styrer som gjør dette tilretteleggingsarbeidet, og barnehagene har stort sett ikke spesialisert organisatorisk kapasitet til dette. Hvor godt det fungerer er det få studier av. Dersom ressursgrunnlaget for virksomheten blir for smalt vil det undergrave den faglige autonomien til både den enkelte og kollegafellesskapet. Det er få styrere i Børhaug og Lotsberg (2016) sin studie som mener ressurstilgangen er alvorlig svak, men noen er det. Mange barnehager har betydelig sykefravær, og mye tyder på at arbeidet i barnehagen er belastende (M. Moe, 2014, s. 5; Utdanningsforbundet, 2015). Østrem (2015) finner i en intervjuundersøkelse at ressursene er for små – det ansatte er for få og de settes til for mange andre oppgaver enn å ta seg av barn. PBLs medlemsundersøkelse om innføring av pedagog- og bemanningsnorm finner at 10 prosent av respondentene mener de nye normene er underfinansiert i en slik grad at det truer driften.<sup>38</sup> En annen sentral side ved organiseringen er hva slags betingelser ulike organiseringsformer gir for barns tilgang til utstyr og leker. Basert på dataene fra forskningsprosjektene «GoBaN» og «Blikk for barn» viser Bjørnstad og Os (2018) til resultater ved bruk av det internasjonale kvalitetsverktøyet ITERS-R at mange barnehager ikke har tilstrekkelig med adekvat materiell for lek og læring, og at leker og annet materiell ikke er tilgjengelig i stor nok grad for barna.

38 <https://www.pbl.no/aktuelt/politikk/ny-undersokelse-mangfold-et-truet---ekstraordinare-tiltak-ma-iverksettes/>

Denne tilretteleggingen kan komme til å ta andre former i store eiersystem, men det er lite undersøkt.

Men også den enkelte barnehage, det være seg de frittstående og de som inngår i en større organisasjon, er i gjennomsnitt større enn for noen år siden. Vassenden et al. (2011) fant i sin undersøkelse en klar økning i andelen store barnehager (80 barn eller mer) og svært store barnehager (100 barn eller mer) bygget etter 2005. Utdanningsdirektoratet (2016) sin oversikt over tall og analyser av barnehager i Norge peker på at antall barn som går i de aller største barnehagene har jevnet seg ut. I 2016 finnes 351 barnehager med mer enn 100 barn (det er 6087 barnehager i Norge). 45000 barn går i disse barnehagene og utgjør 15 prosent av alle barn i barnehage. Andelen barn som går i de aller største barnehagene går oppover (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Hvilke effekter har det at barnehagene blir større? Større organisasjoner vil vanligvis innebære mer formalisering. Formalisering nedfelles i rutiner og regler som regulerer oppgaveutførelse, beslutningsmyndighet og samordning. Børhaug (2011) finner i en spørreskjemaundersøkelse at barnehager i stor grad har rutinisert virksomheten, også mange prosesser i det pedagogiske arbeidet. Men han viser til at dette i stor grad gjelder alle barnehager, og dermed ikke kan tilskrives størrelse alene. Skreland (2016) sin studie bekrefter at barnehagehverdagen er gjennomsyret av regler og rutiner som omhandler også det pedagogiske arbeidet, og som er knyttet til sikkerhet, sosial samhandling og bruk av barnehagens rom. Det er i betydelig grad barnehagelærerne selv som i fellesskap lager rutineene. Skreland finner at de diskuterer regler på pedagogiske ledermøter, og hun hevder at barnehagelæreren er norm-autoritet, og altså definerer sine egne normer. Dette er eksempler på kollegial autonomi, som regulerer individuell autonomi.

FAFO rapporten «Har barn det bra i store barnehager?» (B. Bråten, Hovednak, Haakestad & Sønsterudbråten, 2015)<sup>39</sup> finner at det er litt ulike mekanismer som driver fram regler og formalisering i små og store barnehager. Store barnehager med en mangfoldig romstruktur gir muligheter for fleksibilitet og variasjon, men for at dette skal bidra til kvalitet i tilbudet kreves det en fastere organisering av barnegrupper, ansatte og rom som bidrar til stabilitet, oversiktighet og trygghet for barna. Det innebærer ofte formalisering. Større barnehager er avhengig av en fastere logistikk i forhold til dagsrytme og aktiviteter enn det som trengs i mindre barnehager.

Vassenden et al. (2011, s. 7). (se også Seland, 2009). Men også mindre avdelingsbarnehager, med trygge og stabile rammer, bar likevel preg av regel og voksenstyrte aktiviteter, slik også Børhaug (2011) viser. Trolig er også behovet for å regulere assistentene og til dels også fagarbeiderne opp på et faglig forsvarlig nivå en viktig driver.

Mange av de regler og rutiner som er avdekket i forskningen over har trolig en tvetydig status mellom den formelle og det uformelle. Slike normer innvevd i en felles organisasjonskultur kan ha stor innflytelse. Regler og rutiner kan altså gjelde hva som skal gjøres, men det kan også gjelde hvem som skal gjøre hva. Det blir gjerne vist til at dagsrytmen, den tradisjonelle avdelingsstrukturen og vaktordningene er en grunnstruktur som gir en grov arbeidsdeling, samordning og ramme for barnehagelærernes yrkesutøvelse. Basert på materialet fra intervju, spørreskjema og dokumenter viser studien til Helgøy, Homme og Ludvigsen (2010) at barnehagene har arbeidsdelingsrutiner som reguleres internt av dagsrytmen og vaktordningen. I undersøkelsen kommer det fram at 55 prosent av barnehagene i stor eller svært stor grad har rutiner for oppgavefordeling mellom de ansatte.

Regler og rutiner kan være mer eller mindre absolutte, og noen arbeider tyder på at i barnehagen er man fleksibel i så måte, regler og systemer kan settes til side når andre hensyn krever det. Skreland (2016) finner at barnehagehverdagen er full av regler, men at reglene er oppe til vurdering hele tiden. Det at barn bryter regler er verken nytt eller overraskende, men også barnehagelærerne brøt sine egne regler. Skreland hevder at barnehagelærerne brøt regler fordi den gjeldende regelen kom i veien for det de betegnet som viktigere i det bestemte øyeblikket. Blant annet kunne barnehagelærerne bryte regler for lekens skyld, når de måtte ta individuelle hensyn eller de ønsket å gi plass til barns kreativitet, glede og lyst (Skreland, 2016, s. 247). Skreland argumenterer for at ulike barnehagelærere har ulike tilnærminger til regler, hun formulerer dette som idealtypene (Skreland, 2016, s. 235). Idealtypene er Funksjonæren, Vokteren, Læreren, Oppdrageren og Medspilleren. Skreland legger vekt på at hun i sin forskning finner at barnehagelærere trekker veksler på alle idealtypene, men at ulike barnehagelærere kan ha sin hovedtyngde bestemte idealtypene.

Planlegging, som er lovpålagt og resulterer i en formell årsplan, kjennetegnes av den samme fleksible status som rutineene. Årsplanen hindrer ikke at praktisk hverdagsplanlegging kan ha andre utgangspunkter enn den vedtatte årsplan.

T. Alvestad og Sheridan (2015) sin brukerinvolverte studie viser at når barnehagelærere planlegger

39 Prosjektet er initiert av storbyene Oslo, Bergen, Trondheim, Kristiansand og Stavanger. Prosjektet er finansiert av KS v/ Program for storbyrettet forskning.



aktiviteter med barna, er de opptatt av barnas alder og interesser og av ulike måter å levere god omsorg på. Ingen av barnehagelærerne i studien setter egen planlegging i relasjon til målene i rammeplanen. Barnehagelærerne i studien brukte primært bilder av barnas aktiviteter som dokumentasjonsmetode. De produserte sjelden eller aldri dokumentasjon der de skrev ned egne observasjoner eller refleksjoner. Dokumentasjonen brukes først og fremst som et redskap for barnehagelæreren selv til å forbedre arbeidet sitt og til å informere foreldrene om barnehagens aktiviteter. Det dokumentasjonen fokuserer på, er som oftest barnehagelærernes eget arbeid og barnas deltakelse i aktiviteter, og i mindre utstrekning barnas læringsprosesser (T. Alvestad & Sheridan, 2015)

Hvordan planarbeid og samarbeid i en barnehage fungerer kan ha mye å si for autonomi på ulike nivå, og er lite dokumentert. Både i skole og barnehage er det innført nye arbeidstidsbestemmelser som flytter noe av den planleggingstiden pedagogene har hatt til ledelsens og fellesskapets disposisjon (Utdanningsforbundet, 2015). Det svekker den individuelle autonomien, men styrker det den kollegiale autonomien tilsvarende? Utdanningsforbundets undersøkelse fra 2015 tyder på at den felles plantiden lett undermineres av at den omdisponeres til vikarreserve, eller brukes til andre formål enn pedagogisk planlegging. Tiden til planlegging generelt oppleves av respondentene i undersøkelsen som utilstrekkelig. Skal felles planleggingstid fungere som en styrke kreves det mye av hvordan den brukes. Det ville styrket den kollegiale autonomien dersom det pedagogiske personalet fikk være med å bestemme bruken av denne ressursen.

Den vanligste måten å fordele arbeidsoppgaver på er knyttet til avdelingsstruktur, men en økende gruppe barnehager prøver alternative former, de private noe mer enn de kommunale, og nyere barnehager mer enn de eldre (Børhaug & Lotsberg, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 12). Hva de alternative formene er vet vi lite om, men andelen med baseorganisering stagnerer og går litt ned, mens andre alternativer til avdelingsbarnehagen øker, særlig blant de private, som har mer alternativ organisering enn de kommunale (Vedlegg A, 3.10). Den vanligste gruppestørrelsen er 9 for de små, og 18 for de store og for de aldersblandede gruppene. Men her er altså en variasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 13). G. Løkken og Søbstad (2018) finner at mindre, stabile grupper med stabil voksenkontakt slår positivt ut på kvalitetsindikatorer. Vassenden et al. (2011) observerte større avstand og oftere skifter i nære samspillssituasjoner i små grupper og situasjoner i store åpne rom med mange barn og voksne. Bjørnestad, Tuastad og Alvestad (2017) bygger på «GoBaN»-funn og viser til at tradisjonell avdelingsstruktur, god bemanning og en barnehagelærer som er mye til stede gir positive

effekter på den pedagogiske kvaliteten. På den annen side, Martinsen (2015) har studert sammenhengen mellom barnehagens organisering og strukturelle vilkår for barns lek. Resultatene viser ingen klare mønstre i forholdet mellom barnehagens organiseringsform og betingelsene for lek. I noen bidrag undersøkes de barnehagene som har prøvd alternative måter å organisere dagen og barnegruppen på, og en tendens ser ut til å være at det formaliserer og sentraliserer barnehagen. Seland (2009) viser hvordan et fleksibelt barnehagebygg førte til mindre fleksibel (det vil si mer sentralisert og formalisert) organisering av barnegruppene og de ansatte. Bygget førte til et sterkere behov for en strammere tids- og fordelingsstruktur for å beholde orden og oversikt over rom, barn og bemanning.

Endrede pedagog- og bemanningsnormer vil medføre endringer i organiseringen av barnegrupper, og ettersom disse normene ikke er samordnet med hverandre og heller ikke er tilpasset den tradisjonelle avdelingsstrukturen (som ofte er nedfelt i bygningene), vil det bli krevende i mange barnehager. Det er behov for mer innsikt i disse effektene og for en ny vurdering av hvordan normene og organiseringen virker inn på hverandre. Det ser også ut til at implementeringen av normene delvis uthuler dem (Rambøll, 2018).

Større barnehager, og særlig de med spesialrom og baseorganisering ligger i en viss forstand til rette for horisontal spesialisering. Studiene som er vist til ovenfor, om alternativ organisering av barnegruppene, ser ut til å innebære innslag av slik spesialisering, men dette er likevel et lite utforsket felt. Det er gjort mer når det gjelder den vertikale differensieringen, og i særdeleshet formelle ledelseshierarkier (se eget avsnitt om ledelse).

Flere studier har pekt på den svake differensieringen mellom barnehagelærerne, barne- og ungdomsarbeiderne og assistentene (Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Nicolaisen & Seip, 2014; Steinnes, 2014). Dette vil bli nærmere diskutert i avsnittet om de pedagogiske lederne som ledere.

Forholdet til andre profesjoner og yrkesgrupper er et viktig spørsmål for enhver profesjon, og gjelder også internt i arbeidsorganisasjonen. Forholdet mellom de pedagogiske lederne og assistentene/fagarbeiderne kommer vi tilbake til, men særlig forholdet til fagarbeiderne som en egen yrkesgruppe er påfallende lite tematisert i sektoren. Som regel skiller det ikke mellom dem og assistentene. Her er det en jurisdiksjonsgrense som ikke er gått opp. Barnehagelærernes organisasjoner har vært negative til å slippe inn andre profesjoner og yrkesgrupper inn i barnehagen. Særlig i forbindelse med tilrettelagte tilbud for barn med særlige behov vil andre yrkesgrupper likevel

komme inn og grenseflatene mellom barnehagelærerne og dem synes lite tematisert. Det er likevel på toppnivået i eierorganisasjonen at forholdet mellom barnehagelærerne og andre profesjoner er mest uavklart. Hva er det faglige feltet barnehagelærerne har hånd om og hva har andre profesjoner ha ansvaret for?

Oppsummeringsvis må det sies at selv om forskningen er mangelfull gir den nokså entydig et bilde av at det som en gang var en uformell, liten gruppeorganisasjon med flat struktur i økende grad fortrenkes av organisasjoner som er større, til dels svært store, formaliserte og mer hierarkiske. Størrelse har virkninger, Børhaug og Lotsberg (2016) viser at størrelsen på den enkelte barnehagen har virkninger på flere ulike aspekter ved ledelsen av den, (se nedenfor). Forskjellene mellom de minste, frittstående og de store, eierorganisasjons-integrerte barnehagene ser ut til å være betydelig, og vi er fremdeles bare i starten av disse store organisasjonenes tid.

Om dette også innebærer endret autonomi, differensiering og grenser for jurisdiksjonen er mer tvetydig fordi store organisasjoner kan ta ulike former. Den enkelte barnehagelærers autonomi blir nok mindre. Men dersom regler, rutiner og standarder i stor grad utvikles av styrer og pedagogiske ledere, erstattes individuell autonomi av kollegial autonomi i den enkelte barnehage, særlig dersom større enheter har bedre praktisk-administrativ tilrettelegging. Et avgjørende spørsmål er hvem som leder de framvoksende hierarkiske strukturerne. Er det barnehagelærerne selv eller er det noen andre? Børhaug (2018b) finner at i de 75 største barnehageeierne i hans materiale er barnehagelærerne til stede i de fleste tilfeller, men der er mange andre profesjoner, og barnehagelærerne dominerer ikke eiernivået på samme måte som de dominerer den enkelte barnehage. Situasjonen vil noen steder være kollegial autonomi på eiernivå, som i en ekspertorganisasjon, og andre steder tendere mot heteronomi (profesjonen underlagt andres faglige kontroll).

I hvilken grad organisering også griper inn i differensieringen er det vanskeligere å svare på utover at ledelsesrollen utdifferensieres stadig mer fra barnehagelæreren ellers. Organisatorisk regulering av yrkesutøvelsen og barnehagelærere i et faglig ledelseshierarki fra pedagogisk leder, til styrer til eiers faglig ledelse vil, sammen med flere pedagoger på laveste nivå dra i retning av en økende hierarkisering mellom faglig ledende og faglig underordnede roller. Denne framvoksende strukturen av et faglig ledelseshierarki er tema nedenfor.

### 8.3 Barnehagelærerne i styrerrollen

Loverket definerer en viss slik differensiering ved at den krever at det skal være en styrer med faglig ansvar for hele barnehagen, samtidig som det sies at også eier har et samlet ansvar for barnehagen. Lovteksten omtaler pedagogiske ledere i forbindelse med utdanningskrav til pedagogiske ledere, men sier ikke at det skal være noen pedagoger som har et spesielt lederansvar på nivået under styrer. Det framgår derimot av den nye pedagognormen, som sier at det skal være en pedagogisk leder pr 7 barn under 3 år, og 14 over 3 år. Dette må leses som mer enn en ratio, fordi både normen og rammeplanen drøfter den pedagogiske lederens ansvar for det pedagogiske tilbudet og de øvrige ansatte. Disse gruppene er mindre enn mange avdelinger og baser og det reiser spørsmålet om pedagogiske ledere skal kobles sammen i større enheter og hvem som i så fall skal være team- eller avdelingsleder for flere slike pedagogiske ledere. Å bruke termen pedagogisk leder for dette mellomledernivået, slik man har gjort til nå, er uheldig fordi normen har omdefinert den pedagogiske lederen til å bli den med det direkte ansvaret for en gruppe barn. Alternative ledelsesstrukturer finnes, men de er lite undersøkt. Den forskningen vi har om pedagogiske ledere handler om pedagogiske ledere som avdelingsledere for avdelinger, i stor grad.

Ledelse forstås i barnehagelitteraturen som nevnt dels som funksjonsivaretaking og dels i termer av lederstil i vid forståelse av begrepet. Dette dreier seg i stor grad om hvordan barnehagestyrerne og pedagogiske ledere legger rammer for personalet ellers, og det finnes en god del forskning om det. Vi skal først se på styrerne.

#### 8.3.1 Hvilke sider ved barnehagelærerarbeid blir regulert av ledelsesprosesser?

I 1990-årene kom de første undersøkelsene av styrerne som barnehageledere. Det dreide seg særlig om prioritering av ulike funksjoner. Gotvassli (1990a, 1996) sine arbeid var grunnleggende her, og de er siden fulgt opp (Rones, 2001). Den forståelsen av barnehageledelse som ble brukt her så ledelse som tredelt i pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og personalledelse. Ledelse på disse tre områdene var en oppgave for styreren, men skjedde på en demokratisk måte, som involverte de ansatte i så stor grad at det til tider resulterte i nokså svak ledelse.

I denne første forskningen framstod styrerne som selektive når det gjaldt hvile oppgaver de tok styring over. De administrative oppgavene kom særlig i framgrunnen, og dette gikk spesielt ut over det pedagogiske arbeidet. Det siste ble det ikke tid til, og styrerne var heller ikke hverken interesserte i eller

kompetente nok til det (Gotvassli, 1990a). Det var særlig styrerne i de store barnehagene som brukte mye tid på administrasjon. Tilsvarende var det styrerne i mindre barnehager (1–2 avdelinger) som brukte mest tid på de pedagogiske lederoppgavene (op.cit.). Sannsynligvis var det fordi de hadde en del av stillingen lagt til avdeling. Personalledelse var det som fikk lavest prioritet, mens ivaretaging av forholdet til omgivelsene knapt ble trukket inn i det hele tatt.

Børhaug og Lotsberg (2016) har med basis i nyere data argumentert for en utvikling av denne tredelte modellen ved at ledelse må forstås som firedelt: I tillegg til de tre overnevnte funksjonene er også ledelse av forholdet til omgivelsene en viktig faktor (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010). De fant også at den pedagogiske ledelsen – det vil si ledelsen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen – er sterkere enn før rapportert. Pedagogisk ledelse framstår i Børhaug og Lotsberg sitt arbeid som sammensatt. Både organisering av det daglige pedagogiske arbeidet så vel som utviklingsprosjekt og måldiskusjoner er viktige lederoppgaver. Samtidig viser det seg at styrerne har ambisjoner om enda større innsats på de fleste aspekt ved pedagogisk ledelse.

De administrative oppgavene tar fremdeles mye tid, og styrerne gir ikke uttrykk for at de ville brukt mer tid på dette om de kunne (Børhaug & Lotsberg, 2016). Det tyder på at dette er oppgaver som får tilstrekkelig oppmerksomhet til at de blir ivaretatt, eller at det er oppgaver som styrerne oppfatter som uvesentlige, og som de derfor ikke har noe ønske om å prioritere høyere. Problemet sett fra et ledelsessynspunkt er at oppgavene nok blir løst ved at styrerne gjør dem selv, 80 prosent utfører slike oppgaver hver uke. Selv om barnehagene blir større og/eller får eiere med kapasitet til administrativ avlastning, er det åpenbart langt mellom barnehagene som har tilstrekkelig kontorteknisk hjelp i barnehagen eller via eierne. Vaktlister og vikarer er i større grad delegert til andre, men også her gjør mange styrere det rutinemessige arbeidet selv. Det er med andre ord ikke administrativ ledelse som tar mye tid, men administrativt rutinearbeid. Styrerne har her en tidstyv som gir mindre tid til ledelse, inkludert administrativ ledelse, som er å ta ansvar for de administrative støttefunksjonene, ikke å gjøre alt rutinearbeidet selv. Om styrerne er involvert i ledelse av den administrative støtten kan vi derfor ikke si så mye om.

Børhaug og Lotsberg finner at omtrent 90 prosent ser pedagogisk ledelse som viktigst eller nest viktigst.<sup>40</sup>

Også andre nyere studier finner at personalledelse er en viktig oppgave (Lundestad, 2012; Østrem et al., 2008). Børhaug og Lotsberg (2016) finner at av de personalmessige oppgavene er det å «motivere dei tilsette» styrerne bruker mest tid på. Nyere forskning viser at ledelsesoppgavene også er utoverrettet. Børhaug og Lotsberg (2016) viser at en hel serie med utoverrettede oppgaver får stor oppmerksomhet fra styrerne i deres materiale. «Kontakt med foreldre» er den oppgaven som det blir brukt mest tid på, deretter kommer «kontakt med instanser utanfor barnehagen». Det kan være samarbeid med instanser som har kompetanse barnehagen trenger, det kan være barnevern eller det kan være at andre instanser vil samarbeide med barnehagen. Innhenting av ressurser er det få som er involvert i hver uke, men 80 prosent «av og til» er også et høyt tall. Selv om det bare skjer av og til kan det være kritisk viktig for barnehagen (V. Foss & Børhaug, 2014). Her må styrer være talsmann, forhandler og megler. Dette er altså ikke oppgaver som kan kalles entreprenørskap, som for eksempel Strand (2007) begrepsfester den ytre relasjonen med i stor grad. Det er, sammen med rapportering, heller uttrykk for en jevn og tett bytte- og samarbeidsrelasjon, der barnehagen samarbeider med mange.

Slike oversiktsanalyser som dette reiser spørsmål om hva de ulike lederoppgavene innebærer, hvilke utfordringer som er knyttet til dem og hvilke sammenhenger de inngår i. Noen av disse ledelsesfunksjonene har vi mer forskning om enn andre. Ettersom den forskningen som her vil bli gjennomgått stort sett refererer til skillet mellom pedagogisk ledelse, personalledelse, administrasjon – og etter hvert – relasjonen til omgivelsene, vil denne firedelingen bli brukt som ramme for gjennomgangen videre.

### 8.3.2 Pedagogisk ledelse

Som nevnt over kan pedagogisk ledelse ha mange betydninger, men her er det ment ansvar og ledelse av det samlede pedagogiske tilbudet barnehagen gir. De pedagogiske lederne vil kunne ha delegert en del av dette ansvaret, men den samlede pedagogiske (faglige) ledelsen ligger i stor grad hos styrer. Barnehagesektoren er kjennetegnet av at den enkelte barnehagen har hatt stort rom for skjønnsutøvelse og myndighet til å utvikle det pedagogiske tilbudet. Dette vil si at innovasjon, endring og kvalitetsheving i stor grad har vært avhengige av initiativ, handlekraft og gjennomføringsevne på lokalt nivå. Det er mange som har pekt på at det er en viktig lederoppgave å utvikle barnehagen, særlig det pedagogiske arbeidet (2013; Ertesvåg & Roland, 2013; E. Foss, Hyrve, Klages & Sataøen, 1999; Stundal, 2006). I gjeldende rammeplan og faglitteratur har begrepet barnehagen som lærende organisasjon kommet mer og mer inn som begrepsfesting av dette (Gotvassli & Vannebo, 2016b).

<sup>40</sup> Børhaug og Lotsberg har trekt på SOL-spørreskjemaundersøkelsen, der 1458 styrere svarte på et spørreskjema i 2009. Se detaljer om materialet i Børhaug og Lotsberg (2016).

Det understreker barnehagen og styreren sitt ansvar for pedagogisk utvikling. Dette er med andre ord en viktig del av den pedagogiske ledelsen.

På tross av verdien lokal utviklingskapasitet/organisasjonslæringskapasitet blir tillagt, er det svært lite empirisk forskning om hva dette er, eller hvilke faktorer som fremmer eller hemmer det. Typisk for litteraturen er at den er rådgivende og normativ når det gjelder hvordan slikt utviklingsarbeid bør utføres (Kvistad & Søbstad, 2005; A. K. Larsen & Slåtten, 2010; Schei & Kvistad, 2012). Et hovedansvar er plassert hos barnehagestyreren (Bøe & Thoresen, 2017; E. Foss et al., 1999).

Børhaug og Lotsberg (2016) finner at omtrent alle styrerne i deres materiale driver med utviklingsarbeid og at styrerne selv har en viktig rolle i det. Tematisk dekker utviklingsarbeidene en stor bredde. Foruten styrerne selv ser styrerne de ansattes motivasjon som en nøkkelforutsetning, Etterutdanning i organisasjon og ledelse bidrar også til mere utviklingsarbeid. 80 prosent av barnehagene har en eller annen form for interne opplæringstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 19). Funn fra forskningsprosjektet *Ledelse for læring – utfordringer for barnehager i Norge*<sup>41</sup> viser at styrerne vektlegger sammenhengen mellom personalets læring og barns læring, der erfaring med pedagogisk arbeid med barn legger grunnlag for hvordan det arbeides med læring og kollektiv bevisstgjøring også i personalgruppen (Gotvassli, 2014b; Skjæveland, Granrusten, Moen & Lillemyr, 2017).

Kompetanseutvikling er en viktig dimensjon ved den pedagogiske ledelsen av barnehagen – faglig utvikling har som regel et kompetanseutviklingsaspekt ved seg. I et nyere arbeid har Gotvassli (2013) studert kompetanseutvikling i norsk barnehage. I en spørreskjemaundersøkelse finner han at kompetanseutviklingsbehovet blir opplevd som stort, og størst av eierne (s. 31). Det er særlig knyttet til saksfelt der omgivelsene krever større innsats, ikke minst fagområdene i rammeplanen og samarbeid internt og eksternt. Behovene er mindre på mer tradisjonelle tema som lek. Han finner videre at ytre motivasjonsfaktorer spiller en viktig rolle, mange barnehageansatte mener at det er en hindring for kompetanseutvikling at det ikke gir mer lønn. Mer generelt er det et ressurs spørsmål hvor omfattende kompetanseutviklingen kan være.

41 Prosjektet er utviklet ved DMMH i samarbeid med medarbeidere fra Universitetet i Bergen og Høgskolen i Nord-Trøndelag, med professor Ole Fredrik Lillemyr, DMMH som prosjektleder. Prosjektet er støttet av NFR innenfor programmet PRAKUT. Prosjektet har følgende hovedspørsmål: *Hvordan er barnehagenes økte ansvar for barns læring fulgt opp og ivaretatt i ulike former for styring og ledelse på barnehagesektoren?*

### 8.3.3 Personalledelse

Personalledelse er svært sammensatt, og vi har ikke fullgode empiriske studier over hele dette området. Men noe har vi empirisk grunnlag for, særlig er det godt grunnlag for å si at det er behov for personalledelse. Tidligere forskning har vist at overarbeidede styrere som er splittet på for mange ulike oppgaver, er et stort problem (Gotvassli, 1990a, s. 182). M. Moe (2014, s. 788) oppsummerer forskning på arbeidsmiljøet i barnehagen ved å peke på at sykefraværet er relativt stort i norske barnehager, og at arbeidsmiljørelatert fravær henger sammen med støy, stress og lite rom for samarbeid og bearbeidelse av problem og erfaringer. Faktorer som henger sammen med lavere sykefravær, er gode relasjoner til barn og kollegaer, humor og opplevelse av at arbeidet er meningsfylt. M. Moe stadfester her Gotvassli sine funn fra noen år tidligere (Gotvassli, 1990a, s. 186). Lundestad (2012) bekrefter utfordringene styrere møter i personalledelse som blant annet innebærer å sørge for at medarbeidere føler seg like mye verdt og å skape faglige og samarbeidsmessige standarder for arbeidet.

En kvalitativ arbeidsmiljøundersøkelse utført av Arbeidsforskningsinstituttet på oppdrag fra Utdanningsforbundet med intervjuer og observasjoner fra fire casebarnehager viser at helsefremmende faktorer er kollegiale relasjoner og arbeidet med barna. Studien viser imidlertid også at faktorer som lønn, fysisk arbeidsmiljø, status, manglende faglig oppfølging og lav bemanning er med på å bidra til økt slitsomhetsfølelse og sykefravær (Enehaug, Gamperiene & Grimsmo, 2008). Å fremme integrering og skape fellesskap og samarbeid kan sees på som avgjørende for å minske sykefravær. Vassenden et al. (2011) sin rapport om barnehageorganiserings betydning for kvalitet viser at de minste barnehagene har vesentlig lavere sykefravær enn de større barnehagene. Det kan tolkes som at arbeidshverdagen er mer stressende når barnegruppene blir større og det er flere barn per ansatt. Større barnehager vil presse fram forventninger om en sterkere samordning av ressurser og mer innsats for å skape et godt samarbeidsklima.

For noen år tilbake sluttet mange førskolelærere å jobbe i barnehagen. Nyere forskning viser derimot at frafallet av barnehagelærere er stoppet opp og at jobb stabiliteten har økt (Gulbrandsen, 2015). Det er ikke lenger slik at førskolelærere slutter å jobbe i barnehage. Av styrere var det høsten 2008 51 prosent som var ansatt i samme barnehage i fem år eller mer, mens i 2012 var andelen økt til 61 prosent. Dette er en utvikling som kan tyde på at i alle fall barnehagelærerne er motiverte. Hvordan utviklingen er for andre grupper i barnehagen vet vi lite om.

Børhaug og Lotsberg (2016) finner at personalledelse er en omfattende oppgave for styrerne, som vist over. Det mest slående funnet gjelder motivasjon. Det krever svært mye av styrerne, og mye mer burde vært gjort, mener de. Av 89 prosent som utfører motivasjonsarbeid hver uke, svarer 82 prosent flere ganger i uken. Det er slik sett bortimot en hverdagsaktivitet. Når styrerne må bruke så mye tid på dette kan det tolkes som at barnehagen har nokså store utfordringer med utilstrekkelig motivasjon. Det kan henge sammen med manglende opplevelse av mening og sammenheng, overarbeid og press i arbeidssituasjonen. Det kan også henge sammen med at motivasjonen mellom assistentene og fagarbeiderne er ujevn. Løvgren (2014) undersøker emosjonell utmattelse blant barnehageansatte og finner at det oppstår som respons på langvarig jobbrelatert stress, fra faktorer som relasjoner til kollegaer, total arbeidsmengde og mangfold i arbeidsoppgaver.

Vi trenger mer forskning om dette. På et annet spørsmål om hva styrerne så som viktige lederferdigheter, svarte 96 prosent at å kunne motivere og inspirere er viktig i stor eller svært stor grad (N=1167). Det kan tyde på at mange styrere er etisk forpliktet til motivasjon og trivsel for den enkelte, og det reflekterer at barnehagekvaliteten er svært avhengig av motiverte ansatte. Men tallene tyder også på at utilstrekkelig motivasjon er et stort problem i norske barnehager. Det kan henge sammen med mange forhold, en grunn er sannsynligvis at det store flertallet er heller lavtlønte og ikke har barnehagelærerutdanning. Det kan også henge sammen med at presset på barnehagene er stigende, for eksempel ved at snittalderen på barna går ned, dokumentasjonskravene går opp, og det kan være stor gjennomtrekk og mye fravær i personalet.

Motivasjon kan være et spørsmål om innholdet i arbeidet, og i barnehagen har et viktig stridsspørsmål vært om barnehagelærere og de andre ansatte skal ha de samme oppgavene (se nedenfor). Helgøy og Homme finner i et intervjumateriale stor støtte for likhetstanken (Børhaug et al., 2011) mens Børhaug og Lotsberg i spørreskjemamateriale finner at et stort flertall mener formelle kvalifikasjoner burde være viktig for fordeling av arbeidsoppgavene. Det er således ikke entydig oppslutning om det tradisjonelle synet om at alle skal gjøre alt.

### 8.3.4 Ledelse av forholdet til omgivelsene

Dette er en sammensatt oppgave. Barnehagen er eksponert for både markert og offentlig styring på en annen måte enn før, og det gir en utvidet styrerrolle, ikke minst gjennom konkurranseledelse. Flere peker på at styrerne opplever konkurranse i stor grad (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2010;

Børhaug & Lotsberg, 2012), og mange barnehagestyrere ser dette som en del av lederansvaret sitt (Moen & Granrusten, 2014). Granrusten finner at barnehagestyrere har uklare ideer om hva strategisk ledelse er (Granrusten, 2016a). Men det hindrer dem ikke i å drive med strategisk ledelse, tvert imot. Børhaug og Lotsberg (2010) finner tre strategier fra barnehagens side for å møte konkurransen. For det første profilering og synliggjøring, for det andre konkurranse på innhold og kvalitet og for det tredje tiltak for å knytte foreldrene tettere til barnehagen.

Barnehageledelse mot omgivelsene omfatter også ledelse mot det kommunale oppvekstfeltet, som er sammensatt av flere oppgaver. For det første: samarbeid og samordning med andre som har med barn å gjøre og med andre barnehager. For det andre: behovet for å ivareta barnehagens interesser i kampen om de økonomiske ressursene. For det tredje: deltakelse i kommunale samordnede faglig-pedagogiske satsinger og prioriteringer. Interessehevdning, oppvekstsamarbeid og felles faglig-pedagogiske satsinger er alle viktige lederoppgaver (Børhaug & Moen, 2014). Barnehagelærerne har en historisk arv for barnehagepolitisk aktivisme. Mange barnehager ble etablert fordi barnehagelærere påvirket kommunepolitikere til å bygge ut (Hyrve & Sataøen, 1994). Den kommunale administrative ledelsen og de folkevalgte var i mange kommuner skeptiske lenge (Hyrve & Sataøen, 1994). Særlig der det kom en barnehagelærer inn i kommuneadministrasjonen som barnehagekonsulent eller lignende har dette hatt mye å si for å fremme barnehagen (Aarsnes, 1987; Hyrve & Sataøen, 1994). Greve (2003) skriver i sin bok om barnehagelærernes historie at de arbeidet for å skape oppslutning om barnehagen, ikke minst gjennom offentlige markeringer. Det var en kamp om synliggjøring, og det var barnehagelærerinnene som førte den. Disse studiene er som sagt ikke helt nye, men de vitner om en politisk aktivisme.

De senere år har det vært medieoppmerksomhet omkring eiere som legger bånd på hva styrerne deres får gå ut med av kritikk offentlig og det kan se ut til at disiplineringen noen steder er merkbar. Børhaug og Lotsberg (2016) har undersøkt styrerne som deltakere i kommunale beslutningsprosesser, men finner ikke at styrerne er blitt disiplinerte til underordning. De finner at det store flertallet styrere ser seg som påvirket av kommunen, og at de ikke alltid er fornøyde med de kommunale vedtakene. Når det skjer er det mange av dem som prøver å påvirke. Et stort flertall har prøvd ulike måter å påvirke på, men de holder det internt. Den vanligste måten er gjennom dialog og argumentasjon med beslutningstagerne. Her er det mange som har vinklet argumentene som faglige innvendinger, men halvparten har også

protestert mer direkte. Mange har også mobilisert støtte fra andre styrere og/eller foreldrene. Det er færre som går ut offentlig – særlig pressen er de fleste forsiktige med, og til dels også fagforeningene. Det kan bety at offentlig protest fører til reaksjoner fra eier. Bergen kommune fikk gjennomført en analyse om hvor åpen kommunen var, og resultatet var at flertallet av de ansatte i kommunen var redde for negative reaksjoner dersom de uttalte seg kritiske om egen arbeidsplass i media.<sup>42</sup> En like sannsynlig årsak er at internt rettet aktivisme er mer effektivt. Det er dessuten et stort flertall som, i tillegg til å prøve å påvirke de formelle beslutningene, ofte (46 %) eller av og til (33 %) prøver å reparere skadene av uheldige vedtak i den praktiske gjennomføringen. Dette forteller om at tradisjonen for aktivisme som tidligere forskning har funnet, ikke er borte. Hva oppnår man så med å være aktiv talsperson eller forhandler på vegne av barnehagen overfor kommunen? Styrene ble spurt om de opplever at de blir hørt, og om de også opplever at de klarer å endre vedtak i sin favør. Mellom 60 og 70 prosent svarer at de i noen eller stor grad opplever å bli hørt og få gjennomslag (Børhaug og Lotsberg, 2016).

Børhaug og Lotsberg (2016) viser at samarbeid med andre instanser og innhenting av ressurser også er viktig. Det har nok ofte karakter av at barnehagen følger fastlagte rutiner og ordninger. Ledelse blir her å tilpasse seg til de rammene og reglene som er. Styrene ble spurt om de hadde faste rutiner for samarbeidet med en del viktige oppvekstaktører. Det store flertallet svarte at det hadde de i stor grad for samarbeidet med skolen (65 %), PPT (82 %), barnevernet (54 %) og helsestasjon (37 %) (N=1102–1109) (Børhaug et al., 2011). Når samarbeidet slik er rutinisert, vil det si at det finnes faste ordninger, og at barnehageledelse i stor grad er å kjenne til, bruke og tilpasse seg disse. Men også innenfor faste ordninger vil det være viktig å ha nære nettverk, kunne fremme barnehagens behov og å presse på – det vil si være talsperson og forhandler også i noen grad (Børhaug & Lotsberg, 2010). At ledelsesansvaret i dette samarbeidet er mer enn tilpasning til faste regler, viser seg i at det bare er rundt 50 prosent av styrerne som vurderer samarbeidet med disse instansene som positivt. Her er med andre ord vanskeligheter og dermed trolig konflikter og behov for å være talsperson og forhandler (N=1069–1089). Samarbeidet med PPT skiller seg ut her med bare 25 prosent som vurderte dette som problematisk (Børhaug et al., 2011, s. 207). På den annen side finner Moen (2017) få uenigheter om læringssyn mellom barnehagestyrere og grunnskolelærerne, slik førstnevnte opplever det. Men den faglige ansvarsfordelingen i disse skjæringsflatene er lite dokumentert. Moen (2017)

har sett på hvordan barnehagestyrere vurderer samarbeidet med lærerne i grunnskolen, og viser at særlig de kommunale styrerne har faglig kontakt med lærerne, og at de i liten grad opplever uenighet om hva læring.

I hvilken grad er det slik at barnehagebarn under ulike intervensjoner fra barnevern eller andre også må følges opp spesielt av barnehagelærerne? Hvor langt går barnehagelærernes ansvar for å forberede for lærernes oppgaver? For spesialpedagogiske tiltak? Børhaug og Lotsberg (2016) peker på at rapportering tar tid, og det faller sammen med andres funn (Østrem 2015). Den eksterne relasjonen handler også om dette (Haakestad, 2015).

Forskningen om styrerne viser at styrerne i barnehagen i stor grad legger rammer for yrkesutøvelsen i arbeidet med barn. Det gjelder det pedagogiske, administrativ tilrettelegging, personalforvaltning og å sikre ressurser fra omgivelsene. Men vi har svært lite forskning som viser i hvilken grad og hvordan dette faktisk slår inn i hverdagsarbeidet med barn og ikke minst, hvilke virkninger det har. Dette siste er bemerkelsesverdig, etter så langvarig satsing på å utvikle barnehageledelsen i barnehagen har vi ingen norske studier av virkningene det har hatt. Internasjonal forskning tyder på at ledelse har virkninger (S. Mordal, 2014). En hovedtrend er at fra å ha vært en lavprofilert, lite tydelig leder er styrerne etter hvert bygget opp til ledere med stort ansvar, så stort at det trolig sprenger kapasiteten for hva den enkelte styrer kan make. Vi ser derfor tendenser til at ledelsesstrukturen bygges ut for ikke å overbelaste styrer.

### 8.3.5 Relasjonelle aspekter ved styrernes ledelse

Motivasjon kan være knyttet til medvirkning og deltakelse. Børhaug og Lotsberg (2016) spurte derfor styrerne om de tok de ansatte med i beslutningsprosesser, det vil si om styrerne mente det var viktig å ta de ansatte med på råd. Funnet er at styrerne bare til en viss grad støtter dette synet. Omtrent 50 prosent svarer her med mellomkategoriene 3–5 på en skala fra 1 til 7, 41 prosent ligger på lave verdier fra 1–4. Her er altså en stor del av styrerne som er nokså tilbakeholdne med å trekke de ansatte med i beslutningsprosesser. Bare en tredjedel gir stor støtte til dette synet. Det er således ikke entydig støtte til den demokratiske styrertradisjonen her.

Styrere i sju store barnehager bruker ulike strategier for å håndtere hvor synlig og tilgjengelige de trenger å være i hverdagen. En strategi er flere ledernivåer hvor styreren er enhetsleder for flere barnehager, hvor den direkte kontakten med ansatte, barn og foreldre delegeres til andre, mens en annen strategi er å lage lederteam som spesialiserer seg på ulike oppgaver. Tilstedeværelse og synlighet er noe

42 Se Bergens Tidende 7.3.2013.

styrerne delvis velger, og som de kan få til ved å ha ansvaret for veiledning av de ansatte på avdelingen eller basen. Størrelsen på barnehagen virker inn på hvor tett og fleksibelt samarbeid det er mulig å ha for styreren. Store barnehager kan ofte ha flere bygninger enn små, noe som fører til et behov for mer formaliserte rutiner og systemer for veiledning av ansatte (Vassenden et al., 2011).

Det tette samarbeidet mellom de ansatte i barnehagen har konsekvenser for hvilke former den faglige veiledningen av de ansatte kan ta. Flere har vært inne på dette, og på den vekt som legges på at veiledning ikke skal være instruks, men bidra til en læringsprosess hos nye eller ufaglærte (Eik et al., 2016; Mørreaunet, 2014; Ødegård, Nordahl & Røys, 2017). Det pedagogiske grunnsynet til barnehagelærerne slår inn her (Bøe, 2016; Moen, 2016b). Samtidig må slik veiledning skje i en svært tett og personlig relasjon. Nærhet og myndighet i kombinasjon er et særmerke med barnehageledelse, særlig på avdeling eller base (Bøe, 2016). Mørreaunet (2014) peker på viktigheten for styrere i å skape en undringskultur i veiledning hvor medarbeiderne får trening i å reflektere over egen praksis. Styrerne vektlegger det å være en god modell gjennom sitt nærvær i en tett-på-ledelse. Veiledning og opplæring foretrekkes av styrere og pedagogiske ledere i tilknytning til det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Gotvassli et al., 2012). B. Bråten et al. (2015) sin undersøkelse viser variasjoner i styrernes personalledelse og hvor tette relasjoner de ønsker å ha til medarbeiderne.

Den høye lederinnsatsen på de ulike funksjonene tyder for øvrig ikke på flat struktur og svak ledelse, tvert imot (Børhaug, 2013). Den flate strukturen er heller ikke så flat lenger, for eksempel blir de pedagogiske lederne bare i avgrenset grad trukket inn i ledelsen av hele barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014) (se nedenfor).

## 8.4 Grunnlaget for styrerrollen

Ledelse hviler på et grunnlag som både regulerer og myndiggjør. Rolleforventninger er en del av dette grunnlaget og ovenfor har vi sett på hvilke forventninger organiseringen av barnehagen medfører. Hvilke forventninger opplever styrerne selv? Og hva påvirker hvordan de møter disse forventningene på til dels ulike måter? Både styrerne sin motivasjon, utdanning, autoritetsgrunnlag og identitet er viktige betingelser for hvordan forventninger kan møtes. Det finnes ikke mye forskning om dette, men noe er det. I den grad man mener ledelse er viktig er det også en viktig forskningsoppgave å undersøke hvilke betingelser som drar styrernes (og andre ledes) rollefortolkning i ulike retninger.

### 8.4.1 Rolleforventninger til styrere

Roller er definert av forventninger fra andre. Børhaug og Lotsberg (2010) finner at både foreldre, kommunen, de ansatte og eier i stor grad har forventninger til styrerne, slik de selv opplever det. Moen (2016a) har trukket inn flere aktører og finner at det er mange som har forventninger til hva barnehagen skal være som læringsarena for barn. Samlet sett ser vi at styrerne står i kontakt med mange som må ventes å påvirke dem og formidle forventninger. Moen og Gotvassli (2016) finner at styrerne opplever forventningene som gjelder barns læring som i all hovedsak konsistente. Noen har ment at forventninger om barnehagen som læringsarena og styrer som ansvarlig for dette lett kan komme i motsetning til andre forventninger, men dette blir altså ikke støttet her. Moen og Gotvassli (2016) peker på forventninger om å gjøre barnehagen til en læringsarena for barn.

Børhaug og Lotsberg (2016) har studert forventninger til ledelse og fant at styrerne mente at bortsett fra administrativt rutinearbeid burde de bruke mer tid på det meste. Det kan man tolke som uttrykk for forventningene er store, og at styrerne opplever at omgivelsene venter at de skal ta tak på flere områder enn de makter. Styrerne ble spurt av Børhaug og Lotsberg om i hvilken grad de opplevde at følgende fire forventninger ble rettet mot dem:

- se til at barnehagen tar i bruk nye muligheter
- bidra til pedagogisk og teknisk standard
- støtte, utvikle og motivere medarbeiderne
- sørge for at regler og rutiner blir etterlevd

Disse fire faller grovt sammen med de fire grunnfunksjonene. Styrerne svarte at de i stor grad opplevde alle disse som reelle forventninger de møtte (N=1158–1164).

En annen innfallsvinkel til forventninger er å spørre kva ledere vil kalle sin rolle som leder. SOL-undersøkelsen (Børhaug et al., 2011) spurte: «I hvilken grad vil du si at følgende rollebetegnelser er beskrivende for din lederrolle?» De kunne svare med å velge et tall fra 1 til 7, der 7 ville si «i svært stor grad», og 1 omvendt. Nedanfor viser vi hvor stor prosentdel som svarte 5–7 for hver. Styrerne skulle gi en slik vurdering for hvert rollenavn.

Den forventningen som slår aller sterkest inn hos lederen, er altså å være et medmenneske. Det er et uttrykk for sterke kulturelle normer om omsorg og medmenneskelig varme, og som nok er krevende å forene med rollen som personalsjef, bedriftsleder og administrator som også skårer høyt, for dette er rollenavn som tyder på myndig utøvelse av lederansvaret, styring og klar ledelse. Den store vekten på disse sistnevnte forventningene henger trolig

Tabell 8.1 Tabell 9. Prosentdel som mener ulike rollenavn passer på styrerrollen.

Rollenavn	Prosentdel som synes det passer godt (verdi 5–7)
Personalsjef	90
Administrator	89
Bedriftsleder	77
Politiker	15
Kontrollør	21
Psykolog	50
Medmenneske	95

N=1132--1158.

sammen med en opplevelse av totalansvaret for barnehagen. Men de skal altså ivaretas på en måte som likevel legger stor vekt på det mellommenneskelige. Denne omsorgsdimensjonen i barnehageledelse har også mange andre pekt på (Bergersen, 2006; Gotvassli, 1990a, 1991; Kvalheim, 1990). Styrken i den forventningen ser vi også i at styrerne ikke ser seg som kontrollører. Kombinasjonen av tydelig ledelse og mellommenneskelig orientering er noe av det som kjennetegner barnehageledelse og som gjør det krevende.

#### 8.4.2 Autoritet, identitet og kompetanse

På hvilket grunnlag fyller styrerne de ulike forventningene rollen deres er definert av? Børhaug og Lotsberg (2016) viser at motivasjonen deres for å bli styrer er sammensatt. Men det handler primært om en faglig motivasjon og om et ønske om påvirkning. Børhaug og Lotsberg spør også hvor stort press styrerne opplever i jobben. De ble blant annet spurt om jobben var stressende (N=1132) og om de var enige i at jobben som styrer var et slit (N=1127). På en skala fra 1-7, der 7 = helt enig, var det jevnt over rundt 75 prosent som svarte at jobben var stressende på nivå 5 til 7. Når data ble splittet opp på kommunale, ideelle private, aksjeselskap og foreldreide er det så og si ingen forskjell. På spørsmål om slit svarte rundt 50 prosent i alle fire kategorier at jobben var et slit på nivå 5 til 7. Styrerne ser slik ut til å ha et stort engasjement og opplever jobben som givende, men det er et behov også for å rette søkelyset mot personalforvaltningen av styrerne. For å vare i rollen som styrer peker Gotvassli et al. (2012, s. 56) på viktigheten av å sette grenser for hvilke saker de skal involvere seg i, å få støtte i form av styrerassistent og nettverk, bevissthet om i hvilken grad de tar med seg arbeidet inn i fritiden og økt formell lederkompetanse. Økt formell lederkompetanse er noe annenhver styrer og pedagogisk leder vurderer at de har stort behov for.

Det har blitt brukt mye ressurser over mange år på utdanning av styrerne, også i større kompetanse-givende studietilbud. Børhaug og Lotsberg (2016) har analysert effekten av slik tilleggstudning. De finner at dersom styreren har skaffet seg denne typen kompetanse, gjør dette at barnehagen driver mer med utviklingsarbeid. Disse styrerne jobber også mer med personalutvikling og tar hyppigere i bruk medarbeidersamtaler. Ved konflikt med lokale barnehagemyndigheter protesterer de mer og tar i den sammenheng oftere i bruk mediekanaalen. Styrere med påfyll i organisasjon og ledelse har også sterkere lederidentitet vs profesjonsidentitet enn de uten slik utdanning. Men sammenhengene er gjennomgående ikke veldig sterke.

En viktig inngang til grunnlaget for ledelse er identitet. I et hefte fra Utviklingsforum (2008) blir det referert til at «de fleste ledere i norske barnehager ser på seg selv som fagpersoner – som førskolelærere. Mange av disse fagpersonene blir ledere – for en avdeling eller for en hel barnehage. Denne overgangen innebærer å mestre en ny rolle som utdanningen har lært dem lite om». Videre blir det vist til at «barnehage-sektoren ikke har hatt tradisjon for å synliggjøre hvem som er «sjef i den enkelte virksomhet». Et par norske studier (Granrusten, 2016b; Granrusten & Moen, 2009; A. K. Larsen & Slåtten, 2014) viser likevel en tendens mot en klarere forståelse av at som styrer er man også leder. En dansk studie av Klausen (2010) har sett nærmere på barnhagelederne sin lederidentitet, på forholdet mellom profesjon og ledelse. Klausen mener at funnene hans tyder et skifte i lederne sitt identitetsgrunnlag i retning sterkere lederidentitet og mindre profesjonsidentitet. Styrerne i SOL-undersøkelsen ble bedt om å svare på i hvilken grad de oppfattet seg som barnehagelærere eller ledere. Det er det samme mønstret som kommer fram her, styrerne har i stor grad en identitet som leder (Børhaug & Lotsberg, 2016). Men har det



virkinger på rolleutøvelsen hvordan identiteten er forstått? Granrusten (2016b) finner få eksempler på det i sitt intervjumateriale. Også Børhaug og Lotsberg finner bare få slike sammenhenger. Men de peker på at styrerne samlet kjennetegnes av vilje til styring og makt generelt. For rundt tyve år sidan var situasjonen at en stor gruppe av styrerne rapporterte at de gikk inn i lederstillingen uten særlig ønske om å ha denne i det hele tatt. De ble bedt om å søke jobben (Gotvassli, 1996; Lotsberg, 2011). Bildet er altså nokså annerledes de senere årene. Den unnvikende lederen er nok ikke så vanlig lenger. Det er en generell tendens mellom styrerne til vektlegging av seg selv som styrende.

Rolleutøvelsen til barnehageledere kan også ta form av hvor sterkt autoritetsgrunnlaget for ledelse er. Viktige spørsmål er hva som gir lederautoritet i barnehagen, og om det har konsekvenser om autoriteten er forankret på den eie eller den andre måten. Barnehagesektoren har kjennetegn som gjør at ulike typer autoritetsgrunnlag kan brukes, i alle fall kan en styrer vektlegge dem ulikt. Børhaug og Lotsberg (2016) har spurt hva styrerne ser som sitt autoritetsgrunnlag, og skilt mellom personlige egenskaper, faglig kompetanse, erfaring og formell posisjon. Samlet oppgir barnehagestyrerne at alle fire autoritetsgrunnlagene er viktige – ja, svært viktige. Det er i seg selv et brudd med den tradisjonelle forståelsen av ledelse i norsk barnehage, som har vært nokså antiautoritær.

Styrerne samlet sett opplever stor handlefrihet, ifølge Børhaug og Lotsberg (2016). De ble bedt om å vurdere egen handlefrihet generelt på en skala fra 1 til 7, med 7 som den høyeste, og 93 prosent svarte 5–7 (N=1156). Den høye skåren på gjennomslag tyder på stadig autoritetsgrunnlag. Men varierer opplevd gjennomslag som styrer med variasjoner i autoritetsgrunnlaget? Alt i alt gjør det i liten grad det. Gjennomslaget er stort uansett, og jo større vekt styreren legger på de ulike autoritetsgrunnlagene, jo større blir det. Men noe signifikant variasjon er det, erfaring og faglig autoritet løfter gjennomslaget noe mer enn de andre autoritetsgrunnlagene. Faglig forankret autoritet gir også større oppmerksomhet både mot ekstern tilpasning, utvikling og mot integrasjon. Den faglige autoriteten ser slik ut til å styrke viktige sider ved barnehageledelsen.

## 8.5 Ledelsesvariasjoner

Et underutforsket område er i hvilken grad barnehageledelse tar ulike former og hvorfor. Et hovedfokus i Børhaug og Lotsberg (2016) sitt bidrag er å lete etter variasjoner og forklaringer på slik variasjon når det gjelder styrerne. De tar utgangspunkt i en modell

med ulike faktorer som kan forklare variasjoner i hvordan ledelsesansvaret ivaretas. Dette inkluderer kontekstuelle variabler: størrelse, offentlig eller privat eier, konkurranse, rutinisering og aktiv eller støttende eier. Videre er det sett på trekk ved styrerne: erfaring, kjønn og organisasjonsfaglig etterutdanning. Variasjonen på ulike ledelsesaspektet er søkt forklart med disse variablene. Den samlede modellen har ikke veldig stor forklaringskraft. Den forklarer i underkant av 10 prosent av den samlede variasjonen. Det er likevel noen systematiske sammenhenger.

Styrerne i private barnehager er mer positive til konkurranse enn kollegaene i kommunal virksomhet, de bruker noe mer tid på profilering og foreldrekontakt, og de profilerer barnehagen annerledes. Det kan ses som at de er mer fortrolige med konkurranse-situasjonen. De prioriterer derimot utviklingsarbeid lavere enn kommunale barnehagestyrere, men forskjellen er liten.

Det er også variasjon mellom offentlige og private barnehager når det gjelder hvordan styrerne reagerer mot kommunale vedtak de ser som uheldige. Styrere i private barnehager er i mindre grad lojalt aksepterende overfor denne typen vedtak. De er meir aktive i media for å fremme synspunktene sine, og de tar oftere kontakt med de kommunale barnehagemyndighetene for å fremme kritikk. De kommunale styrerne bruker mindre konfronterende strategier; de legger større vekt på faglige innvendinger og bruker i større grad fagforeningene for å prøve å hindre det de opplever som uheldige kommunale vedtak.

Det er også ulikheter i rolleopplevelsen mellom de to typene styrere. De private styrerne oppfatter seg i større grad som bedriftsledere og kontrollører, altså styrende roller. Forskjellene er ikke dramatisk store, men de er signifikante og konsistente.

Konkurransesituasjonen gir også noen tydelige utslag (Børhaug & Lotsberg, 2016). Dersom styreren opplever at barnehagen er i en konkurransesituasjon, vektlegges ytre profilering i større grad. Opplevelsen av konkurranse gir også mer bruk av mediekontakt og foreldremobilisering dersom man er i konflikt med kommunen. Konkurransesituasjonen fører altså først og fremst til en tydeligere ekstern profil. Den har konsekvenser for hvordan barnehageorganisasjonen står fram overfor omgivelsene, men det er ikke registrert signifikant variasjon ut fra konkurransesituasjonen når det gjelder interne arbeidsmåter, organisering og prioritering av andre ledelsesfunksjoner. Men dette er noe det trengst mer forskning på.

Størrelsen på barnehagen er den kontekstuelle variabelen som i klart størst utstrekning medvirker til variasjon (Børhaug & Lotsberg, 2016). Jo større

barnehager, jo mer utviklingsarbeid, mindre involvering av de ansatte i beslutningsprosesser, mer vekt på personalutvikling, veiledning, motivasjon og medarbeidersamtaler. I store barnehager er det også mer vektlegging av styringsorienterte rolleforståelser, mer vekt på personlige egenskaper som autoritetsgrunnlag, og sterkere identitet som leder foran profesjonell barnehagelæreridentitet. Det er også slik at de pedagogiske lederne i store barnehager er mer involverte i årsplanarbeidet, foreldresamarbeid og økonomiske spørsmål for hele barnehagen. Store barnehager har oftere systematiske opplæringstiltak enn de mindre (Utdanningsdirektoratet 2015, s 19). Størrelse gir altså systematisk utslag. Det kan tolkes som at større barnehager gir mer systematikk i personalarbeidet og utviklingsarbeidet, eller at det gir mer formalisering og tydeliggjøring av det. Størrelse gir tydeligere ledelse kombinert med større grad av involvering av de pedagogiske lederne, trolig for å avlaste styreren.

B. Bråten et al. (2015) finner i en intervjuundersøkelse av sju styrere i store barnehager (mer enn 100 barn) at det pedagogiske ledelsesarbeidet til styrerne krever økt koordinering for å sikre en felles retning i det pedagogiske arbeidet i store barnehager. Styrerne innførte derfor felles standarder og prosedyrer for hvordan ansatte skulle håndtere ulike situasjoner og planarbeid.

Effekten av størrelse og forskjellen på private og offentlige eiere er det tydeligste, men sammenhengene er ikke svært sterke og burde vært undersøkt nærmere. Samlet sett er inntrykket av likhet gjennom sektoren sterkere enn variasjonene (Børhaug & Lotsberg, 2016). Men slike forholdsvis små forskjeller kan også være begynnelsen på en utvikling. Store enheter og konkurranse har ikke vært framtrepende ved sektoren i lang tid.

## 8.6 Differensiering av lederrollene

Styrer og pedagogisk leder har i hovedsak vært sett på som de viktige lederrollene i barnehagen. Hvordan det skilles mellom disse to er et viktig spørsmål. Det samme gjelder om det skjer differensiering innenfor styrerrollen, i noen barnehager er det mer enn en person som ivaretar ledelsen av hele barnehagen, og noen barnehager har prøvd ut ulike avlastninger for styrer, for eksempel ved en assisterende styrer. Like viktig er differensiering oppover, ved at eiernivået overtar viktige lederfunksjoner som styreren tidligere hadde. Børhaug og Lotsberg (2016) finner at eier involverer seg i en bred vifte av ulike lederoppgaver, men om det tar form av avlastning, regulering eller pålegg om hvordan disse oppgavene skal gjøres av styrer er det vanskelig å si. Likevel representerer

utbyggingen av eierorganisasjonen sentralt i de største enhetene en differensiering av ledelsesfunksjonen oppover. På en annen side, S. Mordal (2014, s. 24) viser til Moen og Grannrusten (2014) som finner at det også kan det gå den andre veien, fordi i kommuner der man går over til tonivåstyring blir ledelsesfunksjoner delegert nedover til styrer, som får blir resultatansvar. Men forskningen har vært mer orientert mot differensieringen mellom styrer og de pedagogiske lederne, og på de pedagogiske lederne som ledere i forhold til assistenter og fagarbeidere.

### 8.6.1 Styrer og pedagogiske ledere

De pedagogiske lederne ligger nær det andre kaller arbeidsledere (Risan & Boge, 2012; Strand, 2007), eller førstelinjelidere (Gjøsæter, 2012). Det vil si at det er de som har lederansvaret for arbeidet på grunnplanet, ut mot brukerne. Pedagogiske ledere er i Norge vanligvis en lederstilling i barnehagen med ansvar for en gruppe barn, ofte kalt avdeling.

Vi kan tenke oss de pedagogiske lederne som ledere på to måter. For det første kan de få delegert et handlingsrom som de fyller slik de selv vil, gjerne med rapportering til styrer. Det kan variere hvor stort dette rommet er. Et viktig spørsmål er om det vokser og blir større eller om det over tid blir mindre, og om dette delegerte rommet er større i noen barnehager enn i andre. Viktige spørsmål er også hvordan dette rommet fylles. For det andre kan vi tenke oss at de pedagogiske lederne trekkes inn i de ledelsesprosesser som gjelder ikke bare avdelingen, men hele barnehagen. Det vil si at de inngår i styrer sitt team som deltakere og medspillere. Også her må man spørre på hvilke områder dette skjer, hvor stort gjennomslag de pedagogiske lederne har overfor styrer og om utvikling av lederteam skjer i større grad i noen barnehager enn i andre.

A. K. Larsen og Slåtten (2014) finner at flere pedagogiske ledere hadde fått utvidet personalansvar for personalet på egen avdeling samt generelt mer administrativt arbeid. Personalansvaret dreide seg blant annet om oppfølging av sykemeldte å skaffe vikarer, veiledning, opplæring og oppfølging av nyansatte. Økningen i administrativt arbeid omhandler i stor grad rapporteringsarbeid og dokumentasjonsarbeid. Analysen er ellers knyttet til en resultatsenhetsorganisering av barnehagen og den spesielle konteksten i en bydelsreform i Oslo. Også Seland sin studie er knyttet til spesielle forhold i Trondheim kommune i forbindelse med kommunes prosjekt om nybygg som skulle fremme fleksible og nyskapende basebarnehager (Seland, 2009). Hun fant at de pedagogiske lederne i de to studerte barnehagene der fikk større lederansvar som krevde at oppmerksomheten ble rettet bort fra arbeidet på avdelingen. Tendensen til at pedagogiske ledere har fått mer

lederansvar bekreftes av Vassenden et al. (2011) som fant at pedagogiske ledere har mer ansvar for samarbeid med foreldre, for kompetanseutvikling og veiledning av ansatte jo større barnehagen er. Også der kommuner går over til tonivåstyring fører dette til mer delegert ansvar til de pedagogiske lederne (Granrusten & Moen, 2009).

Børhaug og Lotsberg (2014) finner i en kvalitativ studie at de pedagogiske lederne bare delvis er involvert i ledelsen av hele barnehagen, men at de har et betydelig lederansvar for sin avdeling og har en klar bevissthet om seg selv som ledere. De foreslår en modell der styrer ses som ivaretager av lederfunksjonene på institusjonelt og overordnet administrativt nivå, mens de pedagogiske lederne i stor grad ivaretar det innenfor det operative nivået.

Børhaug og Lotsberg (2016) har også undersøkt kvantitativt om styrer trekker de pedagogiske lederne inn i ledelse av hele barnehagen. De finner at oppgaver som er knyttet til daglig drift og pedagogiske vurderinger, som nok også inkluderer utvikling, er kjennetegnet av at styrerne samarbeider med de pedagogiske lederne sine om årsplan, pedagogiske vurderinger og foreldresamarbeid. Men når det gjelder personalsaker og eksterne relasjoner er bildet annerledes, bare halvparten av styrerne trekker inn de pedagogiske lederne i stor grad på disse saksfeltene, mens resten bare gjør det i noen grad, og til dels ikke i det hele tatt. Budsjettet er et saksfelt bare et mindretall i stor grad trekker de pedagogiske lederne inn i, og halvparten involverer ikke de pedagogiske lederne i dette i det hele tatt. Det er altså slik at de pedagogiske ledernes plass i ledelsesstrukturen er ulik i ulike barnehager. Noen steder trekkes de mer inn i den samlede ledelsen av barnehagen enn i andre, men en god del styrere bruker de pedagogiske lederne bare i liten grad inn i den samlede ledelsen av barnehagen.

Arbeidsdelingen og ansvarsområdene mellom styrer og pedagogisk leder kan altså variere fra barnehage til barnehage, men et hovedtrekk for barnehager uansett størrelse er at pedagogisk leder har ansvar for daglig samvær med barn, deltakelse i planlegging og gjennomføring av pedagogisk arbeid med barn og barnegrupper på sin avdeling/base (Vassenden et al., 2011). Vassenden et al. (2011) finner at i 94 prosent av barnehagene har pedagogiske ledere ansvar for foreldresamarbeid, i 66 prosent for faglig utvikling og veiledning. I kun 7 prosent av barnehagene har pedagogiske ledere et overordnet ansvar for barnehagen. Dette samsvarer med nyere forskning hvor pedagogiske ledere i liten grad deltar i den overordnede ledelsen, men isteden har et stort ledelsesansvar for sin avdeling eller base (Børhaug & Lotsberg, 2014). Pedagogiske ledere har en delegert

myndighet til å lede kjerneoppgaven pedagogisk ledelse gjennom medarbeiderne på sin avdeling eller base.

### 8.6.2 Pedagogisk leder og ledelse av medarbeiderne på avdelingen/basen

Barnehagen har tradisjon for flat struktur og at alle gjør det samme knyttet til ordningen med at arbeidsoppgaver følger vakter. Flere forskningsbidrag har funnet at det er liten forskjell mellom oppgavene som barnehagelærere og øvrige medarbeidere på avdelingen/basen utfører (Helgøy et al., 2010; Løvgren, 2012; Nicolaisen & Seip, 2014; Steinnes, 2014). Bidragene peker på hvordan barnehagelærere og medarbeiderne vurderer hverandre som like kompetente til å utføre de fleste oppgavene og hvordan dette utfordrer den pedagogiske autoriteten til barnehagelæreren. Det er verdt å merke seg at disse studiene fokuserer på hvordan arbeidet er delt mellom barnehagelærere og medarbeidere, og at dette dreier seg om de pedagogiske og praktiske kjerneoppgavene rettet mot barna og ikke personalledelsesoppgaver.

Andre studier finner også svak arbeidsdeling, men i tillegg kombinert med et personalledelsesansvar (Børhaug & Lotsberg, 2014). Det kan tendere mot en økt differensiering da pedagogisk leder har personallederoppgaver i tillegg til de andre oppgavene som hele personalet deler mellom seg. Personalledelsesoppgavene handler ikke bare om de klare og mer formelt relaterte personaloppgavene som rapportering, medarbeidersamtaler eller vaktlister og å skaffe vikar slik andre studier har pekt på. Det er også andre personalledelsesoppgaver som ikke er så opplagte, men som skjer hver dag knyttet til tilretteleggelse, administrering og utvikling av det daglige arbeidet. De pedagogiske oppgavene er mange og for å få avdelingen/basen til å fungere godt kreves stor grad av integrasjon. Hva vet vi om hvordan integrasjon fremmes gjennom ledelsestiltak på pedagogisk ledernivå? Arbeidsforholdet mellom pedagogisk leder og øvrige medarbeidere har sin egen karakter i form tette samarbeidsrelasjoner og med en gjensidig avhengighet for å få gjennomført barnehagens mål og oppgaver. For å skape helhet og sammenheng i det pedagogiske arbeidet i løpet av dagen må de pedagogiske lederne skape et godt samarbeid med medarbeiderne. Flere har pekt på betydningen av hensynet til medarbeiderne, deres trivsel og deltakelse for at arbeidsdagen skal fungere (Børhaug & Lotsberg, 2014; Helgøy et al., 2010; Lundestad, 2012; H. K. Nilsen, 2015). Studien til Bøe og Hognestad (2015) viser hvordan nære relasjoner er nødvendig for ivareta og holde en faglig standard i det pedagogiske arbeidet og for å få til faglig utvikling i personalgruppen på avdelingen. Ved å skygge (følge etter) pedagogiske ledere i daglig praksis på avdelingen og dokumentere verbal kommunikasjon mellom

pedagogisk leder og medarbeidere gjennom video-observasjon, feltnotater og intervju viser forskningen at pedagogiske ledere leder medarbeidere ved hjelp av sju forskjellige ledelsesstrategiske kategorier: informasjonshandlinger, håndtere henvendelser, ressursfordeling, korte ikke-planlagte møter på avdelingen, beslutningstaking, faglig utvikling og omsorg og hensyn. Funnene viser at selv om pedagogisk arbeid er regulert gjennom dagsrytme, vaktlister og rutiner er kommunikasjon mellom medarbeiderne tilstede innimellom arbeidet, i overgangssituasjoner, i forbifarten, mellom to aktiviteter eller i andre situasjoner der det er rom for, eller nødvendig å snakke sammen. Kommunikasjonshandlingene er mer enn trivielle handlinger nettopp fordi det er den pedagogiske lederen, med sin formelle og faglige myndighet, som utfører handlingene. Det gjør lederhandlingene betydningsfulle fordi de bidrar til å bygge sterke relasjoner i kollegafellesskapet og å styre retningen på det pedagogiske arbeidet. Studien betegner personalledelseshandlingene som inkluderende, dynamisk og faglig som kjennetegn på at den pedagogiske lederen kombinerer relasjonelle og dialogorienterte handlinger med tilstrekkelig kontroll og autoritet (Bøe, 2016). Funnene bekrefter resultater fra tidligere studier der omsorg og hensyn ikke bare omfatter barna, men også assistentene (H. K. Nilsen, 2015; Steinnes & Haug, 2013).

Ved at den pedagogiske lederen deltar i mange av de samme oppgavene som medarbeiderne på sin avdeling, er en del av kollegafellesskapet og leder innenfor det, bidrar hun eller han til å skape seg en posisjon som likeverdig medlem av personalgruppen. Den pedagogiske lederen er «lik», men samtidig annerledes. Tilstedeværelse er med på å skape en intern legitimitet og på den måten styrke lederposisjonen. Lederposisjonen blir ytterligere styrket gjennom dialogorienterte lederhandlingene der den pedagogiske lederen bruker sin pedagogiske grunntenkning og faglige ståsted som base. Bøe og Hognestad (2015) fant at den pedagogiske lederen gjennom å utøve personalledelseshandlinger skiller seg fra de øvrige medarbeiderne i kollegafellesskapet ved at de blir et kjernemedlem og et «nervesenter» på avdelingen.

Lederansvaret for medarbeiderne på avdelingen skjer i nær tilknytning til det pedagogiske arbeidet. Studier har pekt på at en mer markert lederrolle med et delegert personalansvar kan føre til at pedagogiske ledere beveger seg bort fra det direkte arbeidet med barna og med mindre faglig fokus i det daglige pedagogiske arbeidet (A. K. Larsen & Slåtten, 2014). Også andre oppgaver drar de pedagogiske lederne vekk fra det direkte arbeidet med barna. Nicolaisen og Seip (2014) har gjort en undersøkelse i en bydel i Oslo om hvordan arbeidsorganisering påvirker

kvaliteten i den pedagogiske utøvelsen. En del av undersøkelsen ser på hvordan barnehageansatte vurderer sin egen tidsbruk. Spørreskjemaundersøkelsen viser at oppgavene som trekker de pedagogiske lederne vekk fra barna er planleggingsoppgaver, faglig utvikling, møter og praktisk arbeid.

De pedagogiske lederne forstår seg selv som ledere selv om de er tett integrert med assistentene og fagarbeiderne. «Vi ser en endring i profesjonell identitet hos nær halvparten av gruppen med pedagogiske ledere, ved at de har fått en tydeligere lederidentitet.» (A. K. Larsen & Slåtten, 2014, s. 17)

Vi trenger mer kunnskap om hva slags ledelsestiltak som kan ivareta hensynet til både barna og pedagogiske lederen som står i dilemma mellom å balansere mellom barna og medarbeiderne, og som ikke fjerner barnehagelæreren fra arbeidet med barn. De dagligdagse lederhandlingene kan lett «tas for gitt» i en arbeidsorganisering preget av begrenset oppgavedifferensiering og med mange oppgaver og hensyn som skal håndteres samtidig. Det trengs mer kunnskap om hvilke lederoppgaver som skal ligge til den pedagogiske lederrollen, til forskjell fra styrer og barnehagelærere som ikke er pedagogiske ledere. Det er også et viktig spørsmål hvilke samarbeidsarenaer og støttefunksjoner den pedagogiske lederen trenger for å håndtere den komplekse lederrollen.

### 8.6.3 Arbeidsdeling mellom barnehagelærerne

Vi har lite kunnskap om hvordan barnehager med flere barnehagelærere på samme avdeling/base fordeler oppgaver og leder arbeidet. Rapporten «Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere – en kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene» (Myrvold, 2014) bygger sine resultater på fokusgrupper bestående av 11 barnehagelærere, seks assistenter og seks daglige ledere (til sammen fem fokusgrupper med deltakere fra 15 barnehager). Fokus har vært hvordan økt andel barnehagelærere og en redefinering av roller påvirker kvaliteten i arbeidet, hvordan det innvirker på barnehagelærerens motivasjon og den faglige kompetansehevingen i hele personalgruppen. Redefineringen av roller innebærer her innføring av 50 prosent barnehagelærere hvor barnehagelærerne på avdelingen er likestilte og hvor daglig leder har overtatt ansvaret for personalledelseshandlinger. Personalledelse er her knyttet til mer formelle og juridiske områder og overordnede oppgaver og ikke de daglige oppgavene som er nødvendig for å få dagen til å gå bra. Lederansvaret dreies mot faglig ledelse som å lede, lære opp, veilede og følge opp det faglige arbeidet i hverdagen. Til forskjell fra en formell differensiering mellom to barnehagelære/pedagogiske ledere er den faglige ledelsen delt på to. Barnehagelærerne organiserer

lederteam på ulike måter, blant annet gjennom faggrupper med et bestemt fagansvar. Barnehagelæreren kan være medlem av en faggruppe og/eller lede en gruppe. Funnene fra undersøkelsen peker på at barnehagelærerne har stor autonomi i forhold til å dele oppgaver seg imellom. Men selv om oppgaver er fordelt, kan det være vanskelig å få til en reell todeling av ansvaret fordi det i det daglige er et ansvar for medarbeidere og barn som innebærer oppgaver som en tar ansvar for der og da. Å dele det faglige ansvaret oppleves som positivt og det å ha mer tid til direkte arbeid med barn. Barnehagelæreren møter utfordringer ved den likestilte ordningen som krever mye samarbeid og tid til å bli samkjørte, og det kan være vanskelig å ta beslutninger uten å snakke med den andre. Det kan bety at det er et økt behov for samordning og formalisering av oppgavene. Mange av de de mer uformelle personalledelsesoppgavene er vanskelig å formalisere nettopp fordi de ikke alltid er tydelige og opplagte handlinger. Noen ganger er oppgavene mer diskret som innebærer innsikten til å fornemme det som trer fram som underliggende krav og behov fra en situasjon. Det kan fremme et behov for den enkelte til å diskutere vurderinger basert på skjønn i et større faglig fellesskap. Et viktig spørsmål er hvordan et større barnehagefaglig fellesskap kan utnytte sitt delegerte handlingsrom.

Med ny pedagog - og bemanningsnorm trenger vi mer kunnskap om hva det vil si å være barnehagelærer i en barnehage der flere har barnehagelærerutdanning. Et større barnehagelærerfellesskap kan drive pedagogisk ledelse på en annen måte og gi større autonomi i forhold til å ivareta bestemte oppgaver. Det kan også markere et tydeligere skille i arbeidsoppgavene mellom barnehagelærere/ pedagogiske ledere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. I et nyere studie av arbeidsdelingen mellom pedagogisk leder, fagarbeidere og assistenter kommer det fram at barne- og ungdomsarbeideren får mer ansvar enn assistenter uten fagbrev (M. Bråten & Tønder, 2017). Samtidig viser studien at det er den enkelte pedagogisk leder som definerer arbeidsoppgavene. Studien peker på en utfordring ved at arbeidsoppgavene til barne- og ungdomsarbeideren bidrar til å avlaste den pedagogiske lederen mer enn at det er et uttrykk for et skille i arbeidsoppgaver. Funnene viser at fagarbeiderkompetansen gir økt faglig trygghet, større bevissthet om valg av aktiviteter for barna og styrket fagspråk. Vassenden et al. (2011) framhever at assistentenes og fagarbeidernes viktigste arbeidsoppgaver er arbeid i barnegrupper. Undersøkelsen peker på at assistenter og fagarbeidere oftere gis andre arbeidsoppgaver jo større barnehagen er, men de skiller ikke mellom de to stillingskategoriene. Hvilken plass kunnskapen til fagarbeideren skal ha i arbeidsdelingen er utydelig og

strategier for hvordan den kan brukes trengs å utvikles gjennom mer forskning.

#### **8.6.4 Pedagogisk leder og veiledning av medarbeiderne**

Pedagogiske ledere er ledere for medarbeidere med ulik erfaring og med ulik formell kompetanse. Flere forskningsbidrag peker på hvordan ulikhet i kompetansenivået i personalet kan være en utfordring i pedagogisk arbeid (Eik et al., 2016; Hognestad & Bøe, 2014). Pedagogiske ledere er ansvarlige for medarbeidernes utførelse av det pedagogiske arbeidet og har et ansvar for å veilede og utvikle medarbeidere faglig. Studien til Fimreite og Fossøy (2018) finner at kollegaveiledning fører til at det brukes mer fagspråk når det snakkes om utfordringer i barnehagen. Forskning på nyutdannede ledere peker på at medarbeiderledelse, veiledning og faglig utvikling av medarbeidere er utfordrende og noe de bruker mye tid på (Eik, 2014; Ødegård, 2011). Erfarne pedagogiske ledere ser ut til å ha funnet en måte å håndtere veiledning og faglig utvikling av medarbeidere på. I intervjuundersøkelsen til Lundestad (2012) av åtte erfarne pedagogiske ledere skjer faglige utviklingsprosesser og veiledning knyttet til det pedagogiske arbeidet. De pedagogiske lederne uttrykker at dette er en side ved personalledelse som de liker, men som det er vanskelig å finne tid til. Studier viser at pedagogiske ledere også i liten grad opplever å ha kunnskap om veiledning og at de får og gir lite veiledning. Et mindretall av assistentene opplever å få veiledning på sitt arbeid (Steinnes, 2014).

Når det ikke er tilstrekkelig tid til veiledninger i strukturert form løser pedagogiske ledere dette ved å ha korte spontane veiledningssamtaler i hverdagen og ved å bruke seg selv som rollemodell i opplæring av medarbeidere. Rollemodell som strategi for å veilede medarbeidere i det daglige arbeidet blir trukket fram av flere (Eik et al., 2016; Hognestad & Bøe, 2014; Ødegård & Røys, 2013). Hognestad og Bøe (2014) sitt skyggestudie av erfarne pedagogiske ledere har sett hvordan de bruker sin faglige kunnskap til å veilede og støtte medarbeidernes utvikling i det daglige arbeidet og dermed også den faglige forståelsen av det pedagogiske arbeidet. Funnene identifiserer fire handlinger som bidrar til dette: å være rollemodell, gi spontan veiledning, gi tilbakemelding på ønsket praksis og å sette ord på praksis. Handlingene kjennetegnes av den vedvarende utfordringen det er å håndtere medarbeidernes ulikheter samtidig som de må forholde seg til en hektisk arbeidsdag. Funnene til Nicolaisen og Seip (2014) viser at assistentene gir uttrykk for ønske og behov for veiledning av de pedagogiske lederne, og de savner at de pedagogiske lederne er sammen med dem og veileder dem. Funnene her er at så lenge de pedagogiske lederne deltar like mye i det praktiske

arbeidet som de andre ansatte, kan de ikke bruke mer tid på barnehagens kjerneoppgaver. Pedagogiske ledere har ansvar for å ivareta kvalitet i pedagogisk arbeid på et annet nivå enn styrer, og det trengs mer kunnskap om intern veiledning knyttet til det daglige pedagogiske arbeidet på avdelingen, hvordan strukturelle rammer kan forbedres for at pedagogiske ledere kan gi veiledning og til slutt hvordan veiledning bidrar til å styrke pedagogisk ledelse.

## 8.7 Offentlig og privat organisatorisk ramme for barnehagelærerne

Et stridsspørsmål i norsk barnehagedebatt gjelder skillet mellom offentlige og private barnehager. Sammenlignet med andre velferdssektorer i Norge er det det private innslaget høyt, rundt regnet 50 prosent av sektoren er privat. Men dette gjennomsnittet skjuler stor variasjon, kommunene varierer fra ingen til total kommunal dekning i sektoren. Barnehagesektoren kan slik sies å være en sektor der en av verdiene bak det kommunale selvstyret, muligheten for lokale tilpasninger, har vært realisert i stor grad. De kommunale eierne er ulike, fra veldig små, med en eller to barnehager til de store kommunene som eier mange. De private varierer også, både når det gjelder størrelse, juridisk eierform og verdimesig orientering. Noen barnehageeiere legger vekt på kommersielle næringshensyn, andre er ideelle og atter andre er mer pragmatiske, det vil si at de er etablert lokalt fordi det var behov for en barnehage. Blant de private barnehagene er aksjeselskap nå den dominerende eierformen, med samvirke og stiftelse (de to andre mest vanlige) langt bak (Vedlegg A, 3.14,15). Det store innslaget av private aktører skyldes i stor grad manglende offentlig prioritering av sektoren. Det rommet har de private aktørene fylt, ofte påskyndet av myndighetene på statlig og kommunalt nivå.

Det er nærliggende å spørre om det betyr noen forskjell for yrkesutøvelse, differensiering, autonomi og forholdet til omgivelsene om barnehagen er offentlig eller er privat. Gir offentlige og private barnehager som organisasjonskontekst ulike rammer eller forventninger om profesjonsutøvelse? I et profesjonsperspektiv og styringsperspektiv vil man forvente små forskjeller fordi rammeplaner og lovverk er like for alle, og det er den samme profesjonen som har den faglige ledelsen i alle barnehager. Men i et organisasjonsteoretisk perspektiv vil man vente at når organiseringen varierer har det virkninger. New Public Management innebærer en forventning om at private tjenesteproduksjon, særlig når kombinert med konkurranse, vil gi alternative tjenester, innovasjon og andre organisasjonsformer og mer brukertilpasning hos de private, som vil utfordre de offentlige. Særlig

når rammeplanen til nå har vært heller generell er det rom for slik utvikling av ulik kvalitet og innhold. Er det forskning som tyder på slike systematiske forskjeller?

Det er flere undersøkelser som viser at private barnehager har bedre brukertilfredshet, inkludert generaliserbare kvantitative undersøkelser. Er det fordi de private barnehagene holder høyere pedagogisk kvalitet, eller er det fordi de er bedre på brukerrelasjonen? Funnene peker i litt ulike retninger. «GoBaN»-prosjektet som har målt kvalitet med standardiserte måleinstrumenter finne ingen systematiske forskjeller mellom offentlige og private barnehager (Bjørnstad et al., 2017). Et annet mål på kvalitet er satsing på utviklingstiltak i barnehagen. Børhaug og Lotsberg (2012) finner en liten forskjell i at offentlige barnehager noe mer hyppig har utviklingsprosjekt. Det er en mer markert forskjell i Fagerholt et al. (2018, s. 38) sin undersøkelse. De finner, når de spør om eiers tiltak for å støtte iverksettingen av rammeplanen, at 58 prosent av de kommunale eierne, men bare 30 prosent av de kommunale brukte strategiske midler til barnehagebaserte tiltak.

S. Mordal (2014, s. 22) peker på studier som viser at private barnehager også har bedre resultatskår på barns læring og senere utdanning. Men Mordal peker også på undersøkelser som viser at private barnehager har foreldre med markert høyere sosioøkonomisk status enn de kommunale. Dersom dette bekreftes av andre undersøkelser, at det er en systematisk klasseforskjell til stede, setter dette ulike resultater og brukertilfredshet i et nytt lys, ikke minst fordi utdanningsresultater som regel henger sammen med sosial bakgrunn. Bjørnstad et al. (2017) finner at høystatusforeldre legger større vekt på læring av språk og tall enn andre foreldre. Dette har også videre implikasjoner fordi det berører enhetsskole-tanken, som har vært at barn på tvers av sosiale og kulturelle forskjeller skal møtes i den samme skolen. Dersom barnehagen er en del av utdanningen må enhetsskoletenkningen også gjelde der, og dersom fritt brukervalg fører til at de bedrestilte samles i private barnehager vil det være en utvikling man ikke har god tatt i skolen. I 2015 var det flere barn med særskilt språkstimulering og spesialpedagogisk tilrettelegging i kommunale enn i private barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9-11). Det er nærliggende å anta at det lettere vil oppstå spenninger i forholdet til foreldrene når barna har særlige behov.

Børhaug og Lotsberg (2016) har sett på hvilke satsingsområder barnehagene har. De offentlige og de private barnehagene satser på ulike tilbud, etter profileringene å dømme. De private satser mer på friluftsliv og praktisk-estetiske aktiviteter, mens de kommunale satser mer på språkutvikling.

Barnehagespeilet rapporterte noe av det samme i 2015, men finner ikke den samme kommunale prioriteringen av språk, kommunene profilerer seg mer på Reggio-Emilia (Utdanningsdirektoratet, 2015, s 13; Vedlegg A, 3.16). Det kan tenkes at friluftsliv og praktisk-estetiske aktiviteter kan ses som uttrykk for bedre kvalitet og innovasjon, eller det kan ses som lettere å selge inn til foreldre enn andre satsingsområder, som for eksempel språk, lokalsamfunn og IKT. I så tilfelle er de private barnehagene sin større satsing på områdene friluftsliv og praktisk-estetiske aktiviteter et eksempel på at det er rom for tilpasning til brukarpreferanser, og at de private er bedre til å tilpasse seg. Dette må man se i sammenheng med at de altså i flere undersøkelser har kommet ut med mer tilfredse brukere. De private barnehagenes høyere prioritering av foreldretilfredshet ses også i at de har lengre åpningstider enn de kommunale barnehagene (Vedlegg A, 3.2.). Interessant er det også at av de barnehagene som oppgir at de i det hele tatt har en særlig pedagogisk profil er det flest private (Vedlegg A, 3.16). De profilerer seg mer enn de kommunale, som oftere lar være å løfte fram en særskilt prioritet. Børhaug & Lotsberg (2012) finner at de private legger mer innsats inn i profilering og markedsføring, noe som kan forklare den bedre foreldretilfredsheten.

Når de kommunale barnehagene i større grad satser på språkopplæring, kan det ses som et uttrykk for at de sikter seg inn på andre foreldregrupper, og altså kan velge alternativ brukertilpasning av tilbudet. Men det er nok mer sannsynlig at det henger sammen med at det er kommunene som introduserer denne satsingen slik at barnehagen skal forberede barna bedre til skolen. Det kan ses som uttrykk for at offentlige organisasjoner er vevd inn i et offentlig etos med større vekt på samfunnsperspektiv og samordning mellom tjenestene (Strand, 2007). Dette er to profiler som ikke entydig kan rangeres som høy eller lav kvalitet, det er ulike tilnærminger til og vektlegginger av kvalitet, og den ser ut til å variere.

Børhaug (2016b) har analysert effektene av eierskap på profesjonsutøvelse og pedagogisk innhold. Han spør om ulike eiere har ulike syn på hva barns læring er. Intervju med 15 kommunale og private barnehageeiere viser at i den grad de har et syn på læring, støtter alle den brede norske tradisjonen om helhetlig tilnærming til læring. Ingen gir uttrykk for at de har et alternativt syn. Men de fortolker det i ulike retninger.

Børhaug (2016b) finner at eierne varierer mellom følgende varianter:

- ikke noe syn i det hele tatt
- sporadiske, løst koblet synspunkt
- den norske tradisjonen

- den norske tradisjonen med vekt på oppvekstintegrasjon
- den norske tradisjonen med forsterket vekt på fagområdelæring.

Når Børhaug i samme arbeid analyserer eiernes læringssyn i lys av surveydata finner han den samme dominerende, diskursen om hva barns læring og læringsformer er. Men denne dominerende diskursen har også noen trekk som tyder på at den er i endring. For det første finner Børhaug tydelig støtte til at i alle fall en del av læringsprosessen må foregå formalisert. Enda mer markert er støtten til at det må være en progresjon i det barn lærer. Og det er nokså stor støtte til ideen om at barn må lære gjennom større tematiske opplegg og for synet om at man må se til skolen og se barns læring i forhold til det som skjer der. Dette er sider ved den barnehagepedagogiske diskursen der det ser ut til at eierne går i skoleforberedende retning, men uten å se det som et brudd med tradisjonen.

Men om enigheten er stor på det prinsipielle planet er bildet langt mindre oversiktlig når det gjelder hva eierne setter inn av faktiske tiltak, som jo er det viktigste. Der er noen orientert mot læring, andre mot helt andre sider ved pedagogikken. Men det er i liten grad slik at variasjonen følger skillet offentlig-privat. Et interessant funn når det gjelder tiltak er at de ideelle eierne i materialet ikke bare har idealene til pynt og overfladiske markeringer, men at de også utvikler systematiske tiltak for å ivareta det etiske grunnlaget og særpreget sitt.

Like viktig som hvilken pedagogisk innretning eiernes styring har er hvilken form den har. Børhaug (2016b) skiller mellom bruk av autoritative regler, sanksjoner og incentiv, oppmuntring og oppbygging av barnehagens egen kapasitet, og finner i intervjumaterialet ei stor mengde ulike styringstiltak. Styringsformene sammenfattes slik:

Variere det systematisk hvilke styringsstruktur ulike eiere legger rundt sine styrere? Det viktigste skillet i materialet går mellom små eiere og alle de andre. 70 prosent av de private eierne i Norge eier bare en barnehage, de har i liten grad slike organiserte styringstiltak. Men små eiere er en svært sammensatt gruppe, og det kan godt tenkes at personer som eier bare en barnehage i noen tilfeller er svært tett på denne, men da i form av direkte kontakt heller enn styringssystemer.

Børhaug finner altså at skillet mellom offentlige og private har liten forklaringskraft. Det er så store forskjeller mellom de private og mellom de offentlige at variasjonen i stor grad går på tvers av dette skillet. Rett nok er det slik at de to eierne som er tydeligst på

Styringsformene				
Oppmuntring	Sanksjon og incentiv	Autoritative regler	Pedagogisk kapasitetsbygging	Organisatorisk kapasitetsbygging
Inspirasjons- og kick-off arrangement	Økonomisk støtte til prioriterte satsingar	Instruks og direktiv	Pedagogdekninga	Leiingsutvikling
Nokon som forstår	Avviksreaksjonar	Felles ekstern profilering	Kompetaseutvikling	Planleggings-, vurderings- og avgjerdsrutinar
		Standardisering av arbeidet med barns læring, inkl. rammeplan og fagområda	Utviklingsressursar til låns	Nettverk
		Pedagogiske pakkeløysingar	Nettressursar	Forhandling/ drøftingsarena eigar-styrar
		Eigarutvikla læreplan eller plan for sikring av læringsføresetnader		Digitale administrative støtte system med pedagogiske element
		Prosedyrar i kvalitetssikrings-system		

N=1132--1158.

at de prioriterer autoritative regler og klare krav er private, men der er også kommunale eiere som har sterke innslag av dette. Det ser ut til å være en gradforskjell, og vi trenger data fra flere barnehager for å si noe sikkert om dette er systematisk.

Mange av de autoritative reglene som kan finnes i Børhaugs analyse er slike som gir redusert rom for skjønn og valg i barnehagen. Regler om hva barn skal lære og hvordan kan gå mot hierarkisk standardisering. Hos særlig to av de store private er dette framtreddende. Også de legger vekt på det dialogiske med styrerne, men først og fremst i utviklingen av standarder og regler som så blir bindende. De har satset på egen opplæring og gjør mer enn andre sine styrere til forvaltere av definerte kvalitetsstandarder.

De eierne som legger mest vekt på standardisering står i en annen tradisjon enn de som i størst grad legger vekt på lokal kapasitetsbygging. Mange av de kapasitetsbyggende tiltakene er tvetydige fordi de innebærer at eier legger rammer, tenkemåter og referanserammer i bunn. Og noen av disse kapasitets-tiltakene har kontrollerende element ved seg. Men de gir også den enkelte barnehage mer robust selvstendig vurderingsevne, vurderingsgrunnlag og organisatorisk kapasitet. Denne kapasitetsbyggingen er, som

vist, nært knyttet til dialog og møtepunkt mellom styrer og eier.

Børhaug understreker at ingen eier gjør bare det ene eller det andre, men de har ulike vektlegginger. Noen av eierne så avveiningen mellom hierarkisk standardisering og rammestyring eller kapasitetsbyggende tilnærminger som vanskelig.

Det kan også argumenteres for at det er en fordel med både privat og offentlig tjenesteproduksjon i konkurranse, fordi det driver fram kostnadseffektivitet. Kostnadene pr plass er i gjennomsnitt lavere i private barnehager enn i de kommunale. Barnehagespeilet 2015 finner en kostnadsforskjell på 20000 kroner, og en gjennomsnittskostnad på 142 000 (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 23). Denne forskjellen er betydelig. Den henger sammen med at kommunene har flere barn på særlig tilrettelegging, de har høyere personaltetthet (se også vedlegg A, 2.2.), og de har høyere pensjonskostnader. Om utslaget av pensjonskostnader henger sammen med reelle forskjeller i hvor gode ordningene er eller i hvordan slike utgifter føres er det vanskelig å – det burde vært nærmere vurdert enn det ekspertgruppen har kunnet gjøre. Private barnehager ser også ut til å ha i snitt mindre leke- og uteareal enn de kommunale barnehagene



(Vedlegg A, 2.3.) Men de private barnehagene sitt kostnadsnivå er ikke bare en funksjon av de private driftsform, det speiler også den kommunale finansieringen av dem. Kommuner med høy andel private barnehager har lavere kostnader enn de med lav andel (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 25). Dette kan på at kommunen prioriterer barnehage lavere når de ikke driver dem selv, eller klarer å unngå ekstra kostnader når de ikke driver selv. Men det kan også tyde være at dette er ikke-intenderte effekter av finansieringsordningen, der kommunal satsing stoppes av at det vil utløse større tilskudd til de private. Dette er for lite utforsket. Vurderingen av om de private er mer kostnadseffektive må også ta hensyn til at de i gjennomsnitt tar inn mer i kostpenger enn de kommunale (Vedlegg A, 3.2.).

Offentlige statistikk om barnehagesektoren splittes i stor grad opp på private og offentlige og ekspertgrupper har fått bearbeidet noe av denne statistikken for å gi en analyse av effekten av ulike eierskap (Vedlegg B). Som fremgår er det gjort en regresjonanalyse, der først effekten av forskjellen mellom offentlige og private barnehager anslås, deretter er det gjort en ny regresjon der man ser om det er forskjell på kommersielle og ideelle barnehager (se vedlegg B for nærmere operasjonisering). Alle barnehager er med i den statistikken som er brukt, det gjør at det er forholdsvis lett å finne signifikante effekter. Derfor er bare koeffisienter over 0.1 sett som interessante. Et hovedfunn er at på svært mange variabler er det ikke signifikante forskjeller mellom kommunalt, kommersielt og ideelt eide barnehager. Det er ikke grunnlag for å konkludere med at de systematisk utvikler seg i ulike retninger.

Men på noen viktige punkt viser regresjonene noen av de samme tendensene som pekt på over. De kommersielle skiller seg ut på kostnadssiden og på brukerkontaktsiden i tråd med forventningene om at markedsaktører er mer brukerorienterte og mer fokusert på å få ned kostnadene. Tabell 2 (Vedlegg B) viser at de offentlige har større godkjent areal enn de private, og blant de private har de kommersielle minste godkjent areal pr barn. De kommersielle tar også inn mer i kostpenger. Brukerorientering og profilering er også svakere hos de kommunale barnehagene og de har kortere åpningstid. De ideelle barnehagene har imidlertid oftere en særlig profil enn de kommersielle.

## 8.8 Oppsummering

Selv om det mangler forskning om mange sider ved organiseringen av barnehagen, peker mye i retning av en bevegelse bort fra små, autonome, gruppeorganiserte barnehager i retning større barnehager med klarere hierarki og mer formalisering,

inkorporert i eierorganisasjonen. Ikke alle barnehager har utviklet seg like langt i denne retningen, men dette er trenden. Dette er en utvikling som har virkninger for barnehagelærernes autonomi. Samtidig er det også fremdeles mange små, frittstående enheter igjen, der barnehagelærerne arbeider under tradisjonelle gruppeorganisasjonsbetingelser.

En side ved denne utviklingen er en tiltagende rutinisering. Rutinisering kan være et egnet grep for å sikre at ikke-faglærte medarbeidere vet hva som kreves, og det kan lette samarbeid og samordning. Men det har også problematiske sider. Det vil over tid kunne føre til en stivnet organisasjon som blir tyngre å endre på og det kan føre til oppgaver som rutineres i stor grad kan gli ut av barnehagelærernes jurisdiksjon fordi det ikke lenger trengs komplekse skjønnsvurderinger. Store organisasjoner får gjerne også mer formaliserte plansystemer.

Mye tyder på at barnehagen får en mer hierarkisk form. Selv om ikke alle eiere intervensjoner like mye og selv om mange av dem som gjør det legger vekt på å mobilisere styrerne i nettverk og felles faglig ledelse, representerer eier i økende grad et hierarkisk nivå over barnehagen i mange spørsmål. Styrerne selv ser ut til å fungere mer som hierarkiske ledere, som ikke delegerer eller involverer de øvrige i alle saker og de pedagogiske lederne ser også ut til å få større lederansvar. Den horisontale spesialiseringen er mindre utforsket enn den hierarkiske, men ser ut til å være knyttet til størrelse og særlig til baseorganisering. Men i den grad det er en bevegelse i dette ser det ut til å være sakte i retning i slik fagspesialisering.

Det organisatoriske formatet for hele barnehagen er i ferd med å bli mer mangfoldig, og det ser ut til at det også gjelder den interne organiseringen av barn i grupper. Avdelingsformen er fremdeles den vanligste, men både base og andre alternativer prøves ut. De nye normene vil trolig intensivere denne organisatoriske variasjonen.

Hovedbildet er at barnehagesektoren har utviklet ledelsesstrukturer med stort ansvar og betydelig handlingskapasitet. Det gjelder ikke minst de store eierne og styrer. Styrerne ivaretar et sammensatt ledelsesansvar som ekspanderer. Både personalledelse og relasjonen til omgivelsene er eksempler på det, samtidig som faglig ledelse også krever mye og administrativt rutinearbeid tar mye tid. De er alle i ferd med å få et voksende ansvar som faglige ledere for en organisasjon som har en økende andel barnehagelærere og dette gjør dem til kunnskapsledere. De får et utviklingsansvar for det faglige, som krever kapasitet og kompetanse til slik faglig, utviklende ledelse. Mye tyder på at styrerrollen er i ferd med å bli overbelastet. Noen av styrerne arbeider

derfor i tett samarbeid med eierorganisasjonen, andre har en assisterende styrer.

De pedagogiske lederne har en lederrolle som er tvetydig. Den er mer omstridt på grunn av den uklare arbeidsdelingen med de andre ansatte og fordi den ser ut til å få større ansvar for saker som fører pedagogisk leder bort fra arbeidet med barn. Mye overlates til assistenter og fagarbeidere, også arbeidet med barn med særlige behov. Dette er også en lederrolle under press fra flere slike forventninger, og pedagognormen reiser spørsmål om den pedagogiske lederen vil bli en annen rolle.

Utfordringene er ikke minst knyttet til at ledelsesansvaret er blitt svært omfattende, og hvordan dette distribueres må drøftes. Det er viktig at styreren får tid til å være leder, noe som krever at det er ressurser slik at andre kan gjøre støttearbeid som avlastar styreren. I en mer spesialisert ledelsesstruktur reises spørsmål om hvordan faglige hensyn vektas mot andre premisser, og hvor hierarkisk ledelsesprosessen skal være. Ledelsesansvarsfordelinger mellom styrer og eier og mellom styrer og pedagogisk leder er viktige spørsmål, ikke minst når pedagogisk leder omdefinieres av pedagognormeringen. Hvor stor organisatorisk variasjon bør sektoren ha? I hvilken grad er det ønskelig med ytterligere arbeidsdeling? Hvilken barnegruppeorganisering er hensiktsmessig?

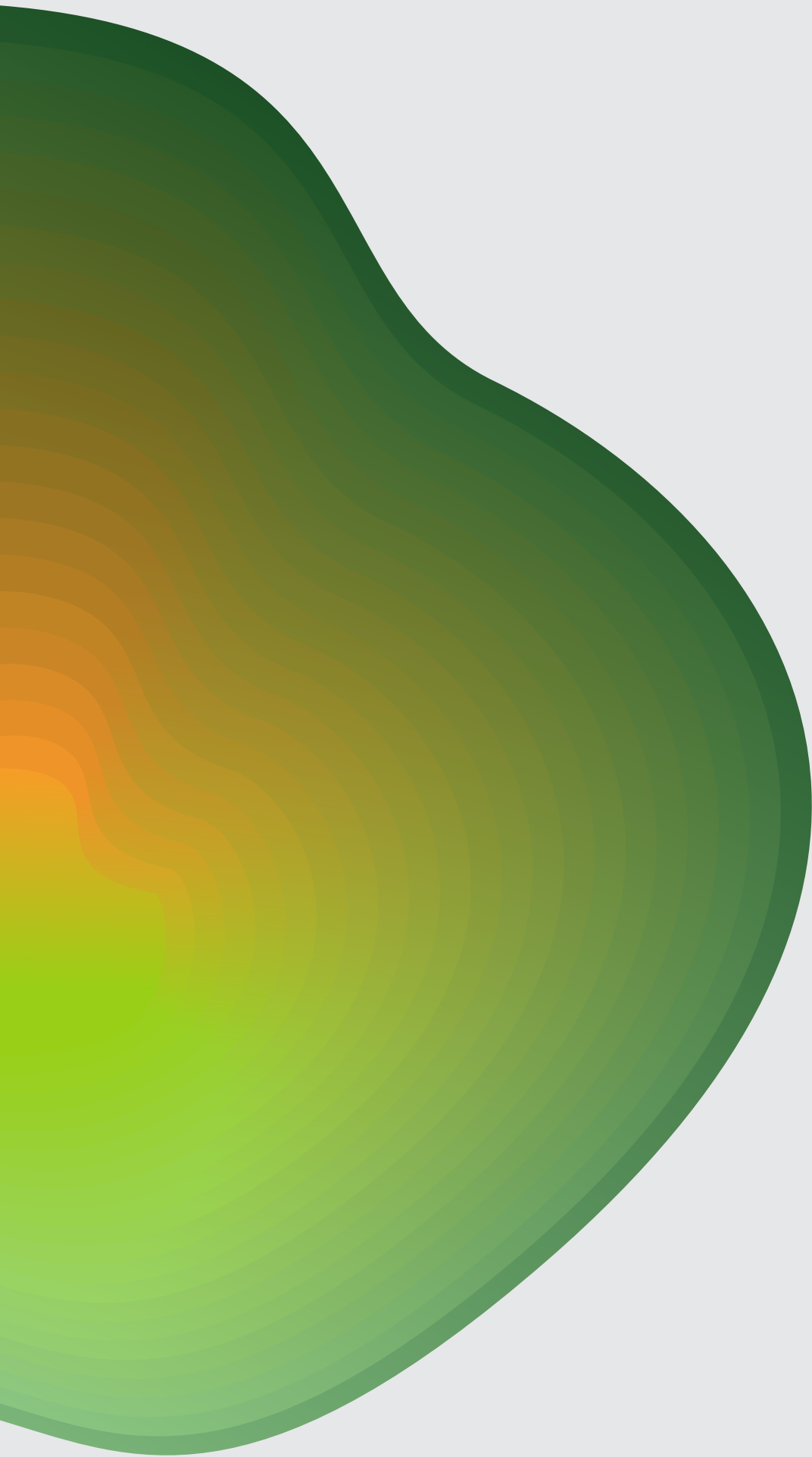
Det er til dels store felter vi mangler empirisk forskning om. Barnehagens organisatoriske rammer er svært ulike, noe som skaper ulike forventninger til styrerne og de pedagogiske lederne i ulike barnehager. Vi trenger mer kunnskap om hvordan barnehagelæreren fortolker og håndterer forventningene når rollene og oppgavene blir mer differensierte, og hvordan slik variasjon virker inn på yrkesutøvelsen i arbeidet med barna. Forskningen viser at små og store barnehageorganisasjoner har utviklet rutiner og standarder for virksomheten, men på hvilket nivå i organisasjonen rutinene utvikles, og hvem som utvikler dem, vet vi ikke så mye om.

Styrere opererer innenfor svært ulike organisatoriske rammer, og vi vet for lite om hvordan det former ulike ledelsesprosesser. Det er behov for forskning om hva slags støtte styreren får, spesielt innenfor praktisk og administrativt tilretteleggingsarbeid, og om styreren faktisk leder den administrative støtten. Det finnes lite forskning om hvordan de store eierne regulerer arbeidsdelingen mellom barnehagelærerne i barnehagene, hvordan eierinvolvingen påvirker barnehagelærernes faglige autonomi, og i hvilken grad eieren tar del i den administrative tilretteleggingen. Det er også behov for mer forskning om hvordan organisasjonen regulerer relasjonen mellom barnehagelærerne og andre yrkesgrupper, og hvordan

dette påvirker barnehagelærerrollen. Barnehagene har i økende grad kommet inn i en konkurranse-situasjon. Hvordan barnehagene, med ulike eiere, og styrerne møter konkurransesituasjonen, er et viktig forskningsområde.

Det finnes noe forskning som viser at ledelsesfunksjonene ivaretas av flere enn styreren, men vi trenger mer kunnskap om hvilke ledelsesfunksjoner som ivaretas av eier, styrer og pedagogisk leder, og hvordan relasjonen er mellom nivåene. Særlig er det behov for mer forskning på hvordan og i hvilken grad styrerens ledelse påvirker samarbeidet og det pedagogiske arbeidet på avdelingene/basene. Vi vet for lite om hvordan den pedagogiske ledelsesfunksjonen differensieres, eller hvilke faktorer som kan fremme eller hemme den. Vi vet noe om hvordan pedagogiske ledere er ledere for medarbeiderne på avdelingen, men vi trenger mer kunnskap om hvordan de er veiledere for medarbeiderne. På avdelings-/basenivå trenger vi mer kunnskap om arbeidsdelingen mellom pedagogiske ledere, barnehagelærere (som ikke er ledere), fagarbeidere og øvrige medarbeidere, og hvilke funksjoner de ulike stillingskategoriene har og ivaretar. Til sist er det også stort behov for mer innsikt i barnehagens endringsprosesser. Hvilke former tar det, hva betinger slik endring og hvilken rolle har ledelsesprosesser for endring.





## 9. Barnehagelæreren og foreldrene/foresatte

I dette kapitlet redegjør vi for forskning om barnehagelæreren og relasjonen til foreldrene/foresatte.

I kapittel 2.6 presenterte vi ulike perspektiver på hva som kan kjennetegne denne relasjonen. Videre i kapitlet bruker vi betegnelsen foreldrene, som også omfatter foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29).

Foreldregruppen sikres innflytelse på barnehagetilbudet gjennom barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) på vegne av barna som primære brukere fordi de kan gi tilbakemelding på barnehagetilbudet som omfatter andre forhold som ikke barna selv er i stand til å svare på. For det første kan relasjonen kjennetegnes av en kunde- og brukermaktrelasjon som gir foreldrene makt over barnehagen. For det andre kan relasjonen kjennetegnes av en hjelpe- og samarbeidsrelasjon. Barnehagen som læringsarena, økt læringstrykk og en økt grad av vitenskapeliggjøring av oppdragelsen kan gjøre foreldre usikre i forelderollen noe som gjør at de ønsker støtte, hjelp, råd og veiledning fra barnehagelæreren. For det tredje kan relasjonen kjennetegnes av en makt- og underordningsrelasjon. I relasjonen til foreldre kan barnehagelæreren ha makt og bruke ulike maktmidler i situasjoner der interesser ikke sammenfaller. For eksempel kan noen foreldre og noen interesser prioriteres framfor andre. I den videre framstillingen vil vi først peke på det formelle rammeverket rundt forelderollen og forventninger foreldre har til barnehagelæreren og barnehagen. Deretter på hva slags form samarbeidsrelasjonen tar.

### 9.1 Foreldregruppen i barnehagen

For det store flertall av dagens familier i Norge er det mest vanlig at foreldrene er yrkesaktive og barn under 6 år er i barnehagen. Småbarnsforeldre velger barnehage for sine barn, hele 82,5 prosent av 1–2-åringene går i barnehage (Gulbrandsen, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2018c). At foreldre i større grad enn tidligere velger barnehageplass for de minste barna istedenfor å motta kontantstøtte kan ha flere årsaker. Gulbrandsen (2016) viser til at førstegangs-fødende i dag er eldre, har høyere utdanning og bra jobber som de ønsker å komme tilbake til etter fødselspermisjon. Foreldre i dag har også ofte egne

erfaringer fra de selv gikk i barnehage. Resultater fra foreldreundersøkelsen 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2018a) viser at foreldre er godt fornøyd med kvaliteten i barnehagetilbudet. Det at det er en politisk enighet om å satse på kvalitet i barnehage kan være en medvirkende årsak til at foreldre velger barnehage for sine barn. At flere småbarnsforeldre velger barnehage kan også være et ønske om å gi barna en arena hvor barnet kan møte jevnaldrende på dagtid samtidig som det også er nødvendig for at foreldre skal arbeide eller ta utdanning (Gulbrandsen, 2016).

Flere studier undersøker foreldres bruk av fulltids-plass for de minste i barnehagen (Løvgren & Gulbrandsen, 2012; A. M. Undheim & Drugli, 2012a, b, c). Til tross for erfarne barnehagelærere med høy utdanning og god voksentetthet finner studier at både foreldre og barnehagelærere mener at de fleste av barna er trøtte og slitne etter en full dag i barnehagen (A. M. Undheim & Drugli, 2012b, c). Foreldrene ser mange fordeler med barnehage som at barna får leke med andre barn, at de lærer seg å forholde seg til regler og språkstimulering. Samtidig peker de også på at lange dager, barnehagelæreres kompetanse, for store barnegrupper og tidlig start i barnehagen kan ha negative påvirkninger. Når det gjelder alder og oppstart i barnehagen, synes både foreldre og barnehagelærere å mene at 12–18 måneder er en passende alder for å begynne i barnehagen. Løvgren og Gulbrandsen (2012) finner at en tredjedel av barnehagepersonalet synes at barna kan starte når de er ett år å være en hel dag i barnehagen. Imidlertid aksepterer barnehagelærerne i større grad enn assistentene at de minste barna tilbringer hele dagen i barnehagen. A. M. Undheim og Drugli (2012a) foreslår å flytte oppmerksomheten fra spørsmålet om barn skal gå i barnehagen eller ikke, til det viktigere spørsmålet som gjelder kvaliteten på omsorgen som tilbys i barnehagen. I tillegg til forsvarlig tilsyn av barn, er behovene knyttet til muligheten barna får til læring, utvikling, trivsel og sosial tilpasning i barnehagen (T. Mordal, 2003).

Som en følge av at foreldrene velger barnehage for sine barn har også foreldregruppen blitt større og flere kan utøve innflytelse på barnehagetilbudet.

### 9.1.1 Formelle rammer for samarbeidet

Barnehageloven regulerer rettigheter foreldre har i forhold til egne barn og barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2005). Barnehageloven § 12 a hjemler retten til barnehageplass<sup>43</sup>. § 1 og 4 i barnehageloven hjemler retten til foreldresamarbeid og retten til foreldremedvirkning. Foreldresamarbeid sees som mer enn foreldrenes involvering i barnehagens pedagogiske praksis ved å understreke barnehagens og foreldrenes delte ansvar for barnet hvor de sammen har felles ansvar for barn trivsel, læring og utvikling. Begrepet foreldresamarbeid antyder et ønske om at det er likeverd og gjensidighet mellom partene (Kunnskapsdepartementet, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kommer også til uttrykk i Rammeplanens vektlegging av barnehagens ansvar for å legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29).

Foreldresamarbeidet skal både skje på individnivå, med foreldrene til hvert enkelt barn, og på gruppenivå, gjennom forelderådet og samarbeidsutvalget. På individnivå skal barnehagen legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet. Både foreldrene og personalet må forholde seg til at barnehagen har et samfunnsmandat og verdigrunnlag som det er barnehagens oppgave å forvalte. Barnehagen må tilstrebe at barnet ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29).

Foreldrene har både rett og plikt til medvirkning og påvirkning av barnehagetilbudet (§ 4 Kunnskapsdepartementet, 2005). Foreldremedvirkning i forhold til tilrettelegging av det individuelle tilbudet er nedfelt i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 29). Departementet har opprettet Foreldreutvalget for barnehager (FUB) for å sikre foreldreressursen og styrke foreldreinnflytelsen i barnehagen (Foreldreutvalget for barnehager (FUB), 2018a)<sup>44</sup>.

43 I følge barnehageloven § 12 a, har barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass, rett til barnehageplass. Barn har rett til barnehageplass i den kommunen de bor.

44 FUB ble for første gang oppnevnt av Kongen i statsråd 25.06.2010 og fungerte fra 1. august samme år. FUB er et selvstendig rådgivende organ for og med foreldre med barn i barnehagen. FUB er også en høringsinstans for Kunnskapsdepartementet i saker om samarbeid mellom hjem og barnehage. FUB skal jobbe etter følgende hovedmål: "Samarbeidet mellom hjem og barnehage skal bidra til at alle barn i barnehage får et best mulig tilbud."

Det formelle samarbeidet omhandler foreldresamtaler, foreldremøter og ellers kontaktarenaer som er planlagte. Deler av det formelle samarbeidet er regulert av barnehageloven § 4 som sier at hver barnehage skal ha et forelderåd og et samarbeidsutvalg (Kunnskapsdepartementet, 2005). I tillegg kommer det uformelle samarbeidet, det vil si det dagligdagse samarbeidet som hente- og bringesituasjoner, telefonkontakt og digital/online kontakt, spontane sammenkomster med mer (Glaser, 2014a, s. 260). Men også dette er formelt hjemlet i lovens pålegg om tett samarbeid med foreldrene.

Foreldresamarbeidet i stor grad er formalisert og rutinisert (Børhaug, 2011). De fleste barnehager har faste rutiner på opptak av barn, hente- og bringesituasjon, foreldremøter, foreldresamtaler og dokumentasjon foreldre skal få om barnehagens virksomhet. I noen barnehager er det også rutiner på at foreldre skal få tilgang til bilder og film, på skjerm i garderoben eller på nettet. Noen har også rutiner som skal sikre at alle barn er med på bilder og film over en viss tid. Det er også eksempler på at det finnes rutiner på at foreldre skal snakkes til hver dag samt rutiner på at det skrives ned opplysninger om enkeltbarn i en bok som er tilgjengelig for hele personalet som skal sikre informasjon om barnet til foreldrene. I 2015 kartla Utdanningsdirektoratet det formelle foreldresamarbeidet gjennom «Spørsmål til barnehage-Norge» (Haugset, Dyblie Nilsen & Haugum, 2016). Her kommer det fram at 97 prosent av barnehagene har minst to foreldresamtaler i året. Nesten alle har også foreldremøter to ganger i året. Halvparten har møter i samarbeidsutvalget minimum tre ganger i året. Når det gjelder informasjon har 95 prosent av barnehagene skriftlige rutiner for gjennomføring av foreldresamtaler. 6 av 10 av barnehagene har skriftlige rutiner for behandling av informasjon til foreldrene.

Rapporten om strukturell kvalitet i barnehagen for perioden 2008-2012 viser en forbedring når det gjelder formalisert informasjonsutveksling mellom barnehage og foreldre (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 57-59). Det gjelder informasjon til nye foreldre og barn, nedskrevne rutiner for løpende informasjonsutveksling mellom barnehage og foreldre og formelle kontaktpunkter som foreldremøte, foreldresamtale og møte i samarbeidsutvalget. Det er en svak tendens til at større barnehager har mer formalisert foreldrekontakt enn mindre barnehager, og at det er vanligere med brukerundersøkelser i større barnehager (Vassenden et al., 2011, s. 127)

Foreldreundersøkelsen er et gratis og frivillig verktøy først og fremst for den enkelte barnehages kvalitetsarbeid som tilbys gjennom Utdanningsdirektoratet

sin nettside (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Gjennom undersøkelsen gis foreldregruppen mulighet til å medvirke i barnehagens kvalitetsarbeid. Foreldreundersøkelsen ble gjennomført for andre gang høsten 2017 og 70 prosent av foreldrene har svart på denne (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Den gir også på nasjonalt nivå informasjon av foreldrenes opplevelse av barnehagetilbudet. I undersøkelsen fra 2017 svarer flestepartene av foreldrene at de jevnt over er fornøyd med barnehagene barna går i. Det er forholdet med trivsel og relasjonen mellom barn og voksne som scorer høyest. 83 prosent er helt enig i at barnet trives i barnehagen. 97 prosent opplever at barna føler seg trygge på personalet i barnehagen og omtrent like mange opplever at personalet tar hensyn til barnets behov og er engasjert i barnet. Foreldre er også fornøyd med hvordan barnehagen ivaretar barna under tilvenningsperioden når de begynner i barnehagen eller bytter avdeling. Innen området informasjon er foreldrene fornøyd med informasjonen de får om sitt eget barn, men de er i mindre grad fornøyd med hvordan barnehagen informerer om endringer i personalgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). At foreldrene stort sett er fornøyd med barnehagene antyder at foreldregruppen opplever relasjonen til barnehagelærerne som god og at de får den støtten og hjelpen de trenger når barnet går i barnehagen.

### 9.1.2 Foreldrenes forventninger til barnehagen og barnehagelæreren

Rapporten «Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små» er tittelen på sluttrapporten om kvalitet i barnehagen fra en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet (Barne og familiedepartementet, 2005). Arbeidsgruppen gav innspill til departementets arbeid med sikring og utvikling av barnehagens kvalitet. En del av dette arbeidet omhandlet foreldres oppfatninger og forventninger til barnehagetilbudet. På vegne av arbeidsgruppen tok TNS Gallup med spørsmål i sin brukerundersøkelse av kommunale tjenester 2004 med spørsmål om hva foreldre ser på som viktig for barn i barnehagen. Svarene fra foreldrene var at de først og fremst vektlegger det sosialt samspillet i barnehagen, omsorg og trygghet fra de voksne, lek, moro og naturopplevelser framfor skoleforberedende aktiviteter (Tabell 3 Barne og familiedepartementet, 2005, s. 51).

Foreldreundersøkelsen som ble gjennomført som en del av evalueringen av rammeplanen fra 2006 (Østrem et al., 2009, s. 66-67) stiller spørsmål til foreldres forventninger og oppfatninger av barnehagens innhold. Foreldres forventninger synes fortsatt å knyttes til sosialt samspill, lek, trygghet og omsorg som det viktigste. Det er liten grad av foreldres involvering i barnehagen planarbeid. Foreldrene til de yngste barna vet generelt mindre om barnehagens

praksis enn femåringenes foreldre. Foreldrene gir uttrykk for at barna forteller mest om lek og venner, men det kommer også fram at barna forteller om kjefting og sårende handlinger fra voksne og at barn opplever utestenging og konflikter i barnegruppen.

Undersøkelsen til Bratterud et al. (2012, s. 17-19) finner at foreldrene ser på trygghet, omsorg og trøst som det aller viktigste for at barna skal trives. Det å bli sett, hørt og forstått blir også vektlagt, samt at barnehagen legger til rette for varierte aktiviteter ute og inne. I tillegg er foreldre opptatt av at barna skal få gode lekopplevelser og utvikle vennskap og at barna får oppleve stabile og nok voksne som har tid til hvert enkelt barn. De fleste foreldrene opplever at barnet deres trives, føler seg trygg og har det gøy i barnehagen, men det kommer også fram at det er barn som ikke trives så godt og at noen blir plaget. At foreldrene er opptatt av barnehagelærernes relasjonsarbeid kommer også fram i studien til Drugli og Undheim (2012b).

NOU-rapporten «Med forskertrang og leselyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn» inviterte foreldre i kommunale og private barnehager via 50 kommuner til å komme med innspill på hva som kan være et godt pedagogisk tilbud til barn i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 112). Her svarer foreldrene at de er opptatt av et kompetent personale, at bemanningen skulle være tilstrekkelig og at personalet hadde gode verdier. Skoleforberedende aktiviteter med vekt på språk og språkutvikling samt uteaktiviteter, kosthold og fysiske aktiviteter ble vektlagt. Foreldrene mener at foreldresamarbeid er viktig, og framhever også betydningen av samarbeidet mellom barnehage og skole.

Brusegard og Solheim (2017) henviser til en foreldreundersøkelse som TNS Gallup har gjennomført de siste 20 årene. Tross økt trykk på skoleforberedende aktiviteter, svarer foreldrene at de ser på omsorg og trygghet fra de voksne, lek og sosiale ferdigheter som det viktigste i barnehagen. At de fleste foreldre oppfatter lek, omsorg og trygghet som viktig kommer også fram i Foreldreutvalget for barnehager (FUB) sitt høringsinnspill til Stortingsmelding 19 (Foreldreutvalget for barnehager (FUB), 2016). Her peker foreldrene på betydningen av at lek skal prege barns læring.

Mens foreldrene på 1970-tallet mente erfaring var den beste barnehagekompetanse er de i dag mer opptatt av utdannet personale (Brusegard & Solheim, 2017; Gulbrandsen, 2018). I 2004 var det 41 prosent som vektla utdanning og kompetanse, mens i 2014 økte dette til 65 prosent (Brusegard & Solheim, 2017; Gulbrandsen, 2018). Når det er en bred politisk målsetting om (betydningen) av flere barnehagelærere kan dette ifølge Gulbrandsen (2018) sees på som en

stor anerkjennelse av barnehagelærerens bidrag og kompetanse i forhold til å oppfylle barnehagens mandat.

FUB peker på at årsaken til økning i henvendelser omkring foreldresamarbeid har å gjøre med at foreldre er blitt mer bevisst sin medvirkningsrett og at de ønsker å engasjere seg i barnehagens hverdag (Opinion, 2014). En sak som opptar foreldre er bemanning og vikarbruk. 75 prosent av foreldrene oppgir at fraværet blant barnehagepersonalet er høyt (Opinion Perduco, 2013). Undersøkelser viser derimot at barnehagestyrere sier at de mangler personell mer enn dobbelt så ofte som det foreldrene opplever. 60 prosent av styrere melder at de har manglet personal siste måneden mens 28 prosent av foreldrene svarer det samme (Opinion Perduco, 2013). FUB tolker misforholdet mellom hvordan personaltettheten er i praksis og foreldrenes inntrykk som at barnehagen strekker seg langt for at foreldre ikke skal merke personalmangelen og for å gi et best mulig tilbud. Det kan også tyde på at foreldrene har stor tillitt til barnehagen. Foreldreundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet i 2017 viser at 78 prosent av foreldrene opplever personaltettheten som tilfredsstillende (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

I 2014 var bekymringer rundt bemanning og vikarbruk på fjerdeplass på listen over spørsmål fra foreldre. Da svarer også foreldrene at et stabilt og kompetent personalet er viktigst for kvalitet, og at personalets samspill og nærhet til barna er det som betyr mest (Opinion, 2014).

For foreldre er omsorg og trygghet for sine barn i barnehagen særdeles viktig (B. Bråten et al., 2015), og når forskere og barnehagelærere selv uttrykker bekymring for om det er bra for de aller minste å gå i barnehagen (Barnehage.no, 2017) vekker det engasjement. Høyt stressnivå blant de minste som har lange dager i barnehagen (Drugli et al., 2017), utilstrekkelig hygiene, sikkerhet og tilgang til lekematerialer (Bjørnstad & Os, 2018) og at muligheten for å ivareta enkeltbarns behov, trygghet og trivsels svekkes i store barnehagegrupper når logistikk og organisering tar mye energi (T. Alvestad et al., 2014) er forhold som skaper uro både hos foreldre og barnehagepersonalet.

I 2017 hadde FUB en undersøkelse om inkludering blant barnehageforeldre hvor formålet var å kartlegge foreldres oppfatninger av inkludering i barnehagehverdagen (Opinion, 2017). 9 av 10 foreldre har inntrykk av at det jobbes med å fremme inkludering i barnehagen, men foreldrene kommenterer også at arbeidet kan forbedres. I inkluderingsarbeidet opplever om lag halvparten av foreldrene å bli involvert gjennom bursdagsfeiringer, festdager,

invitasjon med venner hjem, lek og vennskap og verdier. Foreldre til de eldste barna opplever størst involvering. Foreldres involvering er også en målsetting i forskningsprosjektet «Hele barnet – hele løpet» (I. Lund et al., 2015)<sup>45</sup> som handler om mobbing i barnehagen. Resultatene viser at begge parter mener at «den andre parten» kunne gjort mer i mobbesaker, så selv om begge parter er fornøyde med samarbeidet er det forventninger også her om at arbeidet kan forbedres.

## 9.2 Barnehagelærerens relasjon til foreldrene – en sammensatt relasjon

Større foreldregrupper, mangfold i foreldregrupper og økt brukermedvirkning gjør at samarbeidsrelasjonen blir mer sammensatt og mangesidig. Analysen viser at samarbeidsrelasjonen tar ulike former som gjør at barnehagelæreren også får ulike aktørposisjoner.

### 9.2.1 Kunde- og brukermaktrelasjon

Når det ikke lenger er knapphet og konkurranse om barnehageplassene øker foreldres valgfrihet og konkurranse om foreldre blir viktigere. Barnehagestyrerne tar innover seg konkurransesituasjonen på flere måter, og det påvirker relasjonen til foreldrene så vel som hvordan barnehagen drives. Det er særlig tre strategier styrere bruker for å møte konkurranse-situasjonen (Børhaug et al., 2011; Børhaug & Lotsberg, 2016). For det første er barnehagestyrerne mer bevisst på hvordan de skal profilere og synliggjøre barnehagen ovenfor foreldrene slik at barnehagen framstår som attraktiv og valgbar. Det innebærer blant annet å lage presentasjoner av barnehagen til nye foreldre og å utarbeide måldokument som synliggjør barnehagens profil og visjon. For det andre markedsfører styrerne barnehagen ved å definere hva som er barnehagens konkurransefortrinn når det gjelder innhold og kvalitet. Det gjør de ved å trekke fram de mest positive aspektene ved barnehagen som for eksempel personalstabilitet, arbeidsmiljø, eller en bestemt aktivitetsprofil. I dette arbeidet benyttes svarene fra brukerundersøkelser der foreldre har gitt uttrykk for hvilke satsingsområder de mener er viktig. Det er et eksempel på hvordan foreldrenes innflytelse kan forsterke en bestemt profileringsstrategi. Børhaug og Lotsberg (2016, s. 127) peker på at forskjeller i satsingsområder mellom private og kommunale barnehager kan være et uttrykk for brukertilpasning av tilbudet. En tredje strategi er

<sup>45</sup> Prosjektet er et samarbeid mellom FUB/FUG, Universitetet i Agder, Sørlandets sykehus, Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP) og oppvekstsektoren i Kristiansand kommune. Den overordnede målsettingen ved forskningsprosjektet er å bidra med kunnskap for å forebygge mobbing i barnehagen der barnas opplevelse, de ansattes ansvar og foreldres involvering er kjernepunkter.



å iverksette tiltak som kan bidra til å knytte foreldrene tettere til barnehagen. Det kan være lengre åpnings-tid, temakvelder med foredrag, bruk av film og bilder som viser hva barna gjør i barnehagen, dugnader og brukerundersøkelser

Børhaug og Lotsberg (2016, s. 128) finner at det er stor grad av likhet mellom kommunale og private barnehager i måten styrerne møter konkurranse-situasjonen på. Noen forskjeller ser det likevel ut til å være som kan ha betydning for samarbeidsrelasjonen med foreldrene. Styrerne i private barnehager ser ut til å legge større vekt på brukerkontakt og profilering, de utvikler andre aktivitetsprofiler og prøver oftere ut andre organiseringsformer enn avdeling og base. I en situasjon hvor foreldre har mulighet til å velge en barnehage som de mener har best tilbud framstår styrerne som en representant for hva barnehagen kan tilby (Børhaug et al., 2011).

Regjeringens lansering av nettstedet «barnehagefakta.no» i 2015 har styrket barnehageforeldres muligheter for å brukerpåvirkning. Intensjonen med nettstedet er å bidra til større åpenhet i sektoren og gi foreldre tilgang til informasjon om barnehagene. Her kan foreldre få oversikt over blant annet bemanning og personalets utdanning i barnehagene i Norge. Det gjennomføres også undersøkelser der foreldrene kan uttale seg om kvaliteten i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Resultatene publiseres på «barnehagefakta.no». Både barnehager og kommuner kan se resultater og svarfordeling på spørsmålene i egen portal.

Gjennom initiativet «Barnehageopprør 2018» har barnehageansatte fortalt historier om bemannings-krise og forhold i barnehagen som peker på at barn ikke får den omsorgen de har krav på. Bevegelsen er støttet av foreldregruppen gjennom «Foreldreopprør 2018» der foreldre bruker sin innflytelse ved å inngå i en allianse med barnehageansatte for å kjempe for en ny bemanningsnorm som skal være til barnas beste (Utdanningsforbundet, 2018). 27.000 foreldre har skrevet under på et opprop til stortingspolitikere hvor de gjør det klart at normen ikke holder mål. Opprøret er et eksempel på at foreldregruppen som pressgruppe bruker makten de har som støtte til profesjonen, og ikke minst barna. I denne formen for samarbeidsrelasjon realiseres felles interesser og inn-flytelse ved at foreldrestemmen blir hørt og sett på som viktig av profesjonen og ved at foreldre og barnehageansatte står sammen i

### 9.2.2 En samarbeids- og hjelperelasjon

Vitenskapeliggjøring av oppdragelsen underbygger barnehagelæreren og barnehagens posisjon og rolle som eksperter (Glaser, 2013). Det kan føre til at foreldre i større grad underkjenner sin kunnskap og blir usikre i foreldrerollen noe som kan forsterke

hjelpe – og støtterelasjonen i foreldresamarbeidet. A. M. Undheim og Drugli (2012b) finner at foreldre framhever mange fordeler med barnehage når det gjelder stimulering av barns utvikling og læring. Samtidig opplever de usikkerhet når det gjelder egen kompetanse i forhold til å gi eget barn nok og riktig stimulering i forhold til å holde følge med klasse-kameratene senere i skolen.

Det kan være mange forhold som gjør at foreldre opplever usikkerhet i foreldrerollen. Endringer i familiesituasjon, møter mellom ulike kulturer, et digitalisert hverdags – og arbeidsliv, større geografisk mobilitet blant foreldrene, økt urbanisering, høy arbeidsdeltakelse (Meld. St. 19, 2016, s. 6) er forhold som kan gjøre at foreldre har behov for hjelp og støtte fra barnehagen.

Størksen (2014a) peker på viktigheten av foreldre-samarbeid med begge foreldre etter samlivsbrudd. Bortsett fra et masterstudie om foreldresamarbeid og samlivsbrudd som peker på at samarbeidet er for lite formalisert og mangler tiltak og strategier for oppfølging av barna (H. Pedersen, 2011) finner vi lite forskning på foreldre og barnehagelæreres erfaringer med samarbeid ved foreldrenes samlivsbrudd. Øverland, Størksen og Thorsen (2013) har undersøkt hvordan barnehagepersonalet forholder seg til arbeid med skilsmissebarn. De finner at barnehagene i studien ikke hadde formelle retningslinjer for arbeid med skilsmissebarn. Studien konkluderer med at det er viktig å ivareta skilsmissebarn på en systematisk måte og skape et støttende miljø for å hjelpe barn og familier.

I Drugli et al. (2008) sin studie av barnehagelæreres erfaringer med barn med atferdsproblemer i barnehage og skole viser funn at de fleste barnehagelærerne beskriver forholdet til foreldrene som positivt. Barnehagelærerne mener det er viktig å samarbeide og å bli enige om hvordan de best kan støtte barnet. Barnehagelærerne peker også på viktigheten av å støtte foreldrene når de har utfordringer hjemme (Drugli et al., 2008, s. 285). Samtidig opplever barnehagelærerne foreldresamarbeidet som utfordrende. Studien finner at foreldrene sees på som partnere, men i de få tilfellene der foreldrerelasjonen oppleves som vanskelig blir foreldrene definert som problem og/eller brukere/klienter.

En annen studie som undersøker barnehagens rolle fra deltakere som er involvert i tverrfaglig samarbeid om barn med alvorlige funksjonshemninger konkluderer med at det er rollen som omsorgsgiver som først og fremst dominerer foreldrenes (og andre involverte i samarbeidet) forståelse av barnehagepersonalets rolle og ansvar (Cameron, Tveit, Midtsundstad, Nilsen & Jensen, 2014). De barnehageansatte gir foreldrene

en følelse av avlastning og trygghet når barnet er i barnehagen, noe som reduserer foreldrenes opplevelse av stress. Ifølge A. M. Undheim og Drugli (2012b) mener foreldrene til de minste barna som tilbringer hele dagen i barnehagen at aktivitetsnivået er for høyt og at barna blir trøtte og utslitte. På den annen siden setter foreldrene pris på aktivitetene da de bidrar med spennende opplevelser og er med på å avlaste foreldrene og minske presset om å selv sette i gang aktiviteter hjemme.

I forbindelse med følgegruppen BLU sitt arbeid ble det i 2017 gjennomført en undersøkelse av 32 nyutdannede barnehagelærere om hva de opplevde av utfordringer i møte med arbeidslivet. Her kommer det fram at de fleste opplever å mestre det enkle, daglige samarbeidet med foreldrene, men at vanskelige temaer oppleves utfordrende. Det kan være temaer som når foreldre er misfornøyde, at barna ikke trives, når barnehagen er usikre på hvordan barna har det hjemme og samtaler som omhandler bekymringer og problemer rundt et barn (Bjerkestrand et al., 2017a, s. 24). I hvor stor grad samtalen oppleves som utfordrende avhenger av om det er barnehagelæreren eller foreldrene som tar initiativ til samtalen. Hvem som er initiativtaker kan også påvirke maktforholdet og bruk av maktmidler i relasjonen. Dersom foreldrene ber om en samtale, kan situasjonen oppleves som enklere fordi da har foreldrene gitt samtalen legitimitet og frykten for negative reaksjoner kan oppleves mindre (Drugli, 2013).

Drugli og Undheim (2012a) har undersøkt foreldre og barnehagepersonalets syn på foreldresamarbeidet i den daglige kontakten om morgenen og ettermiddagen. Resultatene viser at begge parter er generelt tilfreds med samarbeidet og den daglige kommunikasjonen, men både foreldre og personalet mener at kvaliteten på kommunikasjonen kan bli bedre. Til tross for at begge parter er tilfredse med det generelle samarbeidet, sier både foreldre og barnehagepersonalet at de ikke har mye spesifikk kunnskap om barnets erfaringer i barnehagen eller hjemme.

Når det gjelder kommunikasjonen i hente- og bringesituasjon kommer det fram ulike meninger. I bringesituasjonen på morgenen er foreldrene mest opptatt av kommunikasjonen mellom barnet og personalet, og ikke av selve rutinen. Dersom personalet aktivt viser interesse for og snakker med barnet når det kommer om morgenen, er foreldrene også fornøyd med rutinen. Personalet synes å være mer opptatt av morgenrutinen og de finner den mest tilfredsstillende hvis de kan møte hvert barn og foreldre i garderoben. I hentesituasjonen mener personalet at de har informert foreldrene om barnets dag i barnehagen bedre enn det foreldrene opplever. Begge parter mener det er vanskelig å snakke

sammen når det er lite bemanning igjen på ettermiddagen. Funnene indikerer at kommunikasjon mellom foreldre og personal ikke alltid skjer i de daglige møtene.

Når personalet synliggjør og begrunner det faglige arbeidet sitt i dialog med foreldrene kan det bidra til en større felles forståelse av det pedagogiske arbeidet (Greve et al., 2018; Wolf, 2017b). Wolf (2017b, s. 27-30) peker på hvordan dialogen med foreldrene om lek endret personalets bevissthet om hvordan de deler sine oppfatninger og meninger med foreldrene samtidig som det også endret foreldrenes forståelse av lek.

Gjennom Utdanningsdirektoratet og den nasjonale satsingen «Kompetanse for mangfold 2013-2017» har en målsetting vært å utvikle personalets kompetanse for å styrke foreldresamarbeidet med foreldre til flerspråklige barn og bedre og mer dialogbaserte møter. I ett av tiltakene har barnehagens samarbeid med voksenopplæringscenteret om å få foreldre til å fortelle mer om egen barndom og oppvekst. Det førte til at barnehagepersonalet ble tryggere på egen rolle i samtaler med foreldre og våget å stole på at spørsmål kunne svares på gjennom samtalen, istedenfor at skjemaer ble brukt som grunnlag for foreldresamtalen slik praksis tidligere hadde vært (Lødding, Rønsen & Wollscheid, 2018, s. 46).

### 9.2.3 Profesjonsmakt i foreldresamarbeidet

Ved alle sider ved foreldresamarbeidet kan det finnes maktforhold som kan påvirke samarbeidsrelasjonen. Makten kan være både synlig og usynlig, mer eller mindre hensiktsmessig og i større eller mindre grad kan makten bli brukt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 36). Makt kan realiseres ved at foreldre har innflytelse og medvirkning gjennom økt brukerstatus slik vi har vist til i tidligere avsnitt, men når foreldregruppen er mangfoldig er det ikke gitt at alle foreldre har lik innflytelse og medvirkning. Makten som ligger i barnehagens normer, rutiner og regler eller makt som kommer til uttrykk i språket og kommunikasjonen kan påvirke samarbeidsrelasjonen på ulike måter slik studien av hente- og bringe situasjonen til Solberg (2018) viser. Solberg (2018) finner at hente- og bringesituasjonen i barnehagen preges av maktskjevheter med det at det gjøres forskjeller knyttet til etnisitet. I hente- og bringesituasjonen er det spesielle leveringsrutiner som det er forventet at foreldre skal følge, men når ikke alle foreldrene gjør det, viser resultatene at personalet reagerer ulikt på foreldre med majoritets- og minoritetsbakgrunn. I tilfeller der majoritetsforeldre ikke overholdt reglene for levering, som var å følge barnet inn på kjøkkenet om morgenen, ble det ikke fulgt opp videre av personalet. Derimot ble det i tilfeller med minoritetsforeldre som ikke fulgte regelen tatt opp med

foreldrene på en måte som kunne ta form som råd og instruksjoner.

Pesch (2018) har gjort en etnografisk studie av to barnehagers språklige praksiser i Norge og Tyskland. Når det gjelder barnehagelæreren flerspråklige praksis og samarbeid med foreldrene viser funnene i begge land at barnehagene har et uttalt ressursyn på flerspråklighet, men samtidig viser studien at ressursynet har forskjellige begrensninger. Dette er knyttet til hvordan barnehagelæreren legitimerer og verdsetter både sitt eget og barnas valg og bruk av språk. Funnene viser kontraster i barnehagelæreren og foreldres flerkulturelle forståelse. Særlig i de norske barnehagene er det en spenning mellom å anerkjenne flerspråklighet og å inkludere barns forskjellige morsmål i barnehagen på den ene siden og en sterk forpliktelse mot å utvikle norskspråklige ferdigheter på den andre siden. Studien viser også at barnehagen setter sine faglige autoritative diskurser opp mot foreldrenes mer folkelige og individuelle hverdagsdiskurser. Dette påvirker samhandlingen ved at barnehagen prøver å informere og instruere foreldrene til å følge opp eller tilnærme sin språklige praksis til barnehagens språklige praksis. Pesch (2018, s. 310) peker på at et samarbeid som baserer seg på at foreldre er likestilt barnehagelærere, utfordrer barnehagelærernes profesjonelle identiteter. Barnehagelærernes og foreldrenes kunnskap kommer her til uttrykk gjennom at faglige diskurser anses som mer autoritativ enn foreldrenes hverdagsdiskurser. Det kommer også fram at foreldrene ikke nødvendigvis underordner seg barnehagens praksiser om språklig arbeidsdeling, der barnehagen i større grad har ansvar for norsk og familien ivaretar vedlikehold av morsmålet, til tross for at barnehagen praksiser kan være faglige og autoritative.

Spenningene mellom å anerkjenne flerspråklighet og foreldremedvirkning gjenspeiler seg i «Spørsmål til Barnehage-Norge 2015» (Haugset, Dyblie Nilsen, et al., 2016, s. 26) der 38 prosent av styrerne i barnehagen svarer at de alltid involverer foreldre med annen språklig bakgrunn enn norsk i arbeidet med språkstimulering i barnehagen, mens en av tre svarer at dette avhenger av hvilket språk foreldrene snakker. Foreldrenes språkkompetanse kan være et hinder i å engasjere minoritetsspråklige foreldre i dette arbeidet. Svarene viser at det er variasjon i barnehagelæreren rolle i samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre. En rolle kjennetegnes av at barnehagelæreren informerer og holder foreldre orientert om arbeidet og barnets utvikling, mens en annen rolle kjennetegnes av at barnehagelæreren anerkjenner foreldrene som en ressurs der foreldre bidrar i språkstimuleringsarbeidet på ulike måter. For barnehagepersonalet kan det være lettere å anerkjenne kunnskaper og

erfaringer hos foreldre som ligner på de en har selv, noe som vil føre til at enkelte foreldre får større mulighet for medvirkning og innflytelse (Haugset, Dyblie Nilsen et al., 2016, s. 26).

Ulike grupper foreldre opplever i ulike grad at de blir hørt. I Bratterud et al. (2012, s. 23-27) sin undersøkelse fra 2012 uttalte foreldre seg om muligheten for egen medvirkning, hvilke former for medvirkning som ønskes og hva de ønsker medvirkning i. Det foreldrene mener er viktig i forhold til foreldremedvirkning er å bli sett og bli møtt med interesse, bli lyttet til og at meninger og råd blir etterspurt, samt at innspill tas hensyn til. I tillegg vektlegger de å få informasjon om barnehagen og hverdagslivet, økte personalressurser og mer informasjon om formelle brukerfora. Flesteparten av foreldrene er fornøyd med foreldresamarbeidet og muligheten for å ta opp ting med personalet og at personalet viser interesse for deres syn. Undersøkelsen viser derimot variasjon i foreldres vurdering av mulighet for innflytelse på barnehagetilbudet. Her er flesteparten fornøyd, men 16 prosent er misfornøyd. Når det gjelder hvor fornøyd de er med informasjon og muligheten til å påvirke barnehagens virksomhet og andre medvirkningsarenaer er det mellom 30 og 40 prosent som er misfornøyd med informasjon om hvordan de kan påvirke barnehagens virksomhet, om samarbeidsutvalget, hvordan de arbeider med medvirkning og om forelderådet og arbeidsutvalg i barnehagen (Bratterud et al., 2012, s. 25).

En webundersøkelse til foreldrene viser til at det har vært en økning i henvendelser til FUB omkring foreldresamarbeidet. Ofte dreier det seg om samarbeidsproblemer, opplevelse av lite profesjonalitet og uavklarte rolleforventninger (Opinion, 2014). FUB får også mange henvendelser angående utfordringer med foreldremedvirkning der foreldre opplever og ikke bli lyttet til eller får mulighet til å medvirke i barnehagen (Skinstad-Jansen, 2015).

I henvendelsene til FUB kommer det fram at foreldre er redde for å bli avvist og at dersom de tar opp ting de er misfornøyd med så er de redd for at det kan gå utover barnet. Det tyder på at noen foreldre opplever at maktforholdet mellom barnehage og foreldre påvirker tillitten i samarbeidsforholdet. FUB melder også at det har vært en økning i spørsmål fra foreldre om hvordan de skal organisere seg med forelderåd, samarbeidsutvalg og lokale FUB i barnehagen, og at det er usikkerhet fra både foreldre og barnehage knyttet til rollen som tillitsvalgt (Opinion, 2014). FUB påpeker at barnehager som inviterer foreldre med i beslutningstaking og som involverer foreldrene i barnehagens daglige virke ser ut til å score bra på brukerundersøkelser. Nyere tall fra FUB viser at 60 prosent flere foreldre kontaktet FUB i 2017 om manglende kommunikasjon, mistillit og liten grad av

medvirkning i viktige saker i barnehagen, enn på samme tid i 2016.

Til sammen har 75 foreldre kontaktet FUB om problemer med samarbeid (51) og medvirkning (24). Det utgjør oppimot halvparten av alle de 163 henvendelsene FUB har fått i første halvår av 2017. På tredje plass kommer henvendelser om bemanning i barnehagen (23). Dette temaet lå på åttende plass i 2016. Foreldre er bekymret for langtidssykemeldinger der det ikke settes inn kvalifiserte vikarer. Stor turnover og mangelfullt pedagogisk innhold er også noe foreldrene reagerer på. Saker om mobbing er redusert fra 28 saker i 2016 til 10 henvendelser i 2017. På fjerde plass kommer spørsmål om hvordan man skal starte opp lokale FUB, og hvilke rettigheter og ansvar foreldrerådet og samarbeidsutvalget (SU) har. 15 har hatt spørsmål om de ulike rådsorganene første halvår, mot 25 året før. Ni har hatt spørsmål om barnehagens drift (Foreldreutvalget for barnehager (FUB), 2018b).

### 9.3 Oppsummering

Foreldremedvirkningen er nedfelt i lowerket, men hva kjennetegner den relasjonen som utvikles? Mye tyder på at foreldrene har høye forventninger til barnehagelærerne om et faglig godt tilbud. Foreldres forventninger er omsorg og trygghet fra de voksne, lek og sosiale ferdigheter er det viktigste. Samtidig ser det ut til at kunnskap og kompetanse får en større betydning enn tidligere. For den videre utvikling av barnehagelærrollen er det viktig å synliggjøre og konkretisere hva slags kompetanse foreldre og barnehagelærere framhever som viktig i samarbeidet.

I stor grad er foreldresamarbeidet formalisert og rutinisert, og kommunikasjonen med foreldrene skjer ikke bare gjennom fysiske møter på ulike arenaer, men også digitalt. Man vil kunne anta at digitale verktøy endrer samarbeidsforholdet i foreldresamarbeidet, men på hvilke måter vet vi lite om. For den videre utviklingen av barnehagelærrollen er det en utfordring hvordan god framtidig praksis innlemmer digitalisering i utvikling av foreldresamarbeidet.

Tross forholdsvis få relevante forskningsbidrag tyder den forskningen som er på at samarbeidsrelasjonen er en sammensatt relasjon og tar ulike former. Den kan ta form av gjensidig partnerskap og samarbeid, men vi vet lite om hva som kjennetegner foreldresamarbeid på individnivå og hvordan «utveksling» av observasjoner og vurderinger i samarbeidsrelasjonen til foreldrene slik rammeplanen forplikter til foregår. Relasjonen har dessuten andre sider. Det er ingen tvil om at foreldrene har fått brukermakt, det vises gjennom utbredelsen av brukerundersøkelser

og foreldreundersøkelser, henvendelser til FUB og i økt konkurranse om barnehageplasser. Relasjonen kan også kjennetegnes av at barnehagelærerne har makt og bruker den på ulike måter. Det er studier som viser at foreldresamarbeidet ikke alltid gir alle foreldre lik innflytelse og at praksiser kan ha spor av maktskjevheter.

Noen studier sier ikke noe om hvordan relasjonen er, men heller at den oppleves som krevende og ikke tilfredsstillende. Foreldre og barnehageansatte opplever utfordringer i forhold til foreldremedvirkning og foreldresamarbeid. Barnehagelærere møter en barnehagehverdag der foreldresamarbeidet også handler om de vanskelige samtalene.

Foreldrerelasjonen dokumenteres som en sammensatt relasjon og for videre utvikling av relasjonen til foreldre/foresatte er det en utfordring å inngå i et gjensidig samarbeid når foreldregruppen ikke er homogen med de samme behovene. I videreutvikling av fremtidens foreldresamarbeid er det en utfordring for barnehagelæreren å finne samarbeidsstrategier for å utvikle samarbeidet slik at alle foreldre/foresatte inkluderes i barnehagens pedagogiske virksomhet.





# 10. Barnehagelærerprofesjonen i et styringsperspektiv

Mange av de norske velferdsprofesjonene er utviklet i nær relasjon med nasjonalstaten og dens behov for profesjoner som kunne ivareta styringshensyn og implementering på viktige samfunnsområder (Erichsen, 1995). Staten kan ses som en profesjonsbygger, som bygger utdanningsveier for profesjoner, som regulerer en jurisdiksjon og ved å ramme inn og som bygger opp og sette rammer for profesjonsautonomi på ulike nivå.

Profesjonens innflytelse kan variere både i profesjonsbyggingen og de styringsregimene som etableres. Erichsen (1995) skiller mellom pressgruppemodellen, der staten er viktig for profesjonen, men der profesjonen er utenfor staten og fungerer som pressgruppe. På den annen side, profesjonsstaten, der profesjonen er integrert i viktige posisjoner i statsapparatet og slik har fått stor autoritet over politikken på eget felt. I noen tilfeller delegerer statlige myndigheter stort rom skjønnet til profesjoner, basert på tillit til at profesjonen tar ansvar for å forvalte dette skjønnet på en samfunnsansvarlig og faglig forsvarlig måte.

Flere historiske analyser viser at de norske barnehagelærerne lenge var i en pressgruppesituasjon der de ble oversett, men at de gradvis fikk staten i tale og at staten etterhvert begynte profesjonsbyggingen (Greve, 1995; Korsvold, 2005). (Se også kapittel 3 i denne rapporten). Barnehagelærerne har arbeidet for et større offentlig engasjement i barnehagesektoren. Et foreløpig sluttunkt i denne utviklingen er barnehagereformene etter tusenårsskiftet, der full dekning, integrasjon i utdanningspolitikken og ramplanstyring av innholdet innebærer et betydelig statlig engasjement (Helsvik, 2017), som nedfelles i en stor vekst i offentlige utgifter til sektoren (Vedlegg A, 2.1). Dette innebærer i seg selv nye roller for barnehagelærerne. Rollen som barnehagefaglig konsulent i stat og kommune, barnehagelærerpolitikere i fagforeninger og offentlig debatter er også profesjonsroller.

Hvilke styringsstrukturer er bygd opp, og hvordan virker de på barnehagelærerrollen som profesjonsrolle? For det første er det i norsk sammenheng et viktig spørsmål hvordan styringsansvaret fordeles mellom stat, fylkeskommune og kommune.

Diskusjonene om hvor barnehagetilsynet skal ligge illustrerer at dette er viktige spørsmål. Offentlig styring berører profesjonsrollen på flere måter. Både autonomi, jurisdiksjon og differensieringen internt i profesjonen kan berøres. Innføring av rammeplaner endrer den profesjonelle autonomien. Pedagognormen vil ha betydning for differensiering og jurisdiksjon. Offentlig styring regulerer rammebetingelser for profesjonen – for eksempel finansiering, bygningsnormer, kommunenes ansvar og opptak av barn. Offentlig styring har altså et innholdsaspekt: HVA blir gjort til gjenstand for styring? Begrenses eller styrkes den faglige autonomien? Endres grensene mot andre yrkesgrupper? Endres arbeidsdeling mellom barnehagelærerne? Styringsprosesser har på barnehagefeltet som ellers i økende grad en transnasjonal dimensjon (Adams, 2015; Faulconbridge & Muzio, 2011). Det er behov for mer forskning om det. Men styringen har også en form side. Hvilken form tar det offentlige engasjementet? Grunnen til at det er viktig er at barnehagelærere, særlig de som har et lederansvar, er mottakere av styringen og ulik styring stiller ulike krav til dem. Vi kan skille mellom noen hovedtyper iverksettingsstruktur (Schneider & Ingram, 1997). For det første, hierarkisk regulering ved hjelp av sanksjoner og klare, spesifikke regler og forventninger om hva som skal gjøres lokalt. Denne typen styring krever lokalt ansvarlige som kan regelverket og kan bruke det. Regelhåndtering blir viktig dersom denne formen for styring blir framtrædende. For det andre, styringen kan ta form av vide rammer og målformuleringer, med tilhørende lokal virksomhetsplanlegging og resultatrapportering. Dette krever ikke primært regelorientering, men det krever lokal planlegging og det krever målrettet arbeid og god rapportering. For det tredje kan styringen ta form av grasrotautonomi, det vil si offentlig finansiering og ellers lite innblanding i hva som skjer lokalt. Dette har i stor grad vært situasjonen for barnehagelærerne historisk. Her blir profesjonens autonomi på kollegialt og individuelt nivå maksimert, mens jurisdiksjonen sikres. Endelig kan styring ta form av konsensusbygging, det vil innebære at myndighetene på den ene side legger til rette for dialog, erfaringsutveksling, og utvikling av felles forståelser i sektoren, og på den annen at myndighetene i stor

grad selv definerer standarder hva gjelder mål, arbeidsmåter, organisasjonsformer. Men dette tar ikke form av bindende regler, men heller av veiledninger, maler, faglige ressurser, rangeringer av ulike virksomheter på viktige dimensjoner, kurs og kompetanseutvikling, forskning og utredninger som gjøres tilgjengelig. Slik reguleres ikke sektoren i streng forstand, men det etableres referanserammer og felles diskurser som over tid vil kunne regulere feltet i stor grad. Dette krever det man kan kalle translasjonskompetanse lokalt, det vil si at lokal ledelse må kunne orientere seg i de ulike ressurser, veiledninger og maler, velge ut endelig fortolke hvordan de best kan brukes i den egne virksomheten. Det krever også en kapasitet til å delta i lokale og regionale nettverk og møtepunkter.

Ulike politikkfelt berører hverandre. Målstyringskritikken har blant annet vært at målstyring vanskeligjør samordning (Øgård, 2014). Slik samordning synes helt nødvendig for eksempel i helsepolitikk, sosialpolitikk og det mange kaller oppvekstpolitikk (Hofstad et al., 2016). Barnevern, skole, primærhelsetjeneste, kulturpolitikk, integrasjon av innvandrere er noen slike politikkområder som søkes samordnet med barnehagen (Børhaug et al., 2011). Politiske mål om tidlig innsats og om å se barnehagen som en del av utdanningsløpet reiser i særlig grad spørsmål om hvordan barnehagefeltet skal knyttes til andre oppveksttiltak, særlig skolen. Dette reiser mange spørsmål, ikke minst om hvem som legger premissene for dette samarbeidet. Men det kompliserer også barnehagelærrollene, barnehagelærere på mange nivå får ansvar og oppgaver i forbindelse med slikt samarbeid. Nye rolleforventninger utvikles på denne måten, og det griper inn i grenseflatene mot andre oppvekstprofesjoner.

## 10.1 Staten som profesjonsbygger

Framveksten av kommunal og statlig styring, reiser spørsmål om hvilken rolle profesjonen har i disse styringsprosessene. Profesjonsrollen er ikke bare å være mottakere av styring, men kan også være å bli deltaker. Er barnehagelærerne organisert og til stede som kollektive politiske aktører på statlig og kommunalt nivå? Hvordan prøver de som profesjon å påvirke? Profesjoner flest vil stille seg kritiske til statlig regulering, i alle fall dersom de ikke selv har stor kollektiv autonomi og altså påvirkning på den samme reguleringen, så også i norsk barnehage (Hennum & Østrem, 2016; Thoresen, 2015). Særlig med barnehageloven og reguleringen av barnehagelærerutdanningen i 1970-årene må vi kunne snakke om en profesjonsbyggende stat. Lenge er begrepet profesjon imidlertid lite brukt i den offentlige styringsdiskursen. Det har endret seg de senere år, der

profesjonsutvikling har blitt et viktig politisk mål, og det fremmes i mange sammenhenger. Vi finner en omfattende bruk av termen 'profesjon' i ulike styringsdokumenter. I Forskrift om barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) betegnes utdanningen som «en helhetlig profesjonsutdanning» (§3) og termen 'profesjon' brukes 13 ganger i ulike ordkombinasjoner (e.g. profesjonsrettet, profesjonsutøvelse, barnehagelærerprofesjonen og profesjonsetisk). I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012b) forekommer termen (separat eller som del av sammensatt ord) 33 ganger, i evalueringen av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010) 135 ganger, i Følegruppen BLU (Bjerkestrand et al., 2017b) 99 ganger, i kompetansestrategi for framtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017a) 6 ganger og i programplanene for Storbyuniversitetet og USN henholdsvis 20 og 28 ganger. I Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11) beskrives barnehagelærerne som «den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver.» Også i rammeplanen for barnehagene fra 2003 brukes termen 'profesjon (8 ganger)<sup>46</sup>. Det er ikke en tydelig begrepsfesting og klargjøring av hva som legges i 'profesjon'. Et hovedspørsmål er derfor hvilken profesjonsforståelse som skal realiseres i denne profesjonsbyggingen. I flere av dokumentene er profesjon knyttet til 'forskningsbasert' og 'praksisrettet', men avklart kan dette målet ikke sies å være.

Profesjonsbegrepet tas også i økende grad i bruk også i annen debatt og litteratur på feltet. I forsknings- og faglitteraturen finner vi også en økende oppmerksomhet på profesjonsbegrepet opp mot barnehagelæreryrket, for eksempel Steinnes (2014) om barnehagelærerprofesjonen, Andersen (2015) om poststrukturalistisk perspektiv på profesjonalitet i barnehagen, Eik (2015), Eik et al. (2016) drøfting av barnehagelærernes profesjonslæring, Hennum og Østrem (2016) om barnehagelæreren som profesjonsutøver, Grindheim (2016) analyse av den profesjonelle barnehagelærerens bruk av tid, Bjerkholt (2017) begrep profesjonsveiledning, Knaben (2017) og Tunglund (2017) diskusjon om barnehagelærerstudenters og barnehagelæreres

46 Bjerkestrand et al., (2017b, s. 33) hevder at «I dei to førre rammeplanane/ fagplanane som regulerte norsk førskulelærerutdanning (2009 og 1995), finn vi ikkje omgrepa «profesjonsretta/ profesjonsrettet/ profesjonsinnretning» brukt nokon stad. Av ord som kan likne finn vi: profesjonsdannande kompetanse, profesjonelt ansvar og lærarprofesjonalitet. Heller ikkje NOKUT-rapporten (2010) nyttar omgrepet profesjonsretting eksplisitt.» Vi finner ikke det samme. For eksempel også i mandatet for rammeplanutvalget for revidert førskolelærerutdanning i 2009 er 'profesjon' separat brukt 1 gang og 'profesjonsrettet'/'profesjonsretting' 4 ganger. NOKUT-rapporten bruker den nokså synonyme termen 'profesjonsinnretning' 4 ganger og, som er profesjon i sammensatt ord nevnt 135 ganger og på 60 sider.



profesjonelle identitetsutvikling, Tofteland og Johansson (2017) og Pettersvold og Østrem (2018b) bok om profesjonell uro i barnehagene. I boken *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet* (Rossholt & Otterstad, 2012), som i stor grad retter seg inn mot innføringen av ny rammeplan for BLU og har en analytisk-anbefalende preg, sies det i innledningskapitlet at «[p]rofesjon og profesjonsutøvelse går som en rød tråd gjennom artiklene» (s. 9). Utkastet til profesjonelle standarder for barnehagelærere (Havnes, 2018; Havnes, Frydenlund, Flaten & Hornslien, 2017) og Utdanningsforbundets profesjonsetiske standarder for lærere og barnehagelærere (Utdanningsforbundet) føyer seg også inn i rekken av bidrag der barnehagelærere omtales som profesjonsutøvere.

Smeby har vært kritisk til karakterisering av barnehagelærerne som profesjon (Smeby, 2011, 2014). Hans argument er at forutsetningen for profesjon at profesjonsutøveren har spesifikke oppgaver basert på særegen kunnskap og kompetanse, at den profesjonelle derfor utfører spesifikke oppgaver og inngår i et relativt tydelig system av arbeidsdeling. Og at barnehagelæreryrket ikke har den tydelige kunnskapsbasen og differensieringen av arbeidsoppgavene som trengs for å kunne betegnes som profesjon (se også Steinnes, 2014). Svaret fra barnehagefeltet er at arbeidsdeling på oppgavenivå i liten grad imøtekommer barnehagelærernes særegne kompetanse og profesjonalitet. I stedet er det måten oppgavene utføres på, det som kan kalles en tydelig pedagogisk tilnærming til oppgavene som kjennetegner kompetansen og profesjonaliteten (Pålerud, 2014).<sup>47</sup>

Barnehagelærerne som profesjon, hva det vil si, hva det krever og hva som truer profesjonaliseringen er slik blitt et stridsområde og et sentralt felt i den statlige politikken i sektoren. I denne rapporten er det lagt til grunn nettopp et slikt dynamisk profesjonsbegrep, om at yrkesgrupper, i relasjon til stat, samfunn, arbeidsorganisasjon og brukere prøver å definere sin jurisdiksjon og faglige tilnærming, samtidig som staten selv er en profesjonsbygger (se kapittel 2). Denne ekspertgrupperapporten er selvsagt et ledd i slik profesjonsbygging.

<sup>47</sup> Hvis vi går til internasjonal forskningslitteratur finner vi at bruken av profesjonsbegrepet på barnehagesektoren er omstridt (for eksempel Osgood 2010, Urban 2014). Det tradisjonelle profesjonsbegrepet avvises ut fra premissen at det er hierarkisk, autoritativt og ovenfra-drevet, og slik ikke tjener til å styrke kvaliteten i barnehagene. Som alternativ formuleres et barnehagerelevant profesjonsbegrep, en demokratisk profesjonalisme (Oberhuemer 2005) med emosjonell profesjonalisme som en vesentlig dimensjon (Osgood 2010). Se kapittel 2 for nærmere diskusjon av disse problemene.

## 10.2 En framvoksende styringsstruktur

Noen ti-år tilbake i tid var den statlige forvaltningen av barnehagesektoren heller svak, og mange kommuner hadde ingen barnehagepolitikk eller -forvaltning overhodet (Børhaug & Moen, 2014; Sataøen, 1991). Den oppbyggingen av et barnehagepolitisk styringsystem som finner sted må antas å få langsiktige virkninger fordi de mønstrene som legges nå vil bli institusjonalisert og legge rammer for framtidig organisering av styringssystemet. Viktig forvaltningsmessige valg er tatt og kan vanskelig gjøres om, for eksempel at omtrent halve sektoren skal være ikke-offentlig. Nettopp fordi systemet fremdeles er i sin formative fase er det av stor betydning å framskaffe kunnskap om det og drøfte videre utvikling av det. I dette kapitlet gjøres det med fokus på hva disse endringene innebærer for barnehagelærerrollen som profesjonsrolle.

Staten driver ingen barnehager selv. De som gjør det – kommuner og ulike private aktører – er ikke underlagt generell statlig instruksjon. Staten kan bare regulere disse ulike eierne og den enkelte barnehage indirekte gjennom lov, økonomiske incentiver, veiledning og rådgivning. Det statlige styringssystemet for slik styring er i ferd med å finne en form.

Tidligere sorterte barnehage under Sosialdepartementet (til 1959), deretter under Departementet for Familie- og forbrukersaker (til 1972), Forbruker og administrasjonsdepartementet til 1991, Barne- og familiedepartementet til 2006 da det kom til Kunnskapsdepartementet, hvor det nå ligger. Fram til 2018 hadde KD en egen barnehageavdeling med rundt 30 ansatte (Helsvik, 2017). Den er nå oppløst og skole og barnehage er fellesansvar for ulike fagavdelinger i departementet. Utdanningsdirektoratet (Udir) har ansvar for utvikling av kvalitet og kompetanse i sektoren, forvaltning av regelverk og tilskudd, dokumentasjon og analyse, samt tilsyn og rådgivning. Utdanningsdirektoratet ble opprettet i 2004 for å avlaste departementet. Barnehagefeltet er nokså nylig blitt tillagt direktoratet sitt ansvarsfelt, fra 2012, men det som i første fase var en egen barnehagestab er nå blitt inkorporert i de avdelingene som alt var der og som hadde jobber med skolesaker. Den sentrale forvaltningen er med andre ord organisert ut fra et prinsipp om at skole og barnehage med fordel kan ses i sammenheng, noe som er i tråd med den generelle forvaltningspolitiske tenkningen, som vektlegger samordning og helhetlig politikktutforming (Øgård, 2014). I fylkesmannsembetene ligger det barnehageenheter som representerer statlig myndighet i fylket. Barnehagelærerutdanningene er også i stor grad et ansvar for statlige høyskoler, og de ulike kompetansesentrene er også statlig ansvar. De omtales nærmere i kapittel 11 og 12.

Norske kommuner har positiv frihet til å gjøre det de vil, så lenge det ikke er legale hinder for det. Mange av dem bygget da også barnehager uten å være pålagt å gjøre det, eller støttet private til å gjøre det (Sataøen, 1991). De kommunale barnehagene er underlagt kommunens direkte instruksjon, fordi kommunen eier dem. Kommunen som eier drøftes i kapittel 8, her er oppmerksomheten rettet mot kommunen som barnehagemyndighet. Den kommunale organisasjonen kan variere, men under kommune-styret vil det vanligvis være et underutvalg som barnehage sorterer under. På den administrative siden kan organiseringen også variere, noe som er lite undersøkt

Moen og Granrusten (2014) peker på at i noen kommuner med tonivåstyring får styrerne stort resultatansvar direkte under rådmannen. Andre steder er organiseringen annerledes. Barnehagen kan være en del av ansvaret for en oppvekstetat, eller utdanningsetat, og i noen tilfeller kan en slik etat ha egne formelle enheter med bare barnehageansvar, men det er neppe det vanlige.

Barnehagemyndigheten er den myndigheten som gjelder alle barnehager i kommunen, også de private. I noen kommuner er alle barnehager private, i andre er alle barnehager offentlige, og mange steder er det kombinasjoner. Statlig styring kan utstyre kommunene med større eller mindre forpliktelser overfor de private og med fullmakter til å styre de private barnehagene. Særlig når det gjelder regulering må kommunene har lovhyjmel.

## 10.3 Statlig styring

### 10.3.1 Minstestandarder

Den statlige styringen har for det første lenge vært orientert mot å sikre minstestandarder og minimumsrammer. Institusjonene var alt fra 1860-årene underlagt hygieneforvaltningen i byene, og i 1946 kom det statlige barnevernsinspektører. De skulle føre tilsyn (Korsvold, 2005, s. 79). Det kom også en godkjenningsordning. Inspektørene og godkjenningen måtte ha lovhyjmel, og de første forskriftene kom i 1952 og 1954 (Korsvold, 2005, s. 83-85). Disse forskriftene regulerte lokale og uteområde, oppholdstid og sammensetningen av barnegruppen. Dette er fremdeles et ledd i den statlige styringen. Det er kommunene som forvalter dette regelverket i forbindelse med godkjenning og tilsyn, og det har vært og er strid om dette. Stortinget har tatt initiativ til at regjeringen vurderer sider ved tilsynet på nytt, saken ligger høsten 2018 i Kunnskapsdepartementet. Staten fører fremdeles tilsyn gjennom fylkesmanns-embetene sitt tilsyn av kommunen, men dette er ikke undersøkt og dokumentert nærmere. Godkjenning og

tilsyn er altså statlig regulering av at barnehagetilbudet ligger innenfor profesjonelle minstestandarder. Men kommunen kan altså bare reagere dersom driften er i strid med loven, og det er ikke presisert i ytterligere statlig sanksjonerte standarder hva det vil si at virksomheten skal være pedagogiske eller bygge på de verdier loven nevner. Disse standardene er selvsagt viktige nok, de blokkerer for lavkvalitets billigitilbud som man finner i styringssystemer med svakere slik regulering (Lloyd & Penn, 2014). Men selv om det er kommunene som forvalter tilsyn og godkjenning er dette likevel primært statlig regulert.

### 10.3.2 Utdanningskrav og jurisdiksjon

De første barnehagelærerinnene hadde ikke privilegert rett til å drive barnehager, men med inspektører og godkjenningsordninger kom også krav om kvalifisert personale, som innleder statlig sikring av barnehagelærernes faglige ledelse av barnehagefeltet. I gjeldende lov er ikke kravet om at barnehagens daglige leder og pedagogiske ledere skal være barnehagelærerutdannet absolutt. Det åpnes for tilsvarende utdanning og det åpnes for dispensasjon. I 2017 hadde 5,0 prosent av de pedagogiske lederne varig eller midlertidig dispensasjon fra utdanningskravet. Andelen styrere med dispensasjon var det 0,7 prosent. Det blir stadig færre pedagogiske ledere og styrere med dispensasjon fra utdanningskravet (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Det har vært stilt krav om å myke opp utdanningskravet, samtidig som det også argumenteres for å skjerpe det. Med den nye pedagognormen sikres barnehagelærerne en større del av stillingene i barnehagen.

Samlet må den statlige politikken sies å ha bygget opp en gradvis sterkere jurisdiksjonsrett for barnehagelærerne i barnehagen. Jurisdiksjonen gjelder relasjonen til andre yrkesgrupper. Den statlige styringen griper i liten grad inn i forholdet til assistenter eller barne- og ungdomsarbeidere. Forholdet til barnevern og spesialpedagogikk er regulert i den forstand at PP-tjenesten har et lovfestet ansvar for å bidra, men arbeidsdelingen og møte mellom barnehagelærere og PPT åpner opp spørsmål om grenser og samarbeidsformer. Å senke skolestartsalderen var en innskrenkning av jurisdiksjonen, som ble kompensert med en utvidelse; barnehagelærerne fikk rett til å undervise i skolens første år på betingelse av tilleggsutdanning. Det ser ut til at det fremdeles er slik, men det er uklart hvordan den nye lærerutdanningen vil slå ut på denne delen av barnehagelærernes jurisdiksjon. I hvilken grad barnehagelærerne og deres pedagogiske tenkning har etablert en utvidet jurisdiksjon i grunnskolen er ikke fullgodt dokument. GLU-reformen innebar nye godkjenningskrav for lærere og det reiser spørsmål om rommet for barnehagelærerne i grunnskolen, som ekspertgruppen ikke har funnet klare utredninger av.

### 10.3.3 Differensiering mellom barnehagelærere

En viktig side ved profesjoner som også har vært mye diskutert i norsk sammenheng er differensieringen innen barnehagelærerprofesjonen. På mange måter ser det ut til å være en norm på feltet at man er skeptisk til differensiering både vertikalt og horisontalt, det har for eksempel vært en vanlig kritikk at styreere og pedagogiske ledere fjerner seg for mye fra selve yrkesutøvelsen og i for stor grad blir spesialiserte ledere (se kapittel 8).

Den statlige politikken har regulert differensieringen i retningen en forsiktig arbeidsdeling. På viktige områder har man blokkert for differensiering. Viktig i så måte er at man har holdt fast på bare en barnehagelærerutdanning, med bare begrenset adgang til faglig spesialisering, det finnes ingen ren faglærerutdanning som det gjør i lærerutdanningen. Den nye pedagognormen ser også ut til å legge til grunn at den pedagogiske lederen skal være en generalist. En viktig begrensning på differensieringen er at Norge ikke har differensiert mellom institusjoner for ulike aldersgrupper slik mange andre land har. Den variasjonen som har vært med familiebarnehager og åpne barnehager bygges ned – i 2015 gikk bare 2 prosent av norske barnehagebarn i familiebarnehage (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 11).

På ett viktig punkt har statlig politikk imidlertid drevet fram differensiering, og det gjelder å utdifferensiere et tydelig lederhierarki. Forskning fra noen ti-år viser at styreren var en heller utydelig leder (Se kapittel 8). Dette har endret seg og statlige satsinger på lederutvikling over lang tid er en del av grunnen til det, utover lovkravet om at hver barnehage skal ha en daglig leder og at det skal være en pedagogisk leder for barnegruppene. Den endrede pedagognormen, flere barnehagelærere med masterutdanning, utvikling av større faglig ansvarstagning på eierens sentralnivå reiser alle spørsmål om det er nødvendig med ytterligere regulering av arbeidsdelingen mellom barnehagelærerne.

### 10.3.4 Finansiering og autonomi

I en særstilling når det gjelder rammer og tilrettelegging er finansieringen. Finansieringen har selvsagt mye å si hva barnehagelærerne får autonomi til å gjøre. Dersom finansieringen svikter eller er knyttet til snevre krav til hvordan tilbudet skal være vil den påvirke autonomien sterkt. Fra 1963 gis det statlige tilskudd til barnehagene. Rammene for dagens finansiering ble lagt med barnehageforliket, som la grunnlaget for at barnehagen skulle være tilgjengelig for alle uansett inntekt. Det innebar senket foreldrebetaling og det innebar tak på hvor høy foreldrebetalingen kan være. Fordi foreldrebetalingen ble satt sterkt ned er den offentlige andelen av finansieringen nokså høy. Fra 2011 ble den statlige finansieringen

lagt inn i rammetilskuddet til kommunene, og kommunene ble pålagt å finansiere private barnehager på linje med sine egne, etter en opptrappingsplan mot 100 prosent. Kommuner som ikke har egne barnehager kan kalkulere tilskuddet til de private etter en anbefalt norm (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette systemet åpner opp for lokale prioriteringer, i tråd med verdiene om lokalt selvstyre. Men det åpner også opp for konflikter om hvordan tilskuddet til private skal beregnes. Borgund og Børhaug (2016) viser i sin analyse av det statlige styringssystemet at mye av det som er produsert av forskrifter og rundskriv gjelder finansiering og opptak. Et strids-spørsmål er selvsagt om finansieringen av både offentlige og private og barnehager er tilstrekkelig. Det har noe å gjøre med hvordan barnehagekomponenten i rammetilskuddet beregnes, men ekspertgruppen har ikke funnet analyser av det. Se ellers neste avsnitt om kommunal styring.

### 10.3.5 Barnehagens innhold mellom statlig regulering og profesjonell autonomi.

Barnehagens innhold er et kjernepunkt for barnehagelærernes autonomi. Hvem skal definere det? Er det profesjonen selv eller statlige myndigheter? Og i den grad det er profesjonen selv, legger statlig styring til rette for at profesjonen kan bygges opp til å ha stort ansvar for dette? Lovverket fra 1952 og 1954 krevde at virksomheten skulle være planlagt og legge vekt på leken. Barnehagen skulle modelleres på hjemmet, men «ellers sa loven lite om hva som skulle foregå i institusjonene» (Korsvold, 2005, s. 87). Også utdanningen var utenfor den statlige reguleringen, og den faglige autonomien profesjonen fikk var her nærmest total. Dette har gradvis endret seg fra 1970-årene.

Først i 1973 ble barnehagelærerutdanningen samordnet i et statlig lowerk og bygd ved lærerutdanningene (Helsvik, 2017). Tidligere var utdanningene i stor grad private og selvstyrte. De er nå regulert av rammeplaner. Det er i seg selv en vesentlig regulering av barnehagelærernes autonomi. Det er ikke alle profesjoner som reguleres av rammeplaner. På den annen side er den statlige reguleringen av utdanningen også byggende for den faglige autonomien. Utdanning er gjort lengre og det er lagt til rette for påbygging med master. Dette er styrking av profesjonens faglige autoritet og mulighet til selvstendige faglige vurderinger og utvikling.

Helsvik (2017) beskriver politikktutviklingen slik at den statlige politikken først baserte seg på at barnehager var sosialpolitiske tiltak. Fra den statlige styringen ble systematisert med loven av 1975 var siktemålet primært omsorg, lek, og barndommens egenverdi. Læring skulle skje på barnas premisser, ikke ut fra predefinerte planer og voksendefinerte behov.

Tanker om barnehagen som første ledd i utdanningsløpet kommer tidlig til syne i departemental dokumentasjon, alt fra 1980-årene, men det er først med overflyttingen til Kunnskapsdepartementet at denne forestillingen får gjennomslag (Helsvik, 2017). Norsk barnehagepolitikk vendes mot kvalitet som mål fra rundt 2000, signalisert i flere Stortingsmelding 27 (1999-2000) og 16 (2006-2007) (S. Mordal 2014, 20). Det er særlig utmyntet i kompetansestrategier og i prinsippet om barnehagen som en lærende organisasjon, men også i kapasitetsbyggende tiltak. Kvalitet som policy-mål var støttet av og hadde sitt opphav i OECD som også definerte kvalitet, særlig etter 2000-årsskiftet (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Laere & Peeters, 2011, s. 23). Dette har ført til utvikling av forvaltningsorganisasjoner og styringstiltak. I Stortingsmelding 19-Tid for lek og læring, er mål målet er livslang læring for en kompetent arbeidsstyrke (Meld. St. 19, 2016). Helsvik (2017) viser til profesjonen som en motkraft til dette. Det er med andre ord slik at statlige myndigheter har omdefinert hva profesjonens kjerneoppgave og rasjonale er. En del av bakgrunnen for dette, mener noen, er at internasjonale impulser har medvirket til at det legges større vekt på barns læring som utdanning (Børhaug et al., 2011; H.W. Eriksen, 2015; Vatne, 2012). Linden (2012) og Helsvik (2017) mener imidlertid at påvirkningen ikke ensidig går fra OECD og ned til statene. Perspektivet om livslang læring har likevel hatt stor betydning.

Dagens lovtekst må karakteriseres som relativt generell og overordnet når det gjelder å definere hva barnehagelærerne skal gjøre. Loven legger grunnlaget for at alle norske barnehager skal være pedagogiske virksomheter, og skal legge vekt på lek, omsorg, danning og læring. Oppstillingen av disse fire elementene er problematisk fordi danning vanskelig kan sies å være noe annet enn lek, omsorg og læring. Selv om formålsparagrafer ofte er nokså generelt formulert, er det likevel uheldig at formålsparagrafen ikke er mer entydig, det kan bidra til å svekke den. Loven definerer også viktige verdier, men loven må sies å åpne for stor autonomi for barnehagelærerne gjennom at det pedagogiske ikke presiseres nærmere.

Rammeplanene, som kommer fra 1996, blir derfor desto viktigere. De representerte, fra den første kom, en helt ny vilje til å regulere innholdet i barnehagen og har stor betydning for barnehagelærerprofesjonens autonomi. I de revisjonene som er gjort er planen gradvis gjort mindre veiledende og mer bindende ikke minst i den siste fra 2017. Nøyaktig hvor bindende den er kan være vanskelig å bedømme. En læreplan vil alltid være bindende, og dette understrekes ved at den er gitt forskrifts status, men den kan vanskelig leses som rettsregler, bortsett fra der den er presist formulert. Men selv om rammeplanen

legger føringer for hva barnehagen skal være er den også bemyndigende, den gir barnehagelærerne et mandat og et oppdrag som sanksjoneres av det politiske systemet, og dette vil styrke barnehagelærernes krav om kontroll og myndighet i barnehagen.

Fordi rammeplanen har en så sentral betydning er et viktig spørsmål hvordan den virker inn på barnehagens praksis. Ljunggren et al. (2017) finner at det var stor oppslutning om den forrige rammeplanen, men at den var vid og tvetydig. Den regulerer ikke direkte, men er viktig som generell pedagogisk veiledning og rasjonalisering og begrunnelse for praksis (Ljunggren et al., 2017). På den ene side arbeider mange barnehager med rammeplanens fag- og temaområde, og de gjør det i økende grad (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21). På en annen side er det noen fagområdet de jobber lite med, den er slik styrende ved at den definerer feltet og institusjonaliserer hva pedagogisk arbeid er, men den styrer ikke som et bindende regelverk. Manglende kapasitet og kompetanse setter grenser for hva som kan gjennomføres. I de tilfeller der systematisk årsplanarbeid og faglig ledelse prioriteres blir fortolkningene av rammeplanen som pedagogisk veiledning grundigere, men årsplanarbeidet er tvetydig, det kan også ha karakter av etterrasjonalisering (Ljunggren et al., 2017, s. 5). Skjæveland (2018) viser i et annet arbeid at det bare delvis skjer, noen steder er lokalt planarbeid åpenbart bare kopiering av passasjer fra rammeplanen, andre steder gjøres det mer kvalifiserte fortolkninger og bearbejding. I lys av det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn i denne rapporten tyder Ljunggren et al. (2017) sin studie på at rammeplanen fungerer som konsensusbyggende tiltak, det vil si at den blir en sentral referanseramme som de fleste forholder seg til. Det er lett for å undervurdere den langsiktige virkningen av slik institusjonsbygging, som nettopp er der profesjoner har sin mest fundamentale makt (Scott, 2008).

Men rammeplanen er langt fra den eneste faglige standardsettingen fra statlige myndigheter. Borgund og Børhaug (2016) finner at det som særlig har ekspandert nettopp er konsensusbyggende tiltak. Det vil for det første si ulike standarder, veiledninger, maler og praksiseksempler som er publisert i skrift og i økende grad på nett. I noen grad kan staten gjennom støtte til utviklingsprosjekt støtte lokal oppfølging økonomisk. Dette er juridisk uforpliktende standarder, men det må antas at de, særlig når de publiseres på direktoratet sine sider, oppfattes som autoritative. Disse tiltakene er nærmere gjort rede for i kapittel 12. For det andre, statlige myndigheter, ikke minst gjennom fylkesmannsembetene, organiserer nettverk og møtepunkter der nye politikk, nye standarder og maler kan presenteres og diskuteres.

Det er etablert 10 læringsssenter i Norge, de skal være kompetansesenter for skole og barnehage. Siden 2010 har mandatet til de nasjonale sentrene også omfattet barnehagene (Aamodt et al., 2014). Hvor stor del av innsatsen deres som er barnehagerettet er ikke så godt å si, men de er alle listet som ressurser for barnehager. Navnet på de ulike sentra ligger nær fagområdene i barnehagen, og læring generelt. Det finnes også rådgivningstjeneste for fysisk læringsmiljø. Bare et fåtall barnehager bruker sentrene, under 10 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 21).

Direktoratet har også laget statistiksider der alle barnehager kan få tilgang til oppdatert statistikk som er tilrettelagt for at barnehagefolk skal kunne bruke det, i Barnehagespeilet eller på BASIL. Her kan man også på mange variabler se egen barnehage i sammenligning med andre. Noen slike rangeringer er også gjort tilgjengelig for foreldre som leter etter den beste barnehagen for sine barn.

Viktig for konsensusbygging er også ulike kompetanse-utviklingstiltak. En hovedsak her er selvsagt den statlige reguleringen av barnehagelærerutdanningen. Men statlig kompetansebygging går langt ut over det. Høsten 2013 presenterte Kunnskapsdepartementet en strategiplan for kompetanse og rekruttering, og en ny plan kom i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Mange av de kompetansehevede tiltakene i strategiplanen er finansiert av Kunnskapsdepartementet (2013). Men vel så viktig i denne sammenhengen er at planen definerer hva som er viktig kompetanse. Det er ikke en bindende plan, men den setter noen ambisjoner og referanser for dette (Meld. St. 24, 2013, s. 59). Se mer om dette i kapittel 12.

En viktig form for standardsetting er norsk deltakelse i Starting Strong vurderingene. Dette er vurderinger Norge ber om, og der Norge også er med og legger premissene et stykke på vei. OECDs arbeid er et godt eksempel på konsensusbyggende styring fordi selv om OECD målingene vekker strid og slik sett ikke gir konsensus på kort sikt, har OECD vist en evne til å definere hva som gyldige standarder og mål.

Styring kan også ta form av rapportering og vurdering av måloppnåelse, men det er få studier av dette i barnehagesektoren. Hva rapporterer barnehager på, hvordan blir det rapporterte brukt og hvilken oppfølging skjer?

I hvilken grad og hvordan statlig styring pålegger og legger til rette for samordning mellom barnehage og andre politikkområder er lite utforsket. Som vist over har flere pekt på at barnehageforvaltningen er organisert slik sentralt at samordning med skolen er lagt til rette for (Borgund & Børhaug, 2016; Helsvik, 2017). Det er også lovbestemmelser om relasjonen til barnevern og andre velferdstjenester.

Mye av det statlige tiltaksapparatet formidles av fylkesmannsembetene. Fylkesmannen er viktig for nettverksbygging i sektoren, veiledning og tilsyn med det kommunale tilsynet. Det er gjort svært få studier av dem. Ljunggren et al. (2017, s. 3) finner at i oppfølging av rammeplanen har noen embeter en streng legalistisk tilnærming, mens andre har en bredere pedagogisk veiledende tilnærming. Det er en så pass viktig forskjell at man burde se nærmere på fylkesmannsembetene. Samtidig står de overfor en endret situasjon der deres veiledning utfordres av mange tilbydere av pedagogiske pakker og program.

## 10.4 Kommunal styring

Det finnes en del studier fra rundt 1990 og enda litt før, som viser en gjennomgående kommunal likegyldighet i de fleste kommuner, se for eksempel Sataøen (1990, 1991) og Børhaug og Moen (2014) for en oppsummering av dette. Slik er det nok ikke lenger, men det er underlig lite forskning gjort på kommunal barnehagepolitikk de senere år. Vi har her altså fokuset rettet mot kommunen som barnehagemyndighet, og ikke mot hvordan kommunen opptrer som eier overfor sine barnehager.

Et kjernepunkt i kommunens ansvar er plikten til å skaffe barnehageplass til alle de som har rett til det. Dette ansvaret har kommunene løst på ulike måter, ikke minst når det gjelder hvor mye de bygget ut selv. Det er i norsk sammenheng bemerkelsesverdig at det private leddet fikk en så stor plass som det fikk. Vanligvis, når et velferdstilbud får status som viktig for realisering av politiske mål, slik barnehagesektoren skal bidra til en kompetent befolkning. Man kunne også ventet at både kommuner og private bygde ut, slik at andelen holdt seg stabil, men det er heller ikke det som har skjedd. Den kommunale andelen barnehager gikk heller ned fra en topp på 57 prosent i 2001 til 50 prosent (Vedlegg A, 2.7). Dette vitner både om en markert uvilje til å prioritere kommunale investeringer på akkurat denne sektoren, og det vitner om at de private ble ønsket velkommen og oppmuntret til å delta i utbyggingen.

Foruten å sikre at alle får plass, altså ansvaret for kvantiteten, har kommunen også ansvaret for at tilbudet holder profesjonelle minstestandarder. Kommunen er utstyrt med hjemmel til å kreve at bygningstekniske krav er ivarettatt, til at pedagogdekningen er god nok, og at driften er forsvarlig. Denne styringskompetansen er knyttet til godkjenning av nye barnehager og til kommunalt tilsyn. Kommunen forvalter de minstestandardene staten har gitt i lov, men har ikke hjemmel til å supplere med strengere eller annerledes minstestandarder og betingelser for godkjenning og tilsyn (Borgund &

Børhaug, 2016). Det henger sammen med at i motsetning til på mange andre områder der fylke og kommune lar private aktører stå for deler av tjenesteproduksjonen har kommunen ikke fått lov hjemmel til å kunne kreve anbud og kontrakt med private tjenesteytere av barnehagetjenester. Loven har en hovedregel om at det er eier som har ansvaret for å gi et tilbud etter loven, det er ikke kommunen som har det og som kan delegere eller sette dette ansvaret ut på anbud. Helt til 2011 var det dessuten fri etableringsrett for barnehager uavhengig av hva kommunen mente, og lovpålagt plikt til å finansiere de samme barnehagene. Fra 2011 kan kommunen nekte finansiering av nye barnehageplasser dersom den mener det ikke er behov for plassene, og dette er en paragraf som har blitt brukt. Kommunene har derimot mulighet til å presisere kriteriene for tilsyn, men det ser ut til at de færreste kommuner har gjort det (Ljunggren et al., 2017, s. 2).

I tillegg til at kommunen har finansieringsplikt overfor de private barnehagene har den også en generell veiledningsplikt. Det har all offentlig forvaltning etter Forvaltningsloven, men det er altså også eksplisitt nevnt i Barnehageloven. I en konkurransesituasjon kan det tenkes dette er krevende. Kommunen kan hverken satse ekstra ressurser eller gi særlig faglig oppfølging av egne barnehager for å hjelpe dem i konkurransen med de private, fordi de private i stor grad vil ha rett til tilsvarende ressurser. Kommunen som barnehagemyndighet skal utvikle kompetanseplan for ansatte i både kommunale og private barnehager som ivaretar nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Hvor skillet går mellom kommunens veiledningsansvar for eventuell rett til å særlig veilede egne barnehager er uavklart.

Det kommunale tilsynet har vært omstridt, fordi kommunen har tilsynsansvar både for egne barnehager, og for de private, som kommunen selv konkurrerer med. Selv om man prøver å løse dette ved at nabokommuner fører tilsyn hos hverandre eller ved at kommunen skiller organisatorisk mellom drift av egne enheter og tilsyn av hele sektoren, har det vært reist tvil om legitimiteten til dette tilsynsregimet. Det problematiseres fra de private barnehagenes side at kommunen både er konkurrent og tilsynsfører (Askim, 2013). Hver enkelt kommune setter i snitt av ett årsverk til arbeidet som barnehagemyndighet, og bruker en fjerdedel av dette årsverket på å føre tilsyn (Askim 2013, s. 20). Men med en vekst på 19 prosent siden 2002/2003 er den relative økningen i offentlige midler som brukes på barnehagetilsyn betydelig. Kapasiteten må likevel sies å være begrenset, bortsett fra i større kommuner. Drøyt 50 prosent av barnehagene har hatt tilsyn hvert år de siste årene, men tilsynsomfanget går ned og

det er flere skriftlige tilsyn enn stedlige tilsyn (Vedlegg A, 3.11). De fleste kommuner har en plan for tilsyn og lager en tilsynsrapport med frist for oppfølging. Tilsynet er som regel varslet, og består gjerne av en blanding av befaring, intervju med styrer, gjennomgang av plandokumentene for barnehagen, gjennomgang av statistikk og lokal internkontroll (Askim 2013, s. 26). Men hvordan disse arbeidsmåtene brukes er mer uklart (Askim, 2013). Det skiller mellom stedlig og skriftlig tilsyn, og de fleste tilsynene var i 2015-2017. skriftlige (Vedlegg A, 3.11), det tyder heller ikke på god nok kapasitet i kommunene. Det er nærliggende å tenke at det gjøres skriftlig av kapasitetshensyn.

Lov hjemmel for å regulere innholdet i private barnehager utover minstekrav har kommunen ikke. Kommunen kan ikke bestemme at alle barn skal ha vært innom bestemte erfaringer eller regulere barnehagene slik at alle skal bruke de samme tester eller pedagogiske program. Det kom i 2018 inn en bestemmelse i loven om at alle barnehager er pliktige til å samarbeide overgangen fra skole til barnehage. Denne bestemmelsen ser ut til å være tenkt som en bestemmelse om nokså praktisk, konkret overføring – barna besøker skolen viktig informasjon overføres, og de fleste barnehager har slike overgangsordninger (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22), men det kan selvsagt tenkes at denne bestemmelsen utvides til et bredere, mer forpliktende samarbeid mellom skole og barnehage og tidlig innsats. En slik plan vil kunne gi forankring for noe større kommunal samordning.

Hvor stort behovet er for kommunal samordning er et åpent spørsmål som i liten grad er undersøkt, men de aller fleste kommuner har tiltak for slik samordning utover å sette minstekrav (Børhaug, 2018a).

Omtrent alle har for eksempel nettverk for alle barnehager i kommunen der også faglige spørsmål tas opp. Det er også mange kommuner som lager egne planer der den faglige profilen og kvaliteten utformes i strategiplaner og barnehageplaner. Som nettverksformen antyder, kan kommunen bare invitere til slikt samarbeid og felles satsinger, eventuelt stimulere med incentiver og ressurser, men deltaking fra de private er frivillig. Trolig er det også slik at de private kan inviteres til å delta på kurs og samlinger, men selv velge hvordan de vil følge det opp på den måten kommunen legger opp til.

Avhengigheten av slikt frivillig samarbeid reiser spørsmål om betingelsene for det er til stede. På noen måter er de trolig det. Det er den samme profesjonen i alle barnehager, og det er utviklet nettverk i nesten alle kommuner. På den annen side er det flere faktorer som må antas å virke negativt på samarbeidsklimaet. Konflikter rundt finansieringen er uheldig slik. Før 2011 kom midlene som øremerkede

tilskudd, men etter endringen er midlene en del av rammetilskuddet. Borgund og Børhaug (2016) viser til at det er gjort omfattende forsøk på å klargjøre dette gjennom forskrift og rundskriv. Tross regelverk, forskrifter og tolkinger viser konfliktnivået rundt tilskudd at dette er en konfliktgenererende ordning (PBL, 2018b). Konkurransesituasjonen virker også negativt, og Børhaug (2018a) finner at det blant private eiere er utbredt skepsis til kommunens rolle.

Så å si alle kommuner organiserer nettverk for alle barnehager i kommunen, men de færreste kommuner har kapasitet og kompetanse som gjør dem i stand til å drive fram så mye i nettverkene, de fleste kommuner har knapt en stilling til dette, og en fjerdedel av kommunene i Børhaug sitt materiale (N = 191) har ikke barnehagefaglig kompetanse. De små kommunene kan nok i noen grad kompensere med interkommunalt samarbeid, men dette er ikke systematisk undersøkt. Hos de store barnehageeierne, herunder de større kommunene (Børhaug, 2018b), er situasjonen en helt annen. De store kommunene har en helt annen faglig og administrativ kapasitet og kan drive et omfattende kompetanse- og utviklingsarbeid med stor bruk av ulike konsensus- og konsensusbyggende tiltak på en rekke områder. Dersom slik faglig administrasjon og innovasjon i sektoren skal være en del av styringssystemet ser det ut til at dette først og fremst er på plass i de store kommunene. Og der er man altså avhengig av frivillig deltakelse fra de private barnehagene.

Kommunene griper neppe inn i differensieringen mellom barnehagelærere i barnehagen som barnehagemyndighet. Av større interesse er hvordan kommunen griper inn i grenseflatene mellom barnehagelærerne og andre profesjoner som jobber med barn. Disse grenseflatene er viktige for å skape helhetlige tilbud til barn, særlig til barn med særlige og komplekse behov. Det finnes en betydelig veiledende litteratur om tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, men mindre forskning. SOL-studien viste at en viktig del av barnehagestyrernes arbeid var samarbeid med de øvrige velferds- og oppvekstetatene (Børhaug et al., 2011). I stor grad er dette arbeidet rutinisert, og i stor grad fungerer det godt, om enn der er variasjoner. Moen (2017) finner ikke store uenigheter i barnehagelærernes møte med grunnskolelærerne. Det er nærliggende å fortolke dette som at en viktig del styringsprosessene lokalt er samordning med andre offentlige etater, både kommunale og statlige (lokal stat). Men dette er lite undersøkt.

Kommunene er altså ansvarlig for ressurstilgangen til barnehagene. Spørsmålet om det er tilstrekkelige ressurser, og om ressurstilgangen bli bedre eller dårligere må altså adresseres her. Den samlede personaldekningen viser en moderat bedring fra

2008 til 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 16), det samme gjelder pedagogdekningen. Kostnadene pr plass har også gått opp i gjennomsnitt, det brukes altså mer penger pr plass. Se også vedlegg A figur 2.2. Men det er også betydelige forskjeller i den kommunale ressursinnsatsen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 23-24).

Kommuner med god økonomi bruker mer enn de med svakere økonomi, og grisgrendte kommuner med små enheter har høyere driftskostnader enn mer tettbebygde, større kommuner. Børhaug og Lotsberg (2016) finner, som nevnt i kapittel 8, at det er betydelig spredning mellom styrere som opplever ressurstilgangen som god (i 2009), til de som opplevde den som dramatisk dårlig. Se også Østrem (2015) og Lie, Thorstensen, Lexau, Streitlien og Hagen (2013) som også finner at mange barnehagelærere opplever større press og trangere rammer.

## 10.5 Barnehagelærerprofesjonen i styringsstrukturene

Barnehagelærerne er ikke passive tilskuere til eller mottakere av tiltak fra det framvoksende styringssystemet. De inkorporeres i det, rollene deres omstruktureres av de forventninger styringsprosessene stiller, det oppstår nye profesjonsroller på styringsnivåene og barnehagelærerne kan bli aktører i styringsprosessene.

Som vist har den statlige styringen utviklet seg fra byråkratisk regelansettelse i forbindelse med godkjenning og minstestandarder til mer komplisert finansiering og endelig til konsensusbyggende tiltak. Dette innebærer at styrere og eiere får en mer kompleks rolle som bindeledd mot den statlige styringen. Det er ikke nok å kjenne til regler og finansieringsordninger. Det er også nødvendig å delta i nettverk og dialogarenaer, og det er nødvendig å kjenne, fortolke og bruke faglige veiledninger, maler og forskningsformidling. De fleste organisasjoner har det som kalles *boundary spanning roles*. Det er roller som binder over mot omverdenen, og jo mer kompleks og dynamisk omverdenen blir, jo mer avhengig blir organisasjonen av disse rollene. Særlig styrerne er i ferd med å få viktige boundary spanning oppgaver lagt til sin rolle. Der denne ytre kompleksiteten blir stor nok vil organisasjoner vanligvis utvikle spesialiserte enheter som ivaretar denne relasjonen (Thompson, 1971). Det er ikke utenkelig at eierorganisasjonen etter hvert vil fungere slik.

Et viktig spørsmål er i hvilken grad profesjonen er til stede i de styringsstrukturer som utvikles. Dette har vært et omstridt spørsmål i norsk utdanningsforvaltning. Det gjelder både om der skal være egne

barnehagespesialiserte enheter i forvaltningen eller om barnehage skal kobles til andre politikfelt. Dessuten gjelder det om det er barnehagelærere som skal bemanne disse enhetene. I oppbyggingen av den statlige forvaltningen ble barnehage et ansvar for Utdanningsdirektoratet bare for få år siden, og i første omgang ble det opprettet en barnehagestab i direktoratet, men denne staben ble gradvis flyttet ut i de ulike fagavdelingene i direktoratet, som altså ikke har en egen barnehageavdeling, men fagavdelinger som jobber med både skole og barnehage. Tilsvarende integrert organisering er også innført i Kunnskapsdepartementet, som vist ovenfor. Nettopp denne koblingen til skolepolitikken må man vente vil prege også barnehagepolitikken, trolig mer enn omvendt, men dette er ennå utforsket. Det er i seg selv en organisering som legger til rette for at barnehagepolitikken og skolepolitikken vil nærme seg hverandre, og et viktig spørsmål er hvordan det endrer gjennomslaget barnehagelærernes faglige premisser får. Det er uansett en organisering som gjør barnehagen til en del av utdanningsløpet samlet. I departementet er det fremdeles en egen barnehageavdeling. Fylkesmannen har regionalt barnehagemyndighet og fører tilsyn med kommunene igjen på vegner av staten, men den nøyaktige organiseringen av dette i fylkene er ikke systematisk kartlagt.

I kommunene er det nok i stor grad slik at barnehagesakene sorter under enheter som har mange andre politikfelt også. Særlig fordi barnehageadministrativ kapasitet i mange kommuner er på knapt et årsverk må det nesten være slik. Men også behovet for samordning har gjort at mange kommuner har prøvd ut ulike modeller for å knytte sammen oppvekstfeltet. Trolig er det bare i de største kommunene at barnehagesaker er institusjonalisert i egne administrative enheter. Men dette er det forsket for lite på. Er det så barnehagelærere som sitter i disse enhetene? Helsvik (2017) er ikke helt presis, men ser ut til å finne at barnehagelærerne fortsatt er til stede i Utdanningsdirektoratet og barnehageavdelingen i departementet, men at de er under press slik alle pedagoggrupper har vært i departementet i siden Gudmund Hernes sin tid. Børhaug finner at ikke alle kommuner har barnehagefaglig kompetanse, og også blant de 75 største eierne, herunder 15 private, finner han at av 75 er det bare 62 som har barnehagefaglig kompetanse i sin sentrale stab (Børhaug, 2018a, b). Barnehagelærerne er altså til stede, men de dominerer ikke. Disse posisjonene for barnehagelærere i styringsverket er selvsagt viktige å vinne mer innsikt i.

Implikasjonene for barnehageledere er altså at de eksterne relasjonene på det kommunale nivået er sammensatte (Børhaug & Lotsberg, 2016). Barnehageledelse innebærer kjennskap til regler knyttet til finansiering og andre reguleringer av

minstestandarder og å kunne maksimere egen barnehages interesser innenfor regelverket. Det kan kreve nettverkskompetanse og ofte også tverrfaglig kompetanse for å få til nødvendig samordning. Og det kreves oversikt og translasjonskompetanse i møte med konsensusbyggende tiltak. Men det kreves også politisk aktivisme noen ganger, for å sikre ressurstilgangen. Finansieringsordningen har medført at ressurstilgangen betinges av kommunale politiske prioriteringer og prosesser og det kan gjøre slik aktivisme nødvendig. Det er ikke noe nytt at barnehagelærere er politiske aktivister (Greve, 1995; Sataøen, 1991). Spørsmålet er heller om de fremdeles er det. Børhaug og Lotsberg (2016) finner at barnehagestyrere i stor grad er aktive slik, og at de i betydelig grad opplever å bli hørt. Ikke uventet finner de at de private styrerne er mer konfronterende i forhold til kommunale vedtak enn de kommunale er. Børhaug viser at de private aktørene på ulike måter, ikke minst gjennom Private Barnehagers Landsforbund (PBL) er en politisk aktør i politiske prosesser på både statlig og kommunalt nivå, og at det gjelder både teknisk-økonomiske sider ved iverksetting av norsk barnehagepolitikk så vel som påvirkning på andre spørsmål om innhold og kvalitet (Børhaug & Moen, 2014). Politisk aktivisme viser seg å være en viktig forventning til styrerrollen særlig, og kanskje noe mer for de private styrerne. Det trengs mer forskning om dette.

På det nasjonale og det kommunale nivået er barnehagelærernes organisasjoner av ulike slag viktige for å påvirke det barnehagepolitiske feltet. De har høy organisasjonsgrad og en utbygd organisatorisk infrastruktur, men vi har for lite forskning om hvordan de fungerer politisk kommunalt og statlig. Er de mest å forstå som fagforeningsorganisert nasjonalt, eller har barnehagelærerne også faglig organisert nærvær på nasjonalt nivå?

## 10.6 Oppsummering

Når det gjelder kunnskapsstatus om styringssystemene som bygges opp i barnehagesektoren, er det mye som er underutforsket. Dette gjelder ikke minst kommunenes betydning som barnehagemyndighet. Men det er klart at barnehagelærerne har viktige profesjonelle roller å ivareta også på nivået over barnehagen. De jobber i kommunal og statlig forvaltning og, som nevnt i kapittel 8, i eierorganisasjonens sentrale ledd samt i en rekke andre organisasjoner som er sentrale for barnehagelærerne. De dominerer ikke styringsstrukturene, men de har et betydelig nærvær. Hvordan disse spesialiserte barnehagelærerrollene oppleves og utøves, vet vi for lite om, men de er nok viktige og tar mye av det faglige ansvaret for barnehagen.



Sett i et lengre tidsperspektiv er statens vilje til å sikre barnehagelærernes jurisdiksjon over barnehagefeltet tydelig, og pedagognormen er en fortsettelse av den utviklingen. Myndighetenes regulering av relasjonen til andre yrkesgrupper er svakere, og det samme gjelder differensieringen internt i profesjonen. Også her er reguleringen beskjeden, bortsett fra kravet om at det skal være et skille mellom daglig leder / styrer, pedagogisk leder og den øvrige bemanningen. De statlige myndighetenes vilje til å regulere innholdet i barnehagen er imidlertid markant sterkere, både direkte og via barnehagelærerutdanningen. Men lovreformene, rammeplanene av 1996 og 2006 og utbyggingen av konsensusbyggende tiltak har likevel i stor grad karakter av å være frie rammer som langt på vei definerer det barnehagepedagogiske feltet i form av felles perspektiver, men som gir rom for store lokale variasjoner. Dette er en type styring som systematiserer og samler den gjeldende tenkningen i sektoren i like stor grad som den utfordrer og regulerer den. Det kan se ut til at dette er i ferd med å endre seg noe, dels fordi den nye rammeplanen er mer presis og bydende i formen. Den kan med andre ord vise seg å representere en sterkere form for styring og dermed en innskrenking av barnehagelærernes autonomi på alle nivåer. Bildet er likevel at barnehagelærerne har en betydelig autonomi (påvirkning) på det nasjonale nivået, men at den individuelle og kollegiale autonomien gradvis rammes inn av sterkere styring.

Kapitlet viser at særlig styrerne ikke bare har et lederansvar innad i barnehagen og mot foreldrene. Styrernes *boundary spanning role* blir mer omfattende og differensiert jo mer differensiert styringssystemene blir. Det betyr ikke at de forholder seg til kommunen daglig, men det som skjer når de med jevne mellomrom samhandler med kommunen eller andre, kan ha svært stor betydning. Børhaug og Lotsberg (2016) finner for øvrig at kontakten med ytre instanser er overraskende tett. Styrerne kan være nødt til å ha kjennskap til regelverk og finansieringsordninger og bruke disse. Styrerne må delta i tverretatlige nettverk og tverretatlig samarbeid, og noen ganger må de være aktivister. Framfor alt må de kunne fortolke den økende mengden veiledninger, evalueringer, maler, ressurser og idébanker som utvikles på flere nivåer.

Det er trolig en kompliserende faktor at det er spenninger i dette systemet. Noen av dem er dokumentert, i alle fall et stykke på vei. Det er spenninger knyttet til tilsynet og til kommunens dobbeltrolle. Det er spenninger knyttet til finansieringen og uenigheter om hvordan tilskudd skal beregnes, og når utbetalinger skal skje. Videre er det spenninger knyttet til konkurranse (se kapittel 8). Det kan også se ut til at det er spenninger knyttet til at et økende antall barnehager tilhører store eiere som opererer i mange kommuner.

Ulik praktisering av minstekrav og finansiering kan vanskeliggjøre arbeidet deres, og dersom kommunene etter hvert utvikler barnehagepolitiske ambisjoner for alle barnehager i kommunen, kan det være vanskelig for en eier med virke i mange kommuner å spille like godt på lag i alle retninger. De største private eierorganisasjonene har vokst seg ut av de kommunale myndighetenes rammer. Endelig er det spenninger knyttet til at nasjonale politiske ambisjoner om å se barnehage og andre politikkkfelt i sammenheng nedfelles i forvaltningsorganisatorisk integrasjon nasjonalt, men ikke kommunalt. Kommunene har ikke grunnlag for å drive fram slik integrasjon lokalt utover det alle partene frivillig vil delta i. Rollekompleksiteten for barnehagelærere i ledelses- og styringsroller blir neppe mindre av disse spenningene. Det er klart behov for mer forskning om dette.





# DEL E

**Barnehagelærerrollen i utdanningen  
og i faglig profesjonell utvikling**



# 11. Barnehagelærerutdanningen og barnehagelærerprofesjonen

Kapitlene 5-10 viser det brede spekteret av arbeidsoppgaver og utfordringer som barnehagelæreren kan stå overfor, som de skal mestre, og som de skal kunne forklare og begrunne hvordan de forholder seg til. Utdanning spiller en nøkkelrolle i å utvikle den kompetansen og i å legge grunnlaget for å videreutvikle den i et livslangt yrkesløp – i tråd med nye utfordringer og ny kunnskap. I Kapittel 2 tok vi som premiss at barnehagelæreren er en profesjonell rolle. Profesjonalitet er forbundet med særegne rettigheter til å utøve spesifikke praksiser (jurisdiksjon). I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11) kommer de til uttrykk ved at barnehagelærerne beskrives som «den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver.» Profesjonsstatus forutsetter at yrkesutøveren bygger på akademisk kunnskap, som oppnås gjennom høyere utdanning. Selv om akademisk kunnskap i hovedsak forvaltes og utvikles i høyere utdanning og gjennom forskning, kjennetegnes profesjonsutdanninger ved at yrkesfeltet og yrkespraksisen gir retning for innholdet i studiet. I sin analyse av profesjonskunnskap formulerte Grimen (2008a, s. 72) det som at profesjonsutdanningene «har sine formål utenfor seg selv, og disse formålene styrer måten deres kunnskapsbaser er satt sammen på.» I barnehagelærerutdanningen (BLU) kommer det til uttrykk ved at studentenes praksisperioder er sentral i utdanningen, mange praktisk-estetiske fag og ved at fagene i stor grad retter seg inn mot anvendelse i arbeidet i barnehagen.

Når vi her tar for oss BLU tar vi derfor fram igjen to spørsmål som ble reist i kapittel 2: dekker utdanningen det den bør dekke og hvordan gir den en kombinasjon av både akademisk og praktisk kunnskap? Det første retter seg mot tema og fagemner som inngår i utdanningen. Decker de utfordringene i praksisarenaen? Det andre gjelder byggingen av et kunnskapsgrunnlag med både akademiske og praktiske komponenter.

Vi vil først beskrive kildene og kunnskapsgrunnlaget analysen bygger på, deretter hvordan betegnelsen av BLU som profesjonsutdanning er forankret i forskrift og retningslinjer. Vi identifiserer kjennetegn ved profesjonsutdanninger generelt og mer spesifikt for

lærer- og barnehagelærerutdanning. Deretter setter vi søkelyset på hvordan evaluering og forskning har drøftet BLU. Følgegruppen poengterer i en av «heimattmeldingane» at det er nødvendig å arbeide videre med bevisstgjøring om hva som menes med profesjonsrettet utdanning (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 56). Det er en av hovedmålene med dette kapitlet. Vi starter med noen kommentarer til og vurderinger av kunnskapskildene vi har bygget drøftingen på.

## 11.1 Kunnskapsgrunnlaget

Det er relativt lite forskning på BLU, og den er spredt på mange ulike tema. De studiene som finnes er i hovedsak rettet mot enkelte fag eller kunnskapsområder, og de dreier seg i stor grad om hvordan fagene anvendes i barnehagepraksis, eller bidrar til studenters læring i det enkelte emnet. Studier av forholdet akademisk og praktisk kunnskap er derfor knyttet til enkeltemner, ikke til barnehagelærerkompetansen samlet. Det er i liten grad akkumulativ forskning, der studier bygger på hverandre og videreutviklinger av tidligere kunnskapsbidrag. Forskning om forhold mellom fag, det som kan betegnes som forskning på BLU som høyere utdanning, er nesten fraværende. Det nærmeste vi kommer er studier der fagenes innbyrdes forhold i enkelte kunnskapsområder diskuteres. Det er først og fremst i evalueringer og brukerretnede studier at vi finner informasjon om forhold mellom fagkomponenter. Studiene er i all hovedsak rettet mot bachelorutdanningen, det er lite forskningsbasert kunnskap om masterprogram og doktorgradsprogram. Bidragene er ofte normativt innrettede, gjerne som rådgivende litteratur om iverksetting av ny rammeplan, ofte med vekt på praksisretting av fag eller kunnskapsområder. Det er lite vitenskapelig publisering i form av fagfelleverderte tidsskriftsartikler, men omfanget har tatt seg opp de siste årene, med særlig vekst de siste tre-fire årene. Samlet sett er det et sterkt innslag av innovasjonsstudier, der forskeren selv er involvert i å styrke det fenomenet som studeres. Det er overvekt av små, frittstående prosjekter og svak grad av akkumulativ kunnskapsutvikling. Det er lite forskning som drøfter

BLU som profesjonsutdanning, men det er hyppig bruk av profesjonsbegrepet i omtalen av barnehagelærerne og barnehagepraksis, som vi også har vist til i kapittel 2. På en del områder er det upresis og svakt avklart språkbruk (for eksempel profesjonalisering og partnerskap / styrket relasjon til praksisfeltet), slik at det har vært nyttig å gå utenfor BLU-feltet for å klargjøre premissene for å analysere BLU som profesjonsutdanning. Forskingen, i tråd med litteraturen på barnehageområdet, framstår som praksisrettet, med forankring i fag, men relativt svakt teoretisk fundert og innrettet.

Det har vært noen større prosjekter knyttet til reformer i utdanningen og evaluering i etterkant av utdanningsreform, i hovedsak publisert som rapporter. Noen tema har blitt videreutviklet til vitenskapelige artikler, særlig i kjølvannet av følgegruppens arbeid. NOKUT sin evaluering av BLU (NOKUT, 2010) kan også trekkes inn som en analyse av utdanningen. Rapportene til følgegruppen for barnehagelærerutdanningen og to SINTEF-rapporter (Finne et al., 2014; Finne, Mordal & Ullern, 2017) er sentrale for å forstå barnehagelærerutdanningen. Studier av rekruttering er i denne rapporten analysert som særegent tema (Kapittel 4).

Den viktigste kilden er rapportene fra følgegruppen for barnehagelærerrollen, som er en svært omfattende implementeringsstudie over flere år. De har også analysert visse sider ved faglig innhold i BLU, men gjorde for eksempel ikke litteratursøk om forskning, begrepsavklaringer eller analyser av forholdet mellom akademisk og praktisk kunnskap. Premissene som ligger til BLU-reformen, for eksempel begrepet om integrasjon, gikk gruppen heller ikke grundig inn på. Det bør også legges til at som studie av institusjonenes implementering av ny rammeplan, kan det forventes at utdanningene enten ønsket å framstille seg positivt overfor myndighetene, eller ønsket å uttrykke misnøye som kunne bidra til bedre betingelser. Likevel, følgegruppens rapporter, med særlig vekt på sluttrapporten (Bjerkestrand et al., 2017b) har dokumentert situasjonen i BLU grundig og gitt premisser for videre analyser. Det er også publisert noen vitenskapelige artikler av medlemmer i følgegruppen, som tar opp til kritisk analyse noen av de poengene som følgegruppen la vekt på.

Vi har prioritert empiriske studier publisert i tidsskrift eller rapporter. Det har ikke vært mulig å hente inn erfaringer fra studenter og undervisere ut over det som kommer fram gjennom kildene vi har brukt. Det hadde også vært ønskelig å gjøre en samlet, systematisk gjennomgang av studielitteraturen, undervisningsopplegg og oppgaver som studentene jobber med i studiet, som ville bidratt til å konkretisere studieinnholdet bedre. Følgegruppen gjorde imidlertid

en analyse av pensumtekster i Barns utvikling, lek og læring (BULL) kort tid etter innføring av ny rammeplan (Bjerkestrand et al., 2015) og vi har gjort en begrenset kartlegging av pensumlitteraturen i BULL og SRLE i noen av utdanningene.

En annen type kilder som bidrar til kunnskap om BLU er rammeplaner, for eksempel Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a), Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012b) og andre offentlige dokumenter rettet inn mot styrking av barnehagevirksomheten og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Meld.St.19, 2016). Den nye rammeplanen som ble innført i 2013 medførte en omfattende omlegging av utdanningen. Implementeringen av slike omfattende studieendringer er krevende både organisatorisk og faglig (Sataøen & Trippestad, 2015). Det er utfordringene ved å utvikle BLU som profesjonsutdanning denne drøftingen i stor grad retter seg mot.

## 11.2 Barnehagelærerutdanningen – utvikling mot profesjonsutdanning

Utviklingen av barnehagesektoren og barnehagelærerutdanningen har i den siste tiden i stor grad skjedd gjennom politiske prioriteringer og initiativ. Det er derfor rimelig å ta utgangspunkt i styringsdokument, kommentarer, retningslinjer og utredninger i analysen av barnehagelærerutdanningen som profesjonsutdanning. Det legges spesiell vekt på integrasjon i utdanningen – integrasjon mellom fag og kunnskapsområder og mellom fagemnene og yrkespraksis. I tillegg framheves det at utdanningen skal være forskningsbasert og legge grunnlaget for kompetanse i forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen. Men det er også andre krefter i spill. For eksempel har utviklingen i høyere utdanning bidratt til å trekke yrket i retning av profesjonalitet, og sektoren selv har bidratt.

### 11.2.1 Styringsdokumentene

I forskriften for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012a) framheves profesjonsperspektivet. Utdanningen skal legge vekt på profesjonsinnretning og profesjonsetisk refleksjon, forskningsbasert utdanning, den skal legge grunnlaget for kontinuerlig profesjonell utvikling, og den skal være en praksisnær og integrert utdanning. Alle kunnskapsområdene skal være «profesjonsrettede og integrere relevant pedagogisk, faglig og didaktisk kunnskap tilpasset barnehagens fagområder» (§3). Integrasjon av fagkunnskap og praktisk kunnskap er sentralt. Pedagogikk og didaktisk kunnskap er sentrale komponenter i integreringsstrategien. Hvordan disse videre formuleringene skal realiseres

i utdanningen er i liten grad gjort tydelig. Det nærmeste vi kommer i styringsdokumentene er de nasjonale retningslinjene, der profesjonsretting omtales blant annet som integrering av teori og praksis, et integrert syn på omsorg, lek, læring og danning, kritisk refleksjon over praksis og evnen til å sette ny kunnskap ut i praksis. Utdanningen skal bidra til at studenten forholder seg aktivt til samfunnet og samfunnsendringer som er relevant for barn, familier, oppvekst og barnehage. Det er også angitt aktuelle indikatorer på profesjonsretting:

- bacheloroppgavene er forankret i profesjonsfaglige problemstillinger
- undervisningspersonalet og praksislærere har systematisk samarbeid om innholdet i utdanningen
- utdanninga blir gjennomført i kontakt med relevante samarbeidspartnere og
- programplanen skal sikre systematisk arbeid med utvikling av muntlig, skriftlig og digital kompetanse til studentene

Når barnehagelærerutdanningen framheves som profesjonsutdanning er det særlig denne doble integrasjonen det legges vekt på: fag innbyrdes og fag og praksis. Pedagogikken gis et særlig ansvar for begge integrasjonene, «å styrkje praksistilknytning og profesjonsperspektivet og bidra til ei heilskapleg og integrert utdanning» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 10).

Det samsvarer også med Rammeplan for barnehagen, der det i verdigrunnlaget poengteres at «barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barnas utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Den sterke vekten som legges på forskningsbasert kunnskap og utvikling av studentenes kompetanse i forsknings- og utviklingsprosjekter viser intensjonen i å knytte utdanningen og barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag til vitenskap og akademisk og teoretisk analyse. Intensjonene med BLU-modellen ser på denne bakgrunn ut til å samsvare med flere aspekter av analysen av en profesjonell barnehagelærerrolle i kapittel 2. Her tar vi først opp spørsmålet om hvordan man i BLU prøve å skape en utdanning som sikrer mot en slik «helhetlig» kompetanse når utdanningen bygges opp av fag med ulike vitenskapelige innretninger, og det er studentenes prestasjoner i disse fag som deres profesjonelle kompetanse vurderes ut fra.

### 11.2.2 Intensjon om «helhet» og mangfold av fag

Kompleksiteten og den svake graden av spesialisering av barnehagelærerrollen (kapittel 2) speiler seg i at barnehagelærerutdanningen har en bred fagkrets. Fra den første rammeplanen i 1995 har utdanningen

bestått av 10 fag, som var en videreføring av tidligere fagstruktur. Pedagogikk var skilt ut som et særegent fag og var mer omfattende enn de 9 'faglig-pedagogiske studier' (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Det tilsvarer minst tre andre fagemner (45 studiepoeng i pedagogikk mot 10-15 i hver av de faglig-pedagogiske studiene). I tillegg, de andre fagene ble knyttet til praksisstudiene gjennom pedagogikken, fordi pedagogikklærerne hadde hovedansvar for praksis. Pedagogikken hadde dermed også størst faglig tyngde i fagstrukturen. Integrasjonen mellom fagene og pedagogikk har således lang tradisjon også i den tidligere førskolelærerutdanningen og før den igjen.

Evalueringen av førskolelærerutdanningen (NOKUT 2010) fant likevel at integreringen var for svak, fragmentert i mange små fag og svak sammenheng mellom utdanningen og praksisarenaen. Ny rammeplan fra 2012 hadde som mål å utvikle en mer integrert og helhetlig utdanning. Endringene som ble foreslått var av faglig-strukturell karakter. De 10 tidligere fagene – pedagogikk, norsk, samfunnsfag, matematikk, drama, forming, musikk, naturfag, fysisk fostring og religion, livssyn og etikk ble restrukturert i 6 kunnskapsområder. De nye kunnskapsområdene var tydeligvis forventet å møte bedre «virkeligheten i barnehagene rundt omkring i landet» (Regjeringen 2012 sitert i G. M. Eide, Møen & Borgen, 2017, s. 2). Tre omfattende grep ble tatt i denne omleggingen. Det ene var altså å slå sammen grupper av fag og dermed få 6 kunnskapsområder istedenfor ti fag. Samtidig skulle alle fagene bestå som særegne bidrag i de nye, integrerte fagenhetene. Det andre var å styrke profesjonsrettingen gjennom å gi kunnskapsområdene ansvar for praksisstudiene, i tillegg til at fagene og undervisningen skulle være praksisrettede. «Innafor kunnskapsområda skal fagemne, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis koplast saman, både innholdsmessig og organisatorisk» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 5). Det tredje var å gi – eller snarere opprettholde – pedagogikkfagets status som integrerende komponent gjennomgående i hele studiet. Pedagogikk, eller det potensielt videre begrepet 'pedagogisk kunnskap', skulle inngå som faglig emne i alle kunnskapsområdene. Faget ble distribuert ut i de enkelte kunnskapsområdene, som, vel og merke, har de tidligere faglig-pedagogiske studiene som fundament. Intensjonen er at pedagogikk «skal være et sentralt og sammenbindende fag [...] og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2012a§ 3 ). Pedagogikken «skal spesielt bidra til studenten sin dannelsesprosess, personlege vekst og utvikling, analytiske ferdigheiter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitskapeleg tenkemåte og til etisk refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 10).

Sett i lys av analysen av den profesjonelle barnehage-lærerrollen i Kapittel 2, har pedagogikkfaget dermed en «overordna og samanbindande funksjon som profesjonsfag» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 38). Denne sammenbindende funksjonen er i BLU-modellen først og fremst plassert i de enkelte kunnskapsområdene, men skal også sikte mot integrasjon i hele studieforløpet.

I den nye BLU-modellen framtrer integrasjon og sammenheng som både faglig innhold og organisatorisk struktur. Den tar også flere betydninger eller versjoner, og den setter premisser på ulike nivåer. Én versjon av integrasjon er at barn stimuleres gjennom et spekter av ulike typer situasjoner, for eksempel ulike hverdagssituasjoner, inne- og ute-aktiviteter og tilrettelagte situasjoner, der ulike faglige og pedagogiske komponenter spiller sammen. En annen versjon er at barnehagepedagogikken oppstår i integrasjonen av ulike typer aktiviteter i barnehagen, særlig omsorg, lek og læring. Begge disse versjonene av integrasjon tar utgangspunkt i barnehagepraksis. En tredje versjon av integrasjon er at innholdskomponentene i barnehagene skal være *fagområder*, som «har interesse og egenverdi for barn i barnehagealder» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 47), og de skal ses i sammenheng. Det er et perspektiv som framheves i kapittel 9 i rammeplanen for barnehager. Dette er tatt videre i den nye BLU-modellen ved etablering av kunnskapsområder gjennom forskriftens formulering, «kunnskapsområdene skal være [...] tilpasset barnehagens fagområder» (Kunnskapsdepartementet, 2012a§ 3). Dette kan ses som en fjerde versjon av integrasjon, som i høyere utdanning får karakter av tverr- eller flerfaglig samarbeid på tvers av selvstendige fag og fagdisipliner med sterke særegne innretning både faglig og metodisk. En femte versjon er at pedagogikken, i tillegg til å inngå i alle kunnskapsområdene, skal ha en overgripende dannende og generisk, eller generell, funksjon i hele studieprogrammet. En sjette versjon er at praksis skal være integrerende.

I disse ulike betydningene av integrasjon kan vi også se ulike nivå, eller et hierarki av integrasjon. Det ene nivået er kunnskapsområdene, der grupper av fag integreres og nye faglige enheter skapes med utgangspunkt i de faglig-pedagogiske emnene. På et annet nivå knyttes pedagogikken til hvert enkelt integrert kunnskapsområde og skal blant annet sikre praksis- og profesjonsinnretningen. På et tredje nivå skal helhet og integrering styrkes gjennom at både kunnskapsområdene og pedagogikkfaget skal spille sammen i studentenes praksis i barnehage. Det er innen denne strukturen med kunnskapsområde basert på fag, praksisretting av fagene/kunnskapsområdene og distribuering av pedagogisk kunnskap i kunnskapsområdene at utdanningens faglige innhold konstitueres.

Parallelt med denne vidtrekkende faglige integreringen skal fagene bestå og videreføres i kunnskapsområdene. I et integrasjonsperspektiv er det naturlig, for 'noe' må bestå som deler i en integrert sammenheng. Et annet aspekt som kompliserer BLU-modellen kan belyses ut fra antakelsen om at styrken i den integrerte helheten i stor grad hviler på styrkene i de fagkomponentene som integreres. I BLU er de fortsatt små som faglige tema, studentene kan neppe komme dypt inn i de enkelte fagene. Det svekker mulighetene for sterke integrerte faglige enheter. Faginnholdet og innretningen av kunnskapsområdene kan også være formet av både fagenes status og hierarki (som vitenskapelig disipliner eller i lys av tradisjon i barnehagene) og tematisk avgrensning av fagene i tilpasningen til andre fag. Men de kan også vektes ut fra deres relevans og betydning for arbeidet i barnehagen. De to måtene å vekte innholdskomponentene mot hverandre på kan gi ulikt utfall. BLU-reformen legger således opp til dyptgripende faglig integrasjon langs flere dimensjoner og med en god del fallgruver.

### 11.2.3 Akademisering og vitenskapelig forankring

Evalueringen av førskolelærerutdanningen (NOKUT 2010) la spesiell vekt på at relevans til praksisfeltet er et særlig trekk ved profesjonsutdanning. BLU-modellen har fulgt opp med å styrke praksisinnretningen i studiet, særlig de faglig-pedagogiske emnene. Den står tydeligst fram som en praksisnær utdanning. Da reiser spørsmålet seg om eller hvordan modellen har bidratt til å styrke det akademiske grunnlaget for barnehagelærerkompetansen og hvordan innretningen samsvarer med utdanningens plassering i høyere utdanning. Parallelt med implementeringen av BLU-reformen har utdanningens posisjon og status i det høyere utdanningssystemet trukket i retning av økende vekt på teoretisk kunnskap, forskning og en akademisk kultur. Høgskolereformen i 1994 plasserte hele høyskolesektoren under samme lovverk som universitetene, med samme stillingskategorier og krav for tilsetning. Kravet om akademisk kompetanse økte dermed kraftig, både i form av forventet forskningsinnsats av tilsatte og forskningsbasering av utdanningen. Med Kvalitetsreformen ble det åpnet for at høyskolene kunne bli universitet, og vi fikk den første BLU universitetsutdanningen i 2004 da Høgskolen i Stavanger ble universitet. Med 2018 som utgangspunkt har andre høgskoler enten blitt universitet eller fusjonert med eksisterende universitet, og flere arbeider for universitetsstatus. BLU har altså blitt universitetsutdanning. Det har medført en utvikling av mastergrader og doktorgrader. Det har bidratt til å styrke forskningen i sektoren og det vitenskapelige grunnlaget for praksisen, som også er premiss å betegne et yrke som 'profesjon'. Parallelt har det vært utvikling i retning av vekt på vitenskapelig skolering, forskningskompetanse og doktorgrad som ønskelig eller krav ved tilsetning.



Også i yrkesfeltet har det blitt økt interesse for vitenskapelig kompetanse, blant annet gjennom krav om økt kvalitet i barnehagene og kravet om kunnskapsbasert praksis. Det ses også i interessen for å tilsette barnehagelærere med mastergrad i barnehagene og i kommuneadministrasjonene. Det synliggjøres også i kompetansestrategien for barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a), der mastergrad ses på som bidrag til å styrke barnehagefaglig kompetanse, fordypning på særskilte områder og doktorgrad som tilbud til barnehagetilsatt i form av offentlig sektor-ph.d. (s. 24). Det reiser igjen tema som ble tatt opp i kapittel 2, om gjensidigheten mellom akademisk og praktisk kunnskap, men også spenningen mellom de to kunnskapsformene, som grunnlag for å utvikle barnehagelærerrollen som en profesjonell rolle. Dette spenningsfeltet mellom kunnskapsformer i profesjonell praksis er sentralt i BLU, og vi kommer tilbake til temaet. Når vi her ser spesielt på utdanningen til barnehagelærerrollen, er det imidlertid etableringen av studieforløp der studenter skal tilegne seg teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter og anvende kunnskap i praktiske situasjoner som står sentralt. Hva skal studentene lære. Hvor og hvordan lærer de det mangfoldet av kunnskap og ferdigheter som barnehagelærerrollen krever?

### 11.3 Profesjonsutdanning – kriterier og utviklingstrekk

Vi er ikke kjent med noen systematisk gjennomgang av BLU der hensikten har vært å drøfte dens (eventuelle) status som profesjonsutdanning, eller analyser av de særegne premissene som kan (eller må) gjelde for en slik status.<sup>48</sup> Derfor må vi se utenfor BLU for å klargjøre premissene. I kapittel 2 la vi vekt på at forholdet mellom praktisk og akademisk kunnskap er problematisk i barnehagefeltet og at det er forskjeller mellom de to kunnskapsformene. Den akademiske kunnskapen splitter opp og spisser tema for at de skal bli vitenskapelig håndterbare og utgjør felles referanserammer og språk med gyldighet over ulike situasjoner og kontekster. Den praktiske kunnskapen er ofte uartikulert, bundet til personer og kontekster og erfaringsbasert. Akademisk kunnskap utvikler perspektiver og avstand til enkeltsituasjoner og -hendelser, mens praktisk kunnskap forutsetter nærhet og konkret problemløsning i situasjoner den profesjonelle står i. Ikke minst er det akademiske grunnlaget er viktig for å mestre faglige ferdigheter, og analysere og kritisk vurdere forslag og krav som kommer utenfra om hvordan det pedagogiske arbeidet skal være.

<sup>48</sup> Det er studier av barnehagepraksis som knytter an til profesjonalitet (for eksempel Smeby 2011, Steinnes 2014 og Andersen 2015), men disse er ikke behandlet her. En mindre studie om barnehagelærerstudenters begynnende profesjonelle identitet-utvikling (Knaben 2017) er her vist til senere i kapitlet.

Vi la også vekt på at utøvelse av faglig skjønn er et kjennetegn ved profesjoners arbeidsmåte, og at faglig skjønn innebærer å tolke og handle raskt i situasjoner og å overveie og vurdere alternativer ut fra kritisk analyse av situasjoner. Det er kombinasjonen av refleksjon basert på akademisk kunnskap og praktiske ferdigheter basert på konkret erfaring som danner grunnlaget for en profesjonell barnehagelærer. Her er det integrasjonen av akademisk og praktisk kunnskap som står sentralt, men ut fra premissen at man må kjenne de ulike kunnskapsformene relativt godt for å kunne integrere. Samme premiss gjelder her, som i integrasjon av fag; profesjonsutdanning forutsetter at studenten har god innsikt i både den praktiske settingen og det teoretiske kunnskapsgrunnlaget. Det er derfor en utfordring for profesjonsutdanninger å lokalisere arenaer for studenters læring av de akademisk og praktisk kunnskap (Sullivan, 2005). Kan alt læres i BLU, altså den akademisk rettete høyere utdanningskonteksten, eller må noe læres i praksiskonteksten? Hva kan eventuelt læres hvor? Hvordan kan det man lærer i én kontekst knytte an til det man lærer i den andre konteksten? Det er nøkkelspørsmål i analysen av profesjonsutdanninger og følger av analysene i kapittel 2 og som vi her anvender på profesjonsutdanningen. Vi ser nærmere på tematikken ved først å trekke fram analyser av lærerutdanning, deretter teoretisering om profesjonsutdanning generelt, og kommer tilbake til barnehagelærerutdanningen.

Andre har anvendt lignende perspektiver på lærerprofesjonen. I sin analyse av litteratur om lærerutdanningen som profesjonsutdanning, legger Lillejord og Børte (2017) vekt på at akademisering av lærerutdanningen er et sentralt aspekt ved profesjonalisering. I profesjonsutdanning er både utdanningsinstitusjonene og yrkesfeltet er inkludert, at begge trenger å være «forskningsinformerte arbeidsplasser» og å utvikle et velfungerende partnerskap mellom utdanningen og praksisfeltet (s. 2). De framhever særlig betydningen av «samsvar mellom synet på kunnskap og læring som studentene møter i lærerutdanningen og det de møter i [yrkesfeltet]» (s. 3). Et slikt samsvar består av en faglig kjerne, et felles begrepsapparat, det forutsetter utvikling av et profesjonsspråk og antas å støtte «studentenes muligheter til å utvikle profesjonelt skjønn» (s. 6). Samtidig må partnerskapet gi rom for og bygge på praksisfeltets og utdanningskomplementære kompetanse. Dermed framstår både praksisfeltet og den akademiske institusjonen som premissgivere for utdanningen, både i form av læringsarenaer og som bidragsyttere til kunnskapsgrunnlaget i utdanningen.

I tråd med analysen av barnehagelærerrollen i kapittel 2 framhever også Lillejord og Børte (2017) forholdet mellom teori og praksis som et sentral

aspekt ved profesjonsutdanning. Internasjonalt ser vi to ulike strategier for å utvikle teori-praksis-forholdet, som gjenspeiles i ulike måter å strukturere forholdet mellom utdanningens forankring i høyere utdanning og i yrkesfeltet på. Mens man i for eksempel Storbritannia og USA legger vekt på å styrke praksis ved å flytte større deler av utdanningen ut i praksisfeltet, har blant annet Norge lagt vekt på å styrke forskningen, men kombinert med tettere samarbeid med praksisfeltet. Det gjøres blant annet gjennom mer forpliktende partnerskapsmodeller mellom utdanning og praksisfelt (Lillejord & Børte, 2017, s. 6). Det ser vi også på barnehageområdet. Utviklingen av slike partnerskap forutsetter at de i utdanningen og de i praksisfeltet har god kunnskap om hverandre og at det er møteplasser som støtter opp om utviklingen av felles profesjonsidentitet, men spenningen mellom kunnskapsformene består. Profesjonsorienteringen kan ses som forsøk på syntese, et grep for å bringe forskningsorientering<sup>49</sup> og praksisorientering sammen. Det er en tvetydig og kompleks utvikling som Messel og Smeby (2017) betegner som «praksisrettet akademisering». Messel og Smeby formulerte begrepet som motvekt til en forståelse av akademisering som en bevegelse vekk fra yrkespraksisen. I tillegg til at den akademiske kunnskapen er relevant for praksis, kan akademiseringen også skje med utgangspunkt i praksis. Men også i dette begrepet ligger en spenning – mellom å legge vekt på teoriens praktiske relevans og å teoretisere ut fra praksis. Praksisnærhet og akademisering blir i dette perspektivet to aspekter ved profesjonsutdanning. Integrasjon forutsetter at de både forstås separat og at de ses i sammenheng.

I disse perspektivene ligger dermed en implikasjon, som også blir en premiss for profesjonsutdanninger. Praktisk yrkesutøvelse og teoretisering er både ulike kunnskapsformer som er knyttet til noe ulike prioriteringer og verdsett, og de har sin base i ulike kontekster, henholdsvis barnehagen (yrkesfeltet) og høyere utdanning og forskningsinstitusjoner. Praksisrettet akademisering får dermed betydning i to typer sammenhenger; begrepsmessig og kontekstuell (Afdal, 2012). Sullivan (2005) legger vekt på at akademisk kunnskap tilegnes i hovedsak i universitet og høyskole, mens praktisk ferdighet og verdsett tilegnes i hovedsak i praksiskonteksten. Profesjonalisering av BLU ledsages av utvikling av (relativt) felles visjoner, begrepsbruk og fagforståelse på tvers av den BLU og yrkesfeltet (Hammerness, 2013), men også at det er utstrakt kontakt, samarbeid og kommunikasjon mellom de to kontekstene. Igjen kommer to ulike faktorer i spill. BLU og praktikerne må ha noe ulikt

49 Forskningsorienteringen retter seg både mot utviklingen av enkeltfagene, tverrfaglige konstellasjoner (for eksempel kunnskapsområdene, men også andre mulige fagkombinasjoner) og alle fagene samlet. Det siste kan forstås som den samlede, overordnede profesjonskompetansen.

å bidra med inn i samarbeidet, altså at komplementariteten i forholdet er tydelig og gjensidig akseptert. Den andre er at de har en såpass felles forståelse, begrepsbruk og fagforståelse at de kan kommunisere sine ulike perspektiver og kunnskaper på måter som blir konstruktiv for «den andre», samtidig som de særegne perspektivene opprettholdes (Hatlevik & Havnes, 2017).

Utvikling av relativt likeverdig, men komplementært, partnerskap mellom den akademiske institusjonen og yrkesfeltet blir dermed et sentralt aspekt ved profesjonalisering. Interessen for utvikling av partnerskap finner vi også i policydokumenter. I *Lærerutdanning 2025 Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017b) understrekes det blant annet at regjeringen vil «etablere nasjonale rammer for partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage- og skoleeiere om lærerutdanningsbarnehager og lærerutdanningsskoler for å styrke praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling» (s. 15). På den måten faller satsingen på partnerskap også sammen med satsingen på BLU som profesjonsutdanning. Sammenfallet tydeliggjøres av KDs beskrivelser av målene med partnerskap (også omtalt som forpliktende avtaler, jf. (St.meld. nr. 11, 2008-2009) f. eks. «kunnskapsproduserende fellesskap», «likeverdighet og balanse i aktørenes innflytelse på samarbeidet» og målet om «relevant forskning på barnehagens og skolens utfordringer og løsninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 14) og å «styrke praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling» (s. 15). Partnerskap er også et tema i en rapport fra Kunnskaps-senteret for utdanning (Lillejord & Børte, 2014) om.<sup>50</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 6) framhever etablering av lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager som et hovedgrep i strategien for utvikling av partnerskap mellom lærerutdanningene og skole- og barnehagesektoren. Et av målene er å sikre tverrfaglig samarbeid og faglig engasjement i FoU-aktiviteter (s. 19) for å styrke både praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling (15). Satsingen inkluderer også tilrettelegging for langsiktige løsninger som delte stillinger, hospiteringsordninger og samarbeid om offentlig sektor-phd (s. 18). Lærerutdanning 2025 legger altså opp til et bredt spekter av tiltak for å styrke samarbeid mellom profesjonsutdanning og yrkespraksis.

Analysene i kapitlene 5, 6 og 7 peker mot at praksisbasert kunnskap om yrket er vesentlige bidrag i arbeidet med å styrke både barnehagelærerne som profesjonsutøvere. Men, som følgegruppen også poengterer, praksisretting er ikke tilstrekkelig for å utvikle BLU som profesjonsutdanning (Bjerkestrand

50 <https://www.uv.uio.no/proted/>

et al., 2017b). De peker dermed på behovet for en bredere tilnærming til profesjonalisering i både BLU og barnehagesektoren, men følger i liten grad opp med analyser av hva det innebærer. Det aktualiserer igjen poenget med å se utviklingen av BLU i perspektiv av praktiske synteser som kjennetegn ved profesjonskunnskapen og profesjonskvalifisering, og gjensidigheten mellom akademisk og praktisk kunnskap poengtert i begrepet 'praksisrettet akademisering' (Messel & Smeby, 2017). Hva kan det innebære for BLU? Det tar oss tilbake til spørsmålet om hvordan vi vurderer og formulerer oppgavene og utfordringene i det profesjonelle, i dette tilfelle pedagogisk arbeid i barnehage og utfordringene i barnehagelærerrollen. Selv om det er generelle kjennetegn som gjelder for ulike profesjonsutdanninger, vil hver utdanning rette seg inn mot sitt særegne (mer eller mindre mangfoldige) yrkesfelt eller sett av profesjonelle oppgaver. Den akademiske kunnskapen baserer seg på begrepsfesting av praksis. Derfor er begrepsfestingen av det særegne ved barnehagelærerrollen og barnehagelærernes profesjonelle oppgaver sentralt i utviklingen av BLU som profesjonsutdanning.

Litteraturgjennomgangen i kapittel 5, 6 og 7 dokumenterer det vide spennet av situasjoner og aktiviteter som barnehagepedagogikken utspiller seg på og i. De ulike temaene for læring og utvikling som forskes på identifiseres i stor grad i hverdags-, leke- og omsorgssituasjoner. Studier av barnehagelærerens arbeid, oppgaveforståelse, kunnskapsgrunnlag og didaktiske innretning viser at faginnholdet i barnehagen knyttes an til disse situasjonene, heller enn som særegne faglige aktiviteter (kapitlene 5, 6, 7 og 10). Det gjelder uansett hvilket kunnskapsområde eller fag som forskningen er knyttet til. Som vist i kapittel 6, om didaktisk arbeid, organiseres det også prosjekter knyttet til fag og fagområder der voksenstruktureringen og forhåndsdefinisjonen av innholdet er mer framtrødende. Samtidig er det forskjeller mellom fag og fagområder i hvor stor grad det faglige innholdet som sådan avgrenser aktivitetene og i utgangspunktet styres av voksne, eller om barnehagelærer utnytter barns lek, hverdagssituasjon og hendelser som grunnlag for det faglige innholdet.

I drøftingen av helhetlig tilnærming i kapittel 6 og i Bøe et al. (2018) framstår den pedagogiske praksisen som i stor grad inkludert i hverdagssituasjoner. Det legger grunnlaget for et relativt komplisert forhold mellom voksenstyring og barns egne initiativ, og mellom ulike måter å strukturere innhold i barnehagene på. Det synes å være noe grunnleggende i barnehagelærernes pedagogiske tilnærming er å være «i flyt» med barns aktivitet og initiativ, og så strukturere og legge til innhold og ledelse av aktivitet

og læring. På den måten blir improvisasjon og inngripen i det uforutsette en vesentlig side ved barnehagepedagogikk (T. T. Jansen, 2014).

I dette spenningsforholdet kan også skillet mellom voksenstyrte situasjoner og aktiviteter, og støtte og fagliggjøring av barne-initierte situasjoner og aktiviteter bli problematisk. Hva blir da 'den faglige kjernen' i barnehagelærernes yrkesutøvelse?

Barnehagene preges av en mer åpen struktur med svakere grad av spesialisering og arbeidsdeling enn det som preger skolen og strukturering av tid, innhold og arbeidsoppgaver ut fra en veksling mellom hverdagssituasjoner og tilrettelagte aktiviteter. En av de sentrale utfordringene for barnehagelærerutdanningen er å ta kompleksiteten i yrkespraksisen som utgangspunkt og designe et faginnhold som kvalifiserer til utøvelsen av en pedagogisk praksis som bygger på både generell akademisk og praktisk kunnskap. Det vil være en praksis som både er planlagt og tilrettelagt samtidig som den er åpen for det uventede. Og det er en praksis som har struktur og faglig innhold, men som også tar konkrete situasjoner, barn der og da, «øyeblikket» og de konkrete mulighetene i situasjonen som utgangspunkt for handling. Det er komplisert å formulere faglig kjerne i en slik kompleks, variert og uklart strukturert arbeidssituasjon. Spørsmålet blir likevel hvordan innhold og struktur i BLU sikter inn mot å kvalifisere studentene til denne yrkespraksisen, eventuelt hvordan BLU er rettet inn mot endring av yrkespraksisen.

På samme måte som kapitlet om fagområdene i rammeplanen for barnehagene kan forstås som en strukturering av barnehagenes pedagogiske innhold, kan BLU-reformen forstås som et forsøk på å etablere en klarere struktur i barnehagelærernes profesjonskunnskap. Den sterke vekten på praksisorientering, parallelt med sterk vekt på vitenskapelig tilnærming og forskningsbasert kunnskap legger grunnlaget for interessante synteser mellom akademisk og praktisk kunnskap, så vel som mellom de ulike feltene av akademiske fag og estetiske fag. Vi har ovenfor lagt vekt på at utfordringene ved det kan være store. Hva vet vi om hvordan BLU og den nye rammeplanen ivaretar disse komplekse sidene ved barnehagelærerrollen? Det gjelder både forholdet mellom akademisk og praktisk kunnskap i utdanningen, som er drøftet i kapittel 2, og hvordan innholdet i BLU svarer til den praksisen i barnehage, som er dokumentert i kapitlene 5-10.

## 11.4 BLU – en integrert utdanning?

Som nevnt tidligere i kapittel 11.1, foreligger det ingen systematiske analyser av BLU som profesjonsutdanning som vi kan legge til grunn for diskusjonen her. Det har vært noen norske bidrag om barnehagelæreryrkets status som profesjon (Havnes, 2018; Smeby, 2011; Steinnes, 2014). De er relevant i en diskusjon om BLU som profesjonsutdanningen, men handler ikke om utdanningen spesifikt og er derfor ikke trukket inn her. Det er svært få studier som ser på utdanningen med profesjon som analytisk utgangspunkt.

Følgegruppen har gjennom sitt arbeid formulert en slags «state-of-the-art» eller nå-status av BLU fem år etter innføringen av ny rammeplan, noe som må sies å være en periode som bør bidra til en fastsetting av ny struktur. Vi starter derfor med implementeringsstudier og strukturerer drøftingen av forskningen i tråd med de utfordringene som følgegruppen har lagt vekt på. Det må understrekes at hverken følgegruppen eller annen forskning som vi trekker veksler på, spesifikt drøfter spørsmålene om forholdet mellom akademisk og praktisk kunnskap og om innholdet i BLU dekker de kravene som barnehagelærerne står overfor i barnehagen.

### 11.4.1 Implementering – fra intensjon til institusjonell realisering

Sataøen og Trippestad (2015) (begge involvert i følgegruppen) illustrerer kompleksiteten i BLU-reformen når de betegner den som både innholdsreform, strukturreform og kulturreform. Som strukturreform forutsatte reformen nye organisatoriske enheter basert på kunnskapsområder, der fag som tidligere ble undervist og forsket på separat nå skulle samarbeide om å formulere tema, utvikle en felles tilnærming til arbeid i barnehage, undervise og involvere seg i studentenes praksisstudier. Det er særlig de nye kunnskapsområdene som framheves, de «inneber ein ny måte å organisere innhaldet i utdanninga på. Etablerte fag skal inngå i nye samanhengar, og faglærarar skal i større grad enn før samarbeide om innhald, arbeidsformer, vurderingsordningar og praksis i studiet» (s. 440-441). Informanter ga uttrykk for at reformen har styrket utviklingen av felles identitet som lærerutdannere blant faglærerne. Den nye rammeplanen kan derfor forstås som kulturreform på den måten at den «mange stader grip djupt inn i etablerte undervisningskulturar» Sataøen og Trippestad (2015, s. 440). Det er imidlertid ikke klart om utviklingen av felles identitet som lærerutdanner knyttes til praksisorienteringen av kunnskapsområdene, eller om det er felles visjoner om barnehagelærerkompetansen og felles kjerne på tvers av fag og utdannings- og yrkeskonteksten i tråd med for eksempel Lillejord og Børte (2017) og Hammerness (2013).

Bjerkestrand et al. (2017b, s. 29) konkluderer med at omleggingen til ny struktur har tatt «svært mykje tid av verksemda i institusjonane. Det får konsekvensar for kva fagfolka brukar tida si på, og det er *ikkje* i første rekke innhaldet i utdanninga, men på strukturering av innhaldskomponent». Sataøen og Trippestad legger særlig vekt på at reformen var ambisiøs, men at det var utilstrekkelig med ressurser til å gjennomføre den, noe som også presiseres i følgegruppens sluttrapport. Der er da ikke overraskende at Finne et al. (2014, s. 149) fant at studentene opplevde «organisasjonisk rot [som] irriterende, stressende og til dels demotiverende.» Sataøen og Trippestad (2015, s. 446) legger også til at implementeringen av ny struktur er langt svakere finansiert enn omleggingen av grunnskolelærerutdanningen.

Lederne framhever også at finansieringen av programmet er underfinansiert (Høydalsvik, 2017, s. 83). Følgegruppen viser til tendensen til at aktørene i institusjonene kan komme til å verne om eksisterende strukturer og praksiser når reformer implementeres lokalt (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 13).

Det peker mot en spenning mellom å undervise de ulike fagene separat i kunnskapsområdene versus å etablere tverr- eller flerfaglige kunnskapsområder. Det kan illustrere utfordringene i BLU-reformen som kulturreform, men også mulighetene for å gjøre faglig integrasjon til en formsak heller enn reell fagutvikling.

Et gjennomgående tema i evalueringene av implementeringen er at pedagogikken har blitt svekket med den nye strukturen, både dens sammenbindende funksjon og dens ansvar for profesjonsinnretningen. Følgegruppen ser også «ei ekstra utfordring i samband med vurdering» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 28). Det kan derfor synes som at integreringen og praksisinnretningen først og fremst har skjedd innen delemner i studiet, altså i kunnskapsområdene, og er drevet fram av de andre fagene enn pedagogikk. En forklaring på det kan være at faglærerne har fått et styrket ansvar for praksisstudiene og dermed retter undervisningen i kunnskapsområdene – og dermed fagene – inn mot praktisk anvendelse i barnehagen. Pedagogikkens plass kan da bli uklart.

Profesjonsrettingen er et annet tema som følgegruppen retter søkelyset mot. De etterlyser mer diskusjon om hva som legges i profesjonsrettet, hvordan det skal forstås og konsekvenser for undervisning og forskning. Profesjonsinnretning «vert i stor grad oppfatta som at det handlar om praksisopplæringa og om det å vere nær på praksis. Institusjonane må arbeide vidare med ei bevisstgjerung av omgrepet. Særleg må ein sjå meir på korleis ein i arbeidet i kunnskapsområda kan gi profesjonsretting eit konkret innhald og kva dette må få av konsekvensar for innhald,

arbeidsformer og vurderingsformer i heile utdanninga» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 56). I de avsluttende anbefalingene trekker de fram at profesjonsrettet utdanning må forstås som mer enn praksisnær utdanning.

Følgegruppen stiller også spørsmål om den nye studiemodellen gir godt nok rom og betingelser for å ivareta de gjennomgående temaene (de yngste barna, flerkulturalitet, ledelse og barn med spesielle behov). Det synes ikke å være noen felles og entydig forståelse om disse temaene plass og ansvars plassering i studiet (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 30).

Samlet tyder evalueringene av implementeringen av BLU-reformen på at det først og fremst har dreid seg om integrasjon knyttet til «grenseflatene» mellom (a) fagene i de enkelte kunnskapsområdene, (b) kunnskapsområdene og studentenes praksis i barnehage og (c) kunnskapsområdene og pedagogikken. Integrasjon på studieprogramnivå og analyser av barnehagepraksis som grunnlag for utvikling av fagene er det lite informasjon om i evalueringene. Det samme kan sies om problematiseringen eller klargjøringen av komplementariteten i forholdet mellom teori og praksis. Vi ser nærmere på tre sentrale sider ved integrasjon i BLU og tar utgangspunkt i tre forhold som følgegruppen legger vekt på: kunnskapsområdene som faglig konstruksjoner og lærerutdanningsfag, pedagogikkens plass som integrerende fag i kunnskapsområdene og faget som skal sikre progresjon og profesjonsinnretning, samarbeid og partnerskap mellom BLU og yrkesfeltet, og anslag til kunnskap om andre integrerende tema. Vi trekker inn relevant forskning for å utdype følgegruppens analyser.

#### 11.4.2 Integrasjon som faglig konstruksjon

##### *Kunnskapsområdene*

Den nye organiseringen av innholdet i BLU i kunnskapsområdet oppfattes som hovedinnholdet i BLU-reformen, men det er noe motstridende tendenser og ulike erfaringer i de ulike utdanningene. Følgegruppen finner at «arbeidet med kunnskapsområda har gitt faglege gevinster i form av fagleg nyutvikling», samtidig som det er på dette området at institusjonene har hatt de største utfordringene (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 24).

Det har «mest [...] vore arbeidd med å utvikle kvart einskild kunnskapsområde» (s. 26), ikke integrasjon mellom kunnskapsområdene. Innad i kunnskapsområdene har imidlertid fagdelingen i stor grad blitt opprettholdt i vurderingsarbeidet, slik at det har blitt «svært mange prøvepunkt, både undervegs og ved avslutninga av eit kunnskapsområde» (s. 27). Likevel, «kunnskapsområda treff praksisfeltet betre enn dei

gamle faga gjorde» (s. 34) og har styrket profesjonsinnretningen i studiet, særlig fordi de skal nytte an til studentenes praksisstudier. Det tyder på at praksisinnretningen av studiet er styrket. Samlet sett presenterer følgegruppen likevel et motsetningsfylt bilde av de nye kunnskapsområdene. «Alle institusjonane har laga studiemodellar der kunnskapsområda er plassert og er organisert i tråd med krava i forskrifta. I kva grad institusjonane har makta å gi kunnskapsområda ei form og eit innhald som er i tråd med ambisjonane i forskrift, merknader og nasjonale retningslinjer er meir varierende» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 21).

I sin studie av arbeidsfeltets erfaringer, fant (Finne et al., 2017, s. 38) noe av det samme, at «barnehagelærerstudenter ble lært opp til å tenke fagene hver for seg i sin didaktiske tilnærming, mens arbeid med barnehagebarn forutsatte en mye mer helhetlig og integrert tilnærming.» Det peker på «utfordringer med å integrere kunnskap fra ulike lærerutdanningsfag i kunnskapsområdet» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 25) og trekker inn.

Lyngtun (2017) undersøkte integrasjonen av språk, matematikk og pedagogikk i kunnskapsområdet Språk, tekst og matematikk (STM), basert på intervjuer med BLU-lærere ved 4 institusjoner. Hun finner tre brudd som hindrer integrering i kunnskapsområdet. Det ene bruddet knytter an til forskriftens posisjon i utviklingen av kunnskapsområdet. Informantene finner at beskrivelsene av kunnskapsområdet ikke er signifikante, «faglærerne bruker gamle forestillinger og begrep for å forstå nye fenomen» (s. 74). Også følgegruppen (2017) og Høydalsvik (2017) har pekt på det samme: tendensen til at fagene i noen grad fortsatt eksisterer som delemner i kunnskapsområdene. Høydalsvik (2017, s. 81) viser blant annet til tendensen til å «take your classes and run», at den tidligere modellen reproduseres innen den nye strukturen. Det andre bruddet gjelder fagidentiteten i UH-sektoren, der fagidentiteten er knyttet til faget en har utdanning i, ikke kunnskapsområdet. Hvert av fagene har sterke fagtradisjoner, noe som kan forklare den relativt svake integreringen. Lignende kritiske kommentarer kommer til uttrykk i Dybvig og Jæger (2018) drøfting av erfaringene med samme kunnskapsområde og i G. M. Eide et al. (2017) i kunnskapsområdet Kunst, kultur og kreativitet (KKK). Det tredje bruddet som pekes på gjelder forholdet mellom kunnskapsområdene og pedagogikken, at pedagogikken blir «på siden», som er et gjennomgangstema i følgegruppens rapporter.

Utfordringer knyttet til forholdet mellom fag og kunnskapsområde framheves også i studier av kunnskapsområdene STM og KKK. Dybvig og Jæger (2018) setter søkelyset på hva som skjer med

norskfaget når det integreres sammen med matematikk. Basert på analyse av studenterfaringer fant de at i det nye kunnskapsområdet oppstår det lett «en jakt etter faglige møtesteder», og at integrasjonen mellom språk og litteratur og matematikk lett blir «kunstig kobling mellom to fag med svært ulike kunnskaps-tradisjoner» (Dybvig & Jæger, 2018, s. 47)

Koplingen med matematikk har svekket norskfaget som estetisk fag, det er nå «et mer instrumentelt fag som ferdighetsfag» (Dybvig & Jæger, 2018). De spør om de nye kunnskapsområdene «bidrar til å hemme mer enn fremme tverrfaglig samarbeid, helhet og sammenheng» i BLU. G. M. Eide et al. (2017) gjorde en undersøkelse av utviklingen av kunnskapsområdet KKK som ledd i følgegruppens kartlegginger basert på gruppeintervju med lærere i KKK ved ulike institusjoner. Med Bernsteins skille mellom sterk og svak klassifisering av fag (Bernstein, Chouliaraki, Bayer & Gregersen, 2001), karakteriserer de KKK som et svakt klassifisert kunnskapsfelt. I det ligger at kunnskapsområdet er svakt innrammet og preget av stort behov for integrasjon av delkomponenter. G. M. Eide et al. (2017, s. 13) finner at «det eksisterer frustrasjoner hos faglærerne i musikk, forming og drama knyttet til faglig identitet og rollen som barnehagelærerutdanningen. Faglærerne har en dobbel fagidentitet, de har sin identitet først og fremst i faget, mens profesjonsretting i stor grad preger undervisningen. I Bernsteins perspektiv er det den eksterne innrammingen rettet mot profesjonen som legger grunnlaget for integrasjonen i kunnskapsområdet, noe lærerne opplever som meningsfullt. Samtidig utfordrer BLU modellen faglærerne til å utvikle en felles visjon og et felles begrepsapparat for kunnskapsområdet. Dermed kommer forholdet mellom fagene i kunnskapsområdet tydeligere fram. G. M. Eide et al. (2017) finner at «faglærernes begrunnelser for valgene de tar, er sterkt knyttet til det faget de representerer og den faglige identiteten de har med seg».<sup>51</sup>

Det er en del studier av hvordan BLU ivaretar enkeltfag, som i studiemodellen utgjør delemner i kunnskapsområder, men uten å se faget i kontekst av kunnskapsområdet. I en studie av studenters kunnskap om barns språktilegnelse og tidlig litterasitet fant Gjems, Grøgaard og Tvedten (2016, s. 98) finner at studentene generelt er fornøyd med det de har lært i studiet, særlig det forfatterne betegner som 'innholdskunnskap', for eksempel «at språk er viktig», mens de i mindre grad har lært hvorfor språk er viktig og hvordan

kunnskapen kan anvendes i arbeidet med barna. I en annen komparativ studie av tidlig litterasitet i norsk og svensk barnehagelærerutdanning fant Gjems og Sheridan (2015, s. 14) at svenske studenter er mer opptatt av hensikten med å lese for barna, mens de norske legger mer vekt på barnas deltakelse og barnas autonomi. I norsk barnehagelærerutdanning er studenter opptatt av å lese for barn uoppfordret og stille spørsmål til det de leser for barna, mens de svenske er mer læringsorienterte, med klarere krav om kunnskap. Det er også eksempler på prosjekt som er rettet inn mot styrking av fag. I et bredt anlagt prosjekt med 16 deltaker fra fem land (Sortland et al. 2017) er det utarbeidet en felles nordisk studiemodul i naturvitenskap med to mål: øke lærerutdannelsens naturfaglige kompetanse og kobling teoriundervisningen og praksisstudiene. Her knyttes undervisningen i naturfag, og anvendelsen av naturfag i barnehage, opp mot seks generelle prinsipper: barns perspektiv, medvirkning, barnehagelærerrollen, barns læring, hverdagssamtaler og fysisk miljø.

Følgegruppen trekker fram at det er særegne utfordringer knyttet til eksamen i kunnskapsområdene. Der blir mange prøvepunkt, når eksamen i enkeltfag opprettholdes. Det stilles spørsmål ved hvordan tverrfagligheten er ivarett gjennom eksamener og om eksamensformene viser særpreget i de ulike kunnskapsområdene. De er spesielt bekymret for pedagogikken, «som etter forskrifta skal inn i alle kunnskapsområda» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 28). Andre studier har også reist spørsmål ved eksamen. I sin studie av veilederopplæringen finner Worum (2016) at eksamen, både i form og innhold, preges av individualisering og i liten grad samsvarer med innretningen av studiet. I sin studie av bacheloroppgaver fant N. R. Birkeland, Aasebø, Nome og Wergeland-Yates (2016) at eksamensoppgaver er både praksis- og forskningsbasert, at en teoretisk orientering dominerer, samtidig som besvarelsene likevel gir uttrykk for syntese mellom teori og praksis. Det samsvarer også med Nordvik og Vatne (2017) sin analyse, der de undersøkte om oppgavetekstene i BULL bidrar til å styrke integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. Her ivaretas tverrfagligheten, oppgavetekstene ber studentene benytte erfaringsbasert kunnskap og hvordan det kan legges til rette for arbeid i barnehagen, og studentene bes vanligvis om å drøfte (s. 8). Teori skal trekkes inn, men ingen av oppgavetekstene etterspør spesifikt forskningsbasert kunnskap. M. B. Haukenes (2017) sin studie trekker i samme retning. Hun konkluderer med at vurdering i BLU er privat, har lav prioritet og er preget av taus kunnskap. Mens vurderingsforskningen har framhevet den store betydningen av formativ vurdering, er det fortsatt summativ vurdering som dominerer i BLU. Informantene, på tvers av gruppene, gir imidlertid uttrykk for at de ønsker mer vekt på

51 Det er også interessant at i denne artikkelen trekkes pedagogikk fram som fag i KKK bare i forbindelse henvisninger til styringsdokumenter, ikke i analysen av intervjudataene. Det kan tolkes som en markering av det tidligere poenget at det er fra fagenes perspektiv – eller det framforhandlede kunnskapsområdets perspektiv – at profesjonsrettingen skjer, og at informantene plasserer pedagogikkfaget «ved siden» av kunnskapsområdet.

formativ vurdering, kollegialt samarbeid og utvikling av felles praksis.

Samlet forsterker disse studiene inntrykket av at faglig integrasjon og utviklingen av kunnskapsområdene som faglig konstruksjoner er vanskelig og ikke helt har lyktes. Kunnskapsområdene som akademiske felt ser ut til å sprike, det gjelder også i det estetisk-utøvende KKK emnet. Innretningen mot yrkespraksis ser ut til å mest rette seg mot hvordan fagene anvendes i praksis, noen ganger med kritikk av praksisfeltet for ikke å bruke kunnskapen studentene lærer i BLU. Det er få tegn på undersøkelser av feltet med tanke på å utvikle BLU i tråd med – eventuelt som korreksjon til – barnehagepraksis.

### **Pedagogikken i utdanningen**

Mens pedagogikk er sagt å skulle være «være et sentralt og sammenbindende fag som inngår i alle kunnskapsområdene, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2012a) beskriver følgegruppen pedagogikkens plass, rolle og status som særlig problematisk i den nye strukturen. Det vises også til variasjon, fra at noen informanter kan se «et hav av muligheter» til andre som anser pedagogikken som «vingeklippet og truet» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 29).

Pedagogikken skal fungere integrerende og profesjonsrettet og skal inngå i alle kunnskapsområdene. Slik har den stor grad av legitimitet gjennom forskrift, og nasjonale retningslinjer, men følgegruppen finner at pedagogikken har liten autoritet i utdanningene og fagmiljøene. I sine tilrådinger uttrykker Følgegruppen (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 57) at «pedagogikk og pedagogikkfaget har vore og er ei stor utfordring for institusjonane», det har vært brukt mye tid og ressurser på å finne ut hvordan pedagogikken kan integreres i alle kunnskapsområdene. Noen institusjoner har valgt å konsentrere faget i bare noen i av kunnskapsområdene, andre har innført faget igjen. «Det må gjerast noko med pedagogikkfaget,» konkluderer følgegruppen (s. 57). Pedagogikk blir stående «litt på sida, der pedagogikk læraren ikkje er en sentral aktør verken i utarbeiding av overordna tema for kunnskapsområdet eller i vurderingsarbeidet» (s. 25). Begge SINTEF-rapportene peker også på svekkelsen av pedagogikken i BLU. (Finne et al., 2014; Finne et al., 2017). Finne et al. (2014) fant at både studentene og utdannerne opplevde pedagogikkfaget som nyttig, relevant og som «en bro mellom det praktiske og det teoretiske» (s. 119). I oppfølgingsrapporten (Finne et al. 2017) beskrives pedagogikken likevel som et fag som har fått «liten plass i studentenes praksisopplæring», at «utdanningen ikke helt har klart å integrere de pedagogiske elementene inn i de ulike fagområdene» og at pedagogikken har en utydelig

plass i utdanningen. Den gjennomgående erfaringen blant informantene var derfor at «man gjerne skulle sett gjeninnført pedagogikkfaget» (Finne et al., 2017, s. 37). Samtidig fant de forskjeller mellom institusjonene, som tyder på at det kan være opp til institusjonene å gi pedagogikken en mer sentral plass i studiet. I tillegg til at distribueringen av pedagogikken over ulike delkomponenter i studiet, finner følgegruppen også at styringsdokumentene gir et uklart bilde av faget, for eksempel hvem som skal undervise i faget; tilsatte i pedagogikkseksjonen eller alle fagtilsatte i utdanningen (Finne et al., 2017, s. 28).

Følgegruppen peker også på utfordringer knyttet til pedagogikkfagets selvforståelse. Funksjonen til faget beskrives som en mangesidig, det omtales som organisering, alt og ingenting, profesjon og praksis, og variasjoner over tema/kjerneområder (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 29). Pedagogikken ble gjerne beskrevet som profesjonskunnskap og kunnskap i og om praksis, mens «det i liten grad vert gitt innhald til omgrepa [isteden ble pedagogikken gjort rede for som en] opplisting av ei rad med pedagogiske tema» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 29). Når pedagogikk, som det mest omfattende og overordnede faget i utdanningen spres ut i alle kunnskapsområdene, med lite omfang i hver, mister faget, som skulle være integrerende og profesjonsorientert, sin styrke i utdanningen (Wolf & Greve, 2018).

Pedagogikkens situasjon i BLU ser ut til å være preget av faglig strid om innholdet i kunnskapsområdene og fagets rolle som overgripende, integrerende fag. I tillegg framstår faget som uklart i sin posisjonering i utdanningen. Som akademisk disiplin er det splittet opp, og det er få tegn i evalueringer og studier på faglig utvikling. Wolf og Greve (2018) framhever faget som forvalter av de generelle formuleringene i rammeplanen, for eksempel med å legge vekt på lekens egenverdi, og posisjonerer faget som motvekt til myndighetenes målstyring i barnehagen. Faget framstår som en forsvarer av en barnehagepedagogikk som tar barns behov og aktivitet som premiss, men det virker svakt som akademisk disiplin.

### **Praksisstudiene – samarbeid og partnerskap mellom BLU og yrkesfeltet**

Samarbeidet mellom utdanningen og barnehagefeltet har vært sterkt vektlagt og har lange tradisjoner. Da metodikkfaget var del av utdanningen ble det rekruttert lærere direkte fra yrkesfeltet. Det skjer i liten grad (om i det hele tatt) nå. Kontakten med yrkesfeltet tar andre former, og samarbeidsavtaler og partnerskap er hovedformen. I styringsdokumentene er samarbeidet mellom BLU og yrkesfeltet beskrevet i perspektiv av studentenes praksisstudier. I sin sluttrapport konkluderer følgegruppen med at planene er ambisiøse, men «må følgjast opp med

ressursar og meir forpliktande samarbeid» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 55). Det står mye igjen å gjøre før praksis i barnehage og universitet/høgskole kan vurderes som likeverdige læringsarenaer. «Undersøkingar vi har gjort viser at barnehageeigar er lite involvert i samarbeidet om praksisopplæringa og særleg i arbeidet med innhaldet i samarbeidsavtalane» (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 55). Det er store forskjeller både på tvers av institusjoner og mellom grupper av aktører i synet på hvordan praksisopplæringen fungerer.

Følgegruppen argumenterer for et mer utvidet begrep om samarbeid mellom BLU og yrkesfeltet enn studentenes praksisperioder. Det gjelder styrking av hele utdanningsforløpet og studieprogrammet gjennom systemer med nye former for samarbeid, som ulike felles fora for universitet/høgskole og praksisfelt, utdanningsbarnehager<sup>52</sup>, delte stillinger, praksisstipend og styrket veilederskolering av praksisveiledere. I dette perspektivet er praksisopplæringen ett aspekt ved samarbeidet mellom universitet/høgskole og praksisfelt. For eksempel, utviklingen av utdanningsbarnehager framhever 'partnerskap' som også kan inkludere samarbeid om utdanningsprogrammet som helhet, enkeltemner, praksisopplæringen, FoU og profesjonell utvikling i både praksisfeltet og ved universitet/høgskole. Innovasjonsprosjektet Utdanningsbarnehager ved Oslo Metropoluniversitet<sup>53</sup>, så vel som etableringen av universitetsskoler ved universitetene i Oslo og Tromsø<sup>54</sup> (Jakhelln, Lund & Vestøl, 2017) er nært knyttet til utviklingen av jevnbyrdige men komplementære partnerskap, slik som drøftet tidligere under temaet profesjonsutdanning. Det kan også være grunn til å framheve poenget hos (Finne et al., 2017, s. 17), at barnehagene kan være utviklingspartner for utdanningen, at BLU og barnehagene kan være gjensidige utviklingspartnere for hverandre. Utdanningsbarnehager rettes inn mot en sterkere grad av aktivisering av praksisveilederne i barnehagene, og barnehagene som institusjon, som barnehagelærerutdannere – både for studenter i praksis og overfor utdanningen mer generelt.

Det er en rekke tiltak som søker mot et mer likeverdig forhold mellom utdanning og yrkesfelt. De har form av utviklingsprosjekter knyttet til studenters praksisperioder, utvikling av nye strukturer og utdanningsforløp, og nye modeller for institusjonelt samarbeid mellom BLU og barnehagefeltet. Prosjektene om praksisstudiene domineres imidlertid av prosjekter som er initiert av utdanningen og består av utprøving av ideer som kan bidra til å fremme studenters

læring. Gjennomgående i studiene er målsetningen om å utvikle barnehagen som læringsarena for studenter og å bidra til at praksisfeltet bidrar mer aktivt inn som barnehagelærerutdannere. I utviklingsprosjekter vises det i stor grad til nytten av dialog mellom utdanning og yrkesfelt. Halmrast, Taarud og Østerås (2013) legger for eksempel vekt på felles refleksjon der erfaringer deles på tvers av institusjonsgrensene, bruk av praksisfortellinger og videodokumentasjon. Høier (2012) framhever bevissthetsdannende, problematiserende og selvkritiske dialoger for å utvikle faglig diskusjoner i studentenes praksis i en videreutdanning. I en studie av arbeidsplassbasert utdanning fant Kaarby og Lindboe (2016) forskjeller i hvor stor grad studenter opplevde arbeidsplassen som strukturert læringsarena og identifiserte tre dimensjoner. Det ene er forholdet mellom eksplisitt versus implisitt («taus») kunnskap. Når kunnskap gjøres eksplisitt knytter den lettere an til læring. Den andre dimensjonen er kollektiv *versus* individuell. Fravær av, eller svake strukturer for, felles, kollektiv læring svekker studentenes læring. Den tredje dimensjonen er å se sammenheng mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Utfordringen med å styrke barnehagen som kvalifiseringsarena kan, i dette perspektivet, innebære å gjøre kunnskapen eksplisitt, aktivisere en kollektiv tilnærming til kunnskap og koble teori og praksis i det daglige arbeidet.

Det går også igjen i prosjektene at det er noe ulike perspektiver i utdanning og yrkesfelt. Tholin (2013) beskriver et aksjonsforskningsprosjekt der målet var å styrke praksis som læringsarena for teoretisk kunnskap også utenom praksisperiodene. Analysen avdekket sprik og mangfold i praksislærernes opplevelse av sin egen rolle som lærerutdanner, men også at når praksislærere ble involvert i barnehagelærerutdanningen opplevde de seg i større grad som barnehagelærerutdanner, for eksempel at de kunne påvirke oppgaver og prosjekt som studentene gjør i praksis.

Mange studier av forholdet mellom utdanningen og yrkesfeltet viser også at utvikling av jevnbyrdige partnerskap kan være problematisk. Et eksempel er studien til Halvorsen og Smith (2012), der de identifiserte to hovedmodeller for partnerskap eller samarbeidsrelasjoner: separatistmiljø og samarbeidsmiljø. Separatistmiljø kjennetegnes av atskilte roller og arbeidsdeling, sporadisk kontakt og et studieforløp der utdanningen (universitet/høgskole) forbereder studentene til profesjonell praksis, mens de gjennomfører praksis i praksisbarnehagene. Samarbeidsmiljø kjennetegnes av jobbing i grupper, samarbeid om kompetanseutvikling og både faglærer og praksisveileder veileder studentene i praksis. På et mer konkret plan for samhandling preges separatistmiljø av asymmetri i forholdet mellom aktørene i

52 Følgegruppen bruker termen 'profesjonsbarnehager'. Ulike institusjoner bruker ulike betegnelser.

53 <https://blogg.hioa.no/utdanningsbarnehage/>

54 <https://www.uv.uio.no/proted/>



utdanningen og de i praksisfeltet, vedlikehold av tradisjon og fragmentert utdanning, mens samarbeidsmodellen preges av gjensidighet, fornyelse og synergi.

I en studie av praksisteammøtet i barnehagen, som setter søkelyset spesielt på observasjonsbegrepet, fant J. Birkeland og Ødegaard (2018) at barnehagelærerne formidler en «mer forenklet form for observasjon, enn det faglitteraturen og retningslinjene krever [og at praksislærernes doxa dermed er] en annen i praksis enn den studentene møter i sine forberedelser til praksis» (s. 14). Det er «et brudd mellom barnehagelærerutdanningens mål og undervisning og praksislærernes bruk av og begrunnelser for observasjon» (s. 1). Videre, at BLU ikke er så god på «helhet og sammenheng som de nasjonale retningslinjene» krever, «det er et stykke vei igjen for å oppnå målet om helhet og sammenheng mellom teori og praksis» og det trengs «en videre drøfting om hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal tilegnes gjennom profesjonsutdanningen» (J. Birkeland & Ødegaard, 2018, s. 16).

Mange av disse studiene preges av to forhold som kan forstås som motsatser. Det ene er at det er relativt svak språkliggjøring av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. se også Eik et al. (2016). Det kan ha som følge at praksisstudiene i hovedsak bidrar til praktisk kunnskap, med svak kobling til akademisk og teoretisk kunnskap. Et annet trekk er at forholdet mellom utdanningen og yrkespraksisen i flere av studiene framstår i et videre perspektiv enn studenters læring i barnehagepraksis. Å styrke koblingen mellom utdanningen og praksisfeltet har kunnskapsdimensjoner som overskrider student-erfaringene i praksis. Det aktualiserer også poenget til følgegruppen om at profesjonsrettet utdanning må forstås som mer enn praksisnær utdanning (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 55). Mens følgegruppen etterlyser en bevisstgjøring om profesjonsretting, kan vi i disse studiene se spirer til en slik pågående bevisstgjøring i studier av forholdet mellom BLU og barnehagefeltet. Det er vanskelig å tenke seg at det vil kunne skje uten at praksisfeltet styrkes som bærer av akademisk kunnskap – som er grunnleggende for profesjonsrollen. Men da blir også spørsmålet om, og i hvilken grad, den akademiske kunnskap samsvarer med utfordringene i barnehagelærerrollen.

### **Forskningsbasert utdanning**

Det er få studier av BLU som forskningsbasert utdanning, selv om koblingen av forskning og praksis også inngår i integrasjonsambisjonen i BLU. Vågan og Havnes (2013) tok utgangspunkt i en spenning som oppstår i utdanninger når utdanninger forventes å ha både sterkere innretning mot yrkespraksis, og samtidig styrke sin forankring i forskning. De fant at studentene ikke hadde noen klar forståelse forskningsbasert

utdanning, men at de i studiet ble utfordret til å tenke i retning av å utvikle barnehagepraksis, særlig i fordypningsseminarene og i forbindelse med hjemmeeksamen. Med FoU-begrepet peker studien mot at u-en er sterk, med praksis som utgangspunkt, mens f-en er svak, særlig som grunnlag både som akademisk kunnskap og tilsynelatende også for utvikling av praksis. Otterstad (2012, s. 158) fremmer en tredje orientering. Hun etterlyser «politiske og pedagogiske analyser av metodologiske valg for forskningen i omløp» og argumenterer for en utvikling av forskningen i retning av å stille kritiske spørsmål til innretning og metode og utvikling av overskridende forskning. Det utdypes som prosjekter der «makt, sted, tid, rom, kropp, bevegelser, tempo, stopp og materialitet også brukes som analytiske metodologiske innganger» (Otterstad, 2012, s. 158). Tre perspektiver står slik opp mot hverandre: en utviklingsrettet med basis i barnehagepraksis med vekt på endring av praksis, en forskningsrettet med basis i vitenskapelige studier med vekt på kunnskap om praksis, og en politisk rettet og forskningskritisk orientering med vekt på redefinerings av forskningens temaer og metoder se også Otterstad og Reinertsen (2015).

Forskning i BLU ser fortsatt ut til å være knyttet til fag, ikke til kunnskapsområder. Det kan være uttrykk for bruddet mellom kunnskapsområdene som faglig konstruksjon og fagenes vitenskapelige forankring og særtrekk i universitetenes fagstruktur og lærernes utdanningsbakgrunn. Det forsterker inntrykket av at barnehagelærerutdanningen som akademisk felt står svakt, den hviler i fagenes vitenskapelighet til tross for omleggingen av undervisningsstrukturen. Vi ser også trekk i samme retning i analyser av studielitteraturen i studiet, som vi kan anta i stor grad fastsetter innholdet.

### **Studielitteratur og innhold i studiet**

Kompleksiteten i barnehagelærernes arbeid gir seg, som vi har vært inne på, utslag i et svært stort mangfold av fag i BLU. De fem kunnskapsområdene er bygd med utgangspunkt i ti fag. Når utdanningen skal være forskningsbasert, og forskningen skjer i de enkelte fagene (det er vanskelig å identifisere kunnskapsområdene i BLU som forskningsdisipliner eller -felt), vil litteraturen ha sin basis i fagene. På den måten består fagene, mens det er i samarbeidet mellom personene som representerer de ulike fagene, studentoppgaver og praksis at de integrerte kunnskapsområdene utvikler seg. Sammenhengen i litteraturen er dermed gjenstand for konstruksjon gjennom samarbeid, og kan dermed ta mange og ulike former.

Ser vi på litteraturlistene i utdanningene kan vi få et bilde av kunnskapstilfanget. Utfordringene til pedagogikk er nevnt. BULL er et fag som har en stor

del av pedagogikk litteraturen. Bjerkestrand et al. (2015) fant at litteraturen i stor grad var identisk med pedagogikkpensum i den tidligere førskolelærerutdanningen. Det er dominans av enkeltkapitler fra antologier, et eller flere kapitler i monografier og norske tidsskrift rettet mot yrkesfeltet. En gjennomgang av litteraturlistene i BULL som er gjort i forbindelse med denne rapporten viser det samme<sup>55</sup>. Det er så godt som fravær av engelskspråklig litteratur, det samme gjelder litteratur som behandler barnehage (eller lignende) virksomhet i andre land, altså fravær av internasjonal orientering. Det er svært få artikler fra tidsskrift med fagfellevurdering. Så godt som all litteratur er sekundærkilder, det er stort fravær av klassikertekster og annen primærlitteratur. I BULL leser studentene nesten uten unntak bare deler av bøker. Det er noen antologier som brukes i mange utdanninger, men kapitler som brukes varierer fra institusjon til institusjon. Det samme gjelder kapitler i monografier, utdanningene bruke ulike kapitler. Det er ikke mulig ut fra litteraturlistene å peke på noen 'kanon' i pedagogisk litteratur i BLU, når referansene tas som grunnlag. En gjennomgang av litteraturlister i SRLE viser samme hovedtendens, men der er det noe mer samsvar på tvers av utdanninger. For å trekke klare slutninger om språk eller sammenheng i kunnskapskildene i BLU ville det være nødvendig å lese og analysere tekstene, men det har ikke vært mulig her.

Det synes å være behov for en kritisk analyse av både faglig struktur i BLU, det vitenskapelige grunnlaget som det akademiske kunnskapsgrunnlaget bygger på og studielitteraturens vitenskapelige robusthet. I like stor grad som en gjennomgang av kunnskapsgrunnlaget, er det behov for å bygge kunnskapsgrunnlaget på analyser av barnehage som pedagogisk institusjon og barnehagelærerrollen som profesjonell yrkesrolle. Det er en stor utfordring å forankre de faglige elementene i barnehagelærerutdanningens svært brede portefølje av fag i en felles visjon om kunnskapen studentene skal lære og hvordan en overordnet profesjonskompetanse formuleres.

## 11.5 BLU-studentenes opplevelse av studiet

I Studiebarometeret er barnehagelærerutdanningen blant de som kommer dårligst ut i studentenes vurdering av organiseringen av studieprogrammet, samlet over perioden 2013-2016. Derimot er det blant studiene som kommer best ut i studentenes vurdering av utdanningens relevans for arbeidslivet (Damen, Hauge, Skåtun, Holm & Bakken, 2017).

I rapporten fra 2017 skårer arbeidslivsrelevans fortsatt høyt, og blant de høyeste. Kartleggingen av studenterfaringer som ble gjort i forbindelse med Følgegruppens evaluering (Skauge, Kvitastein & Hansen, 2017) tilsier at studentene gjennomgående er svært fornøyd det faglige utbytte av utdanningen, men noe mindre fornøyd med balansen mellom arbeidsformene. Sammenligningen mellom svarene til de som tar den nye barnehagelærerutdanningen og de som fortsatt er på førskolelærerutdanningen (FLU) tyder imidlertid på at BLU-studentene er noe mindre fornøyd enn FLU-studentene (Skauge et al., 2017, s. 23, Tabell 4.2). Det er også et fall i vurderingen av utdanningen fra 2014 til 2015 og 2016. Undersøkelsen viser også store variasjoner i fagemner som skårer høyt i deres vurdering av egen kompetanse og de som skårer lavt. Emner som skårer høyt er evnet til omsorg, lek og samspill med barn; kunnskap om barns utviklings- og dannelsesprosesser; fagkunnskap og samarbeidsevner. Emner som skårer lavt er evne til å lede en personalgruppe; evne til å veilede andre og kunnskap om digitale verktøy (Skauge et al., 2017, s. 5).

Finne et al. (2014, s. 24) framhever at kollegaledelse er en særlig utfordring i studiet – å jobbe og ta ansvar i et faglig sammensatt arbeidsfellesskap. De fant at det er for svak vekt på relasjonskompetanse i utdanningen, men det er ikke tydelig om det er studentene som uttrykker det, informanter fra yrkesfeltet eller utdannerne. BLU-studentene synes altså å ha høy kompetanse i ledelse av barnegrupper, men svakere i teamledelse og personaledelse.

Finne et al. (2014) finner et skille mellom deltids- og heltidsstudentene. De som studerer deltid er mer fornøyd med undervisningen enn heltidsstudentene. De er mest fornøyd med undervisningen, er heltidsstudentene mest fornøyd med praksisen. Mens deltidsstudentene opplever at de har mer behov for faglig oppdatering og påfyll ser på undervisningen som bedre enn praksisopplæringen, opplever heltidsstudentene sterkere behov for praksis og utprøving og ser på praksisopplæringen som bedre enn undervisningen Finne et al. (2014, s. 148). Forskjellene kan indikere at BLU har to hovedgrupper studenter med ulike preferanser. En slik heterogen studentgruppe bidrar også til kompleksitet og skaper utfordringer knyttet til innhold og organisering av studiet.

Halmrast et al. (2013) drøfter hvordan praksisfortellinger som læringsstrategi kan bidra til refleksjon og dermed øke studentenes profesjonelle kompetanse. Knaben (2017) finner at studentenes beskrivelser av sin læring overskrider det som tilskrives faglig innsikt og forståelse. Studentene ser på utviklingen av profesjonsidentitet som særlig er forbundet med å lære teori,

55 Det bare noen institusjoners emnebeskrivelser som er undersøkt: UiT, DMMH, HiVe (Bergen), UiS og OsloMet.

men også praksis tillegges stor betydning – og deres livshistorie tas i betraktning i forståelsen av deres faglige sosialisering og deres tidlige profesjonelle identitetsutvikling. I sin analyse av studenters fortellinger om sitt utdanningsvalg og hva som er viktig for dem finner Budal (2015, s. 110) en utvikling fra tekstene tidlig i studiet, som er tentative og personlige, det «manglar skiljet mellom individet, fagpersonen og deltakaren i profesjonsfellesskapet», til senere tekster der studentene reflekterer seg vekk fra det personlige og over i et profesjonsfellesskap. Hun finner en utvikling gjennom studiet fra «kjensler til kjelder, frå språk til større semje – og viktigast av alt: frå personleg til profesjonell» (Budal, 2015, s. 111). (Moxnes, 2016, s. 10) har analysert fagtekster brukt i utdanningen og finner at «ingen av tekstene fra norsk barnehagelærerutdanning presenterer empiriske undersøkelser der dyptgripende arbeid med refleksjon er hovedhensikten».

## 11.6 Oppsummering

På det grunnlag av analysene i dette kapitlet kan vi peke på noen tendenser, reise noen spørsmål eller antyde noen hypoteser om BLU som lærings- og dannelsesarena for en profesjonell barnehagelærerrolle. Utdanningen skal sikre at barnehagelærerne går ut av studiet med de faglige kvalifikasjonene som arbeidet krever og har et særlig ansvar for å formulere kunnskapsgrunnlaget for profesjonell praksis. I tillegg å kvalifisere til yrkesutøvelsen vil profesjonsutdanningene også spille en sentral rolle i å begrepsfeste barnehageyrket som faglig virksomhet, kartlegge og analysere den faglige standarden i barnehagene, bidra til å styrke barnehagene som faglig virksomhet og drive faglig utvikling i sektoren og av yrkesutøverne. Utdanningen må imøtekomme samfunnsmandatet som er gitt, men også være en kritisk, utfordrende og støttende aktør for barnehagene.

Utgangspunktet i dette kapitlet har vært at kvalifisering til barnehagelæreryrket kan etterprøves ved å undersøke to forhold. Dekker utdanningen det som kreves for å jobbe i barnehage og gir den studentene både det teoretiske og akademiske faglige grunnlaget og den praktiske erfaringen og innsikten som trengs for å utøve yrket på en faglig forsvarlig måte?

I forholdet mellom akademisk og praktisk er det særlig to forhold som kan framheves. Det ene gjelder kunnskapsområdene som integrerende struktur for profesjonskunnskapen. Det andre gjelder forholdet mellom BLU som høyere utdanning og profesjonsutdanning, og barnehagefeltet som arena for utøvelse av profesjonell praksis.

Forsøket på å redusere fragmenteringen som preget den tidligere førskolelærerutdanningen ved å etablere tverrfaglige kunnskapsområder synes ikke å være vellykket. Det har stilt utdanningen overfor store utfordringer, som har vært av både faglig, organisatorisk og kulturell karakter. Ut fra tilgjengelig forskning og evalueringer av BLU framstår kunnskapsområdene i mange tilfeller som flerfaglige, heller enn tverrfaglige. Fagene består og kunnskapsområdene splittes i mange tilfeller opp i faglige delemner. Særlig gjelder det vurdering, som kan ses på som grunnleggende for å gi retning for studentenes læring og studieinnsats. En særlig utfordring ser ut til å være at omfanget av fagene i de ulike kunnskapsområdene er små, slik at studentene får begrenset kunnskap om og innsikt i de enkelte fagene. Det er problematisk i seg selv, sett i lys av at styrken i den integrerte helheten i stor grad hviler på styrken i de fagkomponentene som integreres. BLU-modellen utfordrer faglærerne til å utvikle et felles begrepsapparat og en felles visjon for utdanningen, men faglærernes begrunnelser er sterkt knyttet til deres faglige identitet. Dette synliggjør behovet for faglige arenaer der felles visjoner kan drøftes og utvikles.

Strukturen med kunnskapsområder definerer og binder tverr- og flerfaglige prosjekter i utdanningen. Tidligere kunne man integrere de ulike fagene ut fra prosjektenes tematiske innhold og pedagogiske innretning i tråd med det vi tidligere i rapporten har kalt praktiske synteser. BLU-modellen bestemmer integreringen av fag ut fra en generell vurdering av fagenes innbyrdes sammenheng og har karakter av teoretisk basert integrasjon. Sett i lys av fagenes særegne karakter, og det forhold at fagene skal bestå, er det et problematisk prosjekt, særlig i noen kunnskapsområdene. Kunnskapsområdene som akademiske felt ser ut til å sprike. Det svekker mulighetene for sterke integrerte faglige enheter. For å styrke barnehagelærerrollen er det ønskelig at BLU-strukturen i større grad innfrir forventningene om en integrert, helhetlig utdanning og at de involverte i utdanningen avklarer sin forståelse av hva profesjonsinnretning innebærer.

Pedagogikkens situasjon i BLU ser ut til å være preget av faglig strid om innholdet i kunnskapsområdene og hvordan faget skal ivareta rollen som overgripende, integrerende fag. I tillegg framstår faget som uklart i sin posisjonering i utdanningen og med svak reell legitimitet tross stor grad av legitimitet gjennom forskrift og nasjonale retningslinjer. Pedagogikken har blitt svekket som akademisk disiplin i BLU og profesjonsinnretningen av studiet er i stor grad lagt til fagene og kunnskapsområdene. Fagene har blitt tydeligere didaktisk innrettet, men forholdet mellom fagdidaktikk, didaktikk for kunnskapsområde og generell barnehagedidaktikk er ikke avklart. For å

styrke barnehagelærerrollen bør utdanningen ha en tydeligere innretning mot fagområdene i rammeplanen for barnehagen og i særlig grad mot de overordnede verdiene med forankring av praksis i omsorg, lek, læring og danning. Dette innebærer en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelæreres profesjonelle praksis.

Når det gjelder forholdet mellom utdanningen og barnehagefeltet viser både evalueringer og forskning eksempler på flere interessante prosjekter og tiltak. Barnehagelærere som er praksislærere for studenter blir i økende grad sett på som barnehagelærer-utdannere, og ser seg selv som slik. Barnehagefeltet markerer seg i stadig større grad overfor utdanningen med ønsker om prioriteringer av innhold. Prosjekter der barnehagelærerutdanningen og praksisfeltet søker å etablere jevnbyrdige og komplementære partnerskap bidrar til å styrke utdanningen. Komplementariteten, hva de ulike partene særlig kan bidra med, må være tydelig og gjensidig akseptert. Samtidig er en felles forståelse og felles begrepsapparat viktig for å skape en helhetlig utdanning. En særlig utfordring er de store variasjonene i hvordan ulike utdanningsinstitusjoner gir praksisfeltet muligheter for reell innvirkning. For å styrke barnehagelærerrollen er det ønskelig at ulike partnerskap utvikles videre og at praksislærerne gis muligheter til reell innvirkning i barnehagelærerutdanningen.

Forskning på BLU ser ut til å være knyttet til fag og ikke til kunnskapsområder, noe som kan være uttrykk for et brudd mellom kunnskapsområdene som faglig konstruksjon og fagenes vitenskapelige forankring. Den er preget av en tilnærming 'fra-teori-til-praksis', der forskere fra BLU går ut i yrkesfeltet for å styrke praksisen. På den måten bidrar utdanningen også til FoU som kan styrke barnehagepraksis. Vi ser i mindre grad prosjekter der retningen er 'fra-praksis-til-teori', prosjekter der forskere gjennom deskriptivt-analytiske analyser begrepsfester og kritisk analyserer barnehagepraksis. Slike analyser vil kunne være vesentlige bidrag i å sette søkelys på og videreutvikling barnehagelærerrollen som profesjonell rolle.

Siden barnehagelærerutdanningen i sin nåværende form er relativt ny, er forskningstilgangen relativt begrenset. Dette gjelder særlig den akkumulative forskningen. Det vil derfor være behov for longitudinelle studier som følger barnehagelærerne fra utdanningen og ut i arbeid.

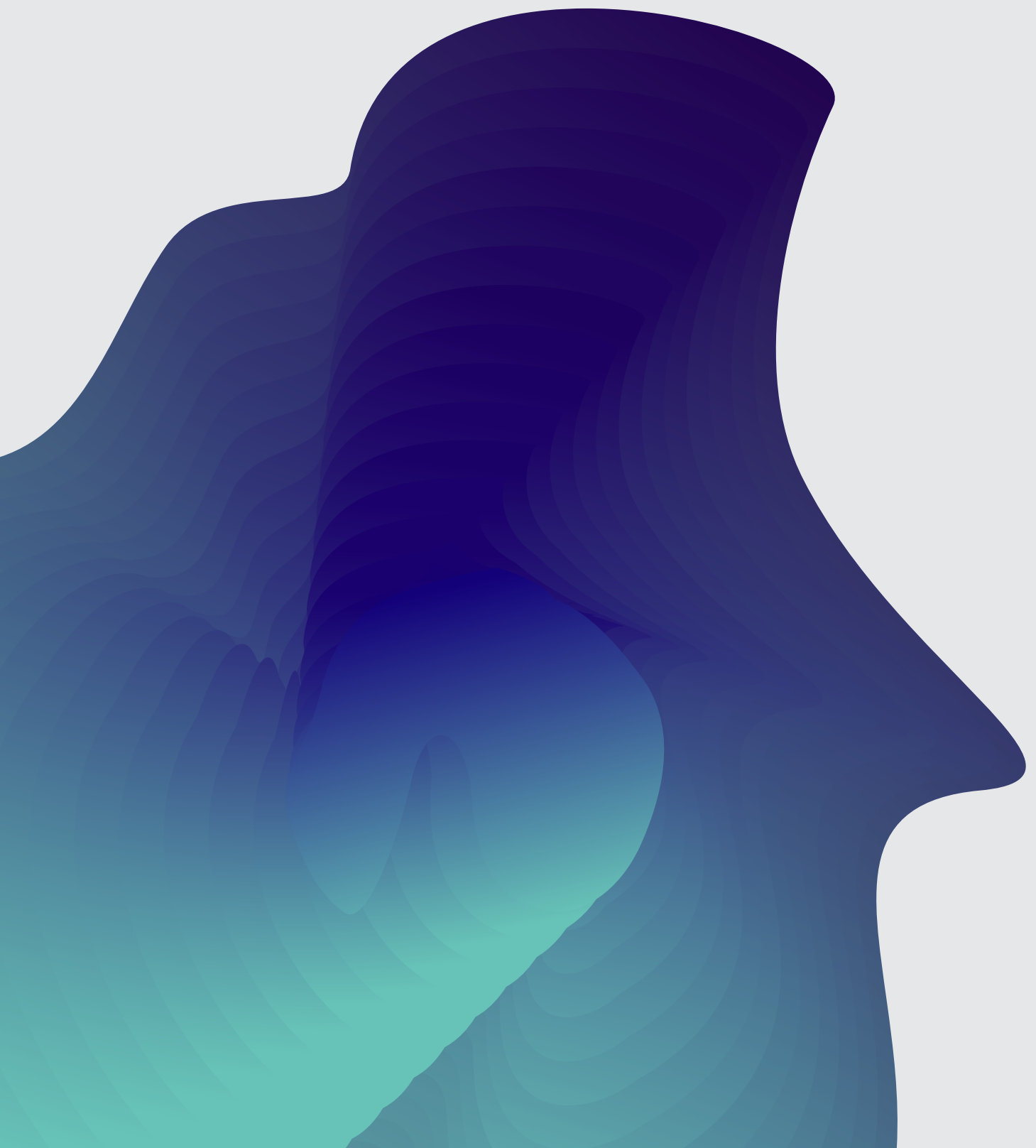
Ut fra evalueringer og forskning på barnehagelærerutdanningen er det på nåværende tidspunkt ikke mulig å gi klare svar på spørsmålet om utdanningen dekker det den bør dekke. Vi har riktignok noen studier som peker på områder som utdanningen ikke dekker godt nok. Følgegruppen peker på pedagogisk ledelse,

mangfold, de minste barna, barn med særskilte behov, flerspråklige barn, profesjonsfaglig digital kompetanse og det samiske språk og kultur. Det er også områder som ekspertgruppens analyse i kapittel 5, 6 og 7 om pedagogisk arbeid med barn finner lite kunnskap om. Analysen i kapittel 5, 6 og 7 peker på en helhetlig og integrert pedagogisk praksis som krever en solid faglig kunnskapsbase. Vi har lite kunnskap om hvordan utdanningen tar kompleksiteten i yrkespraksisen som utgangspunkt for å designe et faginnhold som kvalifiserer for kompleksiteten i pedagogisk arbeid. Her er det behov for mer forskning og utvikling.

BLU-studentene er ifølge Studiebarometeret mindre fornøyd med organiseringen av studiet enn mange andre studentgrupper, men samtidig vurderer de utdanningen som relevant for det yrket de skal utøve. BLU-studentene synes å gå ut av studiet med relativt høy kompetanse i ledelse av barnegrupper, men svakere i teamledelse og personalledelse. Ledelse av personalet har over tid vært en særlig utfordring for nyutdannede barnehagelærere og det synes ikke som at den nye barnehagelærerutdanningen har løst disse utfordringene. For å styrke barnehagelærerrollen med tanke på å lede et sammensatt arbeidsfellesskap med ulik fagbakgrunn, er det ifølge forskningen vi har funnet ønskelig at utdanningen har mer vekt på relasjonskompetanse, teamledelse og kunnskap om veiledning.

En utfordring når det gjelder BLU-studenten er knyttet til inntakskvalitet og at det er relativt lave opptakskrav i utdanningen. Det reiser spørsmålet om deler av studentgruppen står overfor utfordringer ved å tilegne seg akademisk kunnskap og dermed kan mangle et solid kunnskapsgrunnlag for profesjonsutøvelsen. Dette vil også være en utfordring for den videre utviklingen av barnehagelærerrollen.





## 12. Barnehagelæreres faglige profesjonsutvikling

I dette kapitlet gjør vi rede for forskning om barnehagelæreres faglige profesjonelle utvikling, det vil si på hvilke måter de tilegner seg og endrer sin kunnskap og kompetanse. De teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2 er grunnlaget for å analysere empiriske studier om barnehagelærernes profesjonelle utvikling. Begrepene profesjonalisering «innenfra» og profesjonalisering «ovenfra» synliggjør et viktig skille (Evetts, 2011). «Innenfra» innebærer at barnehagelærerne og ledelsen selv tar ansvar for faglig utvikling og profesjonalisering, mens «ovenfra» omfatter føringer og tiltak fra sentrale og lokale myndigheter. Faglig utvikling kan også komme ovenfra, fra forskning og andre profesjoner med innflytelse. Profesjonalisering «ovenfra» har ofte til hensikt å påvirke profesjonen til å bidra til å realisere politiske og organisasjonsmessige målsettinger (Evetts, 2011). Profesjonalisering «ovenfra» kommer til uttrykk ved at det legger premisser for «profesjonalisering innenfra» som drives gjennom tiltak og ledelse på fylkesnivå, kommune- og eiernivå og i den enkelte barnehage.

I dette kapitlets gjennomgang av barnehagelærernes profesjonelle utvikling er hensikten å vise at det skjer en rekke faglige utviklingstiltak og at disse framtrer på ulike nivå. Det innebærer en forståelse av at profesjonell utvikling drives fram av forskjellige aktører på det lokale nivået, det nasjonale nivået og det transnasjonale nivået. Tabellen under viser en slik forståelse.

På det lokale nivået kan profesjonell utvikling foregå på både region/fylkesnivå, eier/kommunenivå og det

enkelte barnehagenivå. På det nasjonale nivået kan profesjonell utvikling initieres på flere arenaer av ulike aktører. Utdanningsmyndigheten, barnehagelærernes interesseorganisasjoner, forskning og forskningsprogrammer, eller fra andre aktører i konsulentbransjen kan utvikle og drive fram tiltak for profesjonsutvikling for barnehagefeltet. Når profesjonsutvikling skjer på det transnasjonale nivået handler det om at aktører og grupper på tvers av land driver aktivt med utvikling av profesjonen. Det kan være transnasjonale organisasjoner eller forskningsgrupper.

Et annet viktig aspekt som ligger til grunn for vår forståelse er skille mellom innovasjon forstått som forskning og kunnskap og utvikling som translasjon, tilpasning og anvendelse. Lokale prosjekter i barnehagen vil ofte ta form som iverksetting og anvendelse av noe som kommer fra det nasjonale nivået. Da handler det ikke om innovasjon eller kunnskapsutvikling, men mer om at barnehagen igangsetter lokale utviklingsarbeid som fokuserer på å utvikle egen praksis i tråd med nasjonale og lokale føringer. Skillet er ikke skarpt, det er heller ikke skillet mellom lokal tilpassing og lokal skjønnsutøvelse. Skillet har likevel en analytisk verdi og er derfor fruktbart for analysen her.

I ekspertgruppens forståelse av profesjonell utvikling er vi opptatt av hva som foregår av profesjonell utvikling på alle nivåene. Vi har skissert dette som et rammeverk for profesjonell utvikling i tabellen over. Med dette som utgangspunkt stiller vi spørsmålet om hvilken type faglig profesjonell utvikling som pågår, hvem som synes å ha kontroll over dette og hva

Tabell 12.1 Rammeverk for profesjonell utvikling

Nivå og type profesjonsutvikling	Transnasjonalt nivå som involverer aktører på tvers av land	Nasjonalt nivå som involverer flere sidestilte aktører	Lokalt nivå som involverer fylke, eier, kommune og den enkelte barnehage
Innovasjon og ny kunnskap			
Utvikling og translasjon			

profesjonsutvikling fokuserer på innholdsmessig. Et viktig spørsmål er i hvilken grad barnehagelærerne er tilstede som profesjon i innovasjonsprosessene som foregår.

## 12.1 Det transnasjonale nivået

Dette nivået handler om aktører som driver profesjonell utvikling på tvers av land. Det kan være internasjonale organisasjoner eller forskergrupper som frembringer kunnskap om barnehage, og som tas opp av aktører som for eksempel OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). I det utdanningspolitiske feltet har OECD fått en betydningsfull rolle (Nygård, 2017). OECD vektlegger utdanning og tidlig barndom som viktig for økonomisk vekst og de kommer med anbefalinger og tiltak som skal styrke kvaliteten i utdanningssektoren (OECD, 2012, 2015, 2018; Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013). Mausethagen (2013) argumenterer for at OECD har hatt betydelig påvirkning i nye utdanningsreformer gjennom det hun beskriver som styring gjennom begreper. Nygård (2015) viser hvordan OECD med sin bruk av begrepet læring skaper premisser for hvordan OECD gir føringer for norsk utdanningspolitikk i form av tydeligere læringskrav og læringsutbytter (Taguma et al., 2013).

OECD rapportene bygger på forskningsdokumentasjon i form av datainnsamling, analyse og sammenligning om barnehagekvalitet som formidles til barnehagesektoren i de ulike medlemslandene. Organisasjonen benytter seg av internasjonale eksperter til å hjelpe seg med å lage litteraturoversikter og kommentere ulike kapitler. I "Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care" (OECD, 2015) bidro Anne Greve fra Norge som en av 13 internasjonale eksperter. OECD rapporten fra 2018 "Engaging Young Children Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care" (OECD, 2018) samler resultater fra to kryss-nasjonale studier som ble initiert som oppdrag for et nytt OECD prosjekt om prosesskvalitet som skal gjennomføres i perioden 2017-2020. OECDs rangeringer har stor innflytelse, ingen land ønsker lav rangering.

Europakommisjonens prosjekter og tilrådinger er også viktige. Et eksempel er hvordan OECD og EU-kommisjonen har påpekt behovet for kompetanseheving og videreutdanning i barnehagesektoren. Eurofound (2015)<sup>56</sup> har på vegne av et EU-finansiert

forskningsprosjekt<sup>57</sup> publisert en systematisk kunnskapsoversikt over videreutdanningsstudier blant barnehageansatte i 28 land. Rapporten viser at ansatte som har tatt videreutdanning har fått større faglig selvtilitt og at de har styrket sin pedagogiske kompetanse<sup>58</sup>.

Et annet EU-prosjekt om barnehageansattes kompetanseheving er «Competence Requirements in Early Childhood Education and Care» (CoRe) (Urban et al., 2011; Vandenbroeck, Urban & Peeters, 2016). Prosjektet er basert på en litteraturstudie, en survey i 15 EU land og 7 case-studier. EU forskergruppen samarbeidet tett med europeiske og internasjonale profesjonelle nettverk<sup>59</sup>. Hensikten med forskningsprosjektet var å komme med anbefalinger til politikere i europeiske land om kompetanseutvikling i barnehagesektoren. Studien identifiserte forhold av betydning for utvikling, støtte og vedlikehold av kompetanse på alle nivå i barnehagesektoren, og konkluderte med at det ikke er tilstrekkelig å forstå kompetanse og faglig utvikling kun som individuell kompetanseutvikling, men at kompetanseutvikling må forstås som et kompetent system hvor kompetanse utfolder seg på individnivå, organisasjonsnivå, teamnivå, i tverrfaglige nettverk og på styringsnivå. Med OECD sine anbefalinger til Norge om kompetansekrav til alle ansattgrupper som arbeider direkte med barn (Taguma et al., 2013) er OECD og EU studier et eksempel på hvordan internasjonal forskning og utvikling preger og implementeres i norsk utdanningspolitikk, noe som kommer til uttrykk i satsingen på kompetansetiltak i strategien «Kompetanse for framtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017a). OECD bygger ofte på strukturbaserte data, kvantitative studier og følger dermed en bestemt epistemologi som langt fra alle forskere er enige i fordi annen viktig kunnskap ikke tas hensyn til (Urban & Swadener, 2016; Bøyum, 2014; Johansson, 2016).

På det transnasjonale nivået er det mange barnehagelærerutdannere som driver forskning gjennom deltakelse i nettverk som utvikler ny kunnskap gjennom felles forskningsprosjekter. Resultatene fra forskningsprosjektene formidles i artikler, i bøker og på forskningskonferanser. Nettverket "International Leadership Research Forum Early Childhood" er et eksempel på hvordan barnehagelærerutdannere gjennom ledelsesnettverket skaper ny kunnskap om barnehageledelse i felles publikasjoner (Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013; Waniganayake, Rodd & Gibbs, 2015).

56 Eurofound er en europeisk stiftelse for bedring av leve- og arbeidsvilkår i Europa som tilbyr informasjon, rådgivning og ekspertise om EU-relatert sosialpolitikk og arbeidslivspolitikk. Stiftelsen ble etablert i 1975 og arbeider i partnerskap med myndigheter, arbeidsgivere, fagforeninger og EU-institusjoner.

57 EU-prosjektet: Assessing childcare services in Europe

58 Kunnskapssenter for Utdanning har gjort en omtale av Eurofound sin rapport her: <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254018817610&lang=no&pageName=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

59 For mer utdyping av nettverkssamarbeidet se Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Laere, K. V. & Peeters, J. (2011).



Et annet eksempel på et transnasjonalt innovasjonsprosjekt er den store europeiske studien «Care», Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care». Det er et samarbeidsprosjekt som involverer 11 land i Europa, hvor Thomas Moser som forskningsleder fra Norge var samarbeidspartner i prosjektet. Prosjektet var støttet av EU`s forskningsprogram og et av målene med prosjektet var å finne fram til faktorer som kunne bidra til kvalitet og trivsel i barnehagen (Moser, Leseman, Melhuish, Broekhuizen & Slot, 2017). Et annet prosjekt er «Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow» som involverer de nordiske landene og der målet er å bidra til endring og å skape kunnskap om arbeidet med verdier i barnehagen (Johansson et al., 2018; Johansson et al., 2014). Det pågående prosjektet ISOTIS er også et eksempel på internasjonalt forsknings-samarbeid med relevans for profesjonell utvikling med særlig vekt på ECEC (<http://www.isotis.org/>). Dette er bare noen få eksempler på forskning som skjer på tvers av land.

Selv om vi vet at kunnskapsutvikling skjer gjennom transnasjonale organisasjoner og nettverk er det ingen som har studert systematisk hvordan innovasjonsprosessene på dette nivået foregår og hvem som er bidragsytere i forskning og kunnskapen innovasjonsprosessene bygger på. For barnehagelæreres profesjonelle utvikling betyr det at vi vet lite om i hvilken grad barnehagelærerne er med som bidragsytere i kunnskapsutvikling.

## 12.2 Det nasjonale nivået

På det nasjonale nivået er det flere aktører som er involvert i profesjonsutvikling. Her skjer det mye som bidrar til barnehagelæreres profesjonsutvikling, men hvem har kontroll over og kan påvirke profesjonell utvikling på dette nivået?

### 12.2.1 Utdanningsdirektoratet som aktør i profesjonsutvikling

Fra den empiriske analysen finner vi at Utdanningsdirektoratet er en sentral aktør for barnehagelæreres profesjonelle utvikling. Utdanningsdirektoratet har ansvar for utvikling av barnehagen og har en sentral rolle i styring av barnehagesektoren ved at de har utviklet en rekke forskjellige støtte- og veiledningsressurser, for arbeidet med rammeplanen og faglige utviklingstiltak. Dette er en form for styring gjennom kapasitetsbygging som handler om å fremme utvikling lokalt ved å tilby ressurser til kompetanse – og kvalitetsutvikling (Børhaug, 2018a). Børhaug (2018a) peker på at den nasjonale styringsformen som har økt mest i barnehagesektoren er kapasitetsbygging. Fra myndighetens side er det et mål å skape

mer likeverdige barnehager noe ressurser for kompetanseutvikling kan bidra til. Ressursene er frivillige å bruke, men de definerer likevel faglige standarder da det angir hva nasjonale myndigheter ser på som viktig (Borgund & Børhaug, 2016; Børhaug, 2018a).

Ressursene som Utdanningsdirektoratet produserer er temahefter, veiledningsmaterieell, webinarer med råd og veiledning, plakatgenerator (plakatmal), refleksjonsspørsmål til rammeplanen, Udirbloggen (<http://udirbloggen.no/ny-rammeplan-hva-kommer-i-host/>), en arena for erfaringsdeling og hvor Utdanningsdirektoratet formidler om hva som jobbes med knyttet til barnehage og skole. I tillegg er det rapporter og magasiner som gjør tilgjengelig statistikk, erfaringer fra barnehagearbeid, kompetansehevingstiltak og forskningsformidling. Alle støtteressursene er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside der de kan lastes ned. Samtidig som støtteressursene kan føre til standardisering, er det også hjelp og støtte til barnehagelærerne om å utvikle en felles faglig plattform der personalet har ulike faglige forutsetninger. Med ressursene bidrar Utdanningsdirektoratet ved å være en type faginstans og formidler av fagkunnskap til barnehagefeltet som vi kan forstå står i en mellomposisjon mellom profesjonalisering «ovenfra» og «innenfra» ved at de er støttende og styrende samtidig.

Utdanningsdirektoratet produserer også en rekke følgeevalueringer av tiltak som vil bidra til å forbedre tiltakene, men som også fungerer som standarder. Politikk blir dermed drivende for forskningen. I prosjektet «Refleksjon som metode for språkarbeid i barnehagen» blir barnehagen en utprøvsarena for et refleksjonsverktøy som har til hensikt å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid. FAFO følger utprøvingen av verktøyet som konkluderer med at verktøyet bidrar til utviklingsarbeid i barnehagen. Refleksjon og diskusjon i fellesskap trekkes fram av barnehagelærerne som verdifullt i endring av praksis med språkarbeidet (Haakestad & Bråten, 2014).

Gjennom Utdanningsdirektoratet skjer det altså mye profesjonsutvikling fra statlig hold. Ressursene som utvikles brukes i stor grad av barnehagene slik vi i de neste kapitlene viser. Til tross for at Utdanningsdirektoratet synes å være aktiv i kontroll over barnehagelæreres profesjonsutvikling. Men vi har ikke kunnskap om hvem som definerer kunnskapsgrunnlaget i de profesjonelle standardene som utvikles på dette nivået og hva slags kunnskap ressursene bygger på.

### 12.2.2 Utdanningsdirektoratets støtteressurser i profesjonsutvikling

I tidligere spørreundersøkelser oppgir styrere at slike støtteressurser er nyttige og at temaheftene brukes

og fører til endring av praksis (H. Sivertsen et al., 2015). Noen temahefter brukes mer enn andre, og de gir et bilde av hvilke temaområder barnehagene prioriterer. Det er særlig temaheftene om språk, barns medvirkning og de minste barna som brukes, mens temaområdene om barn med nedsatt funksjons- evne, likestilling, samisk kultur og menn i barnehage blir brukt i mindre grad. Evalueringen av rammeplanen (Ljunggren et al., 2017, s. 108) finner at Utdannings- direktoratet sine støtteressurser spiller en viktig rolle i barnehagen i arbeidet med oversetting og iverksetting av rammeplanen. De er sentrale i barnehagelærerenes faglige utvikling fordi de bidrar med informasjon og kunnskap om tema som hjelper til med å avgrense og konkretisere arbeidet med rammeplanen. Funnene peker på ulike erfaringer i bruken av støtteressursene. Noen opplever temaheftene som nyttige fordi de utdypet rammeplanen, og omhandler tema som inngår i barnehagens satsingsområder. Andre mener de er for omfattende til å være en støtte i det praktiske arbeidet. Enkelte barnehageansatte er fornøyde med Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider, filmer og forskningsmagasinet *Vetuva* og opplever dem som god hjelp i kompetanseutvikling knyttet til rammeplanen. Magasinet «*Vetuva*» inneholder korte artikler og digitalt kort med spørsmål til refleksjon, og 80 prosent av styrerne kjenner til dette magasinet (Fagerholt et al., 2018, s. 12). Magasinet oppleves som relevant og som nyttig for hele personalgruppen og det brukes både til individuell lesning og til diskusjon på personal- møter. *Vetuva* baserer seg på resultatene fra skandi- navisk forskning om barnehager og har til hensikt å formidle nyere forskning og inspirere barnehage- ansatte i barnehagen til å stille spørsmål ved egen praksis.

### 12.2.3 Kvalitetsutviklingsverktøy (KIB) som grunnlag for profesjonell utvikling

Vurdering av barnehagen inngår i Utdanningsdirek- toratet sine støtte- og veiledningsmateriell. Ståsteds- analyse, foreldreundersøkelse og ekstern barnehage- vurdering inngår i et system for kvalitetsutvikling i barnehagesektoren (KIB). Best kjennskap har styrerne til ståstedsanalyse og foreldreundersøkelsen (Naper et al., 2017). Støttmateriell som ekstern barnehage- vurdering vurderes som svært nyttig med tanke på endring av praksis. Ekstern barnehagevurdering bidrar med et utenfra-blikk på barnehagens virksomhet fra to «likemenn» og tar utgangspunkt i en ståsteds- analyse for barnehagen. Metoden er et verktøy for å støtte barnehagen i å starte og gjennomføre et utviklingsarbeid for å heve kvaliteten i barnehagen. Moen og Mørreaunet (2014) finner at et godt forarbeid, forankring av verktøyene i personalgruppen og oppfølging av verktøyene (ståstedsanalyse og ekstern barnehagevurdering) er betingelser for i hvilken grad verktøyene oppleves som nyttige og om de fører til læring. FAFO rapporten om erfaringer med ekstern

barnehagevurdering (B. Bråten & Lunde, 2016) peker på nødvendigheten av tilgang til og et system for organisering av veiledning og fagkompetanse som støtte i bruken av ekstern barnehagevurdering.

Efaringene viser at styrere ofte føler seg overlatt til seg selv når utviklingsarbeidet iverksettes og at mer kompetanse trengs for å kunne følge opp og drive utviklingsarbeidet videre. For videreutvikling av kvaliteten i barnehagen er det en utfordring hvordan ulike og «løsrevne» kvalitetsverktøy skal inngå i et kvalitetssystem.

### 12.2.4 Nasjonale satsingsområder og nasjonale senter som aktører i profesjonsutvikling

Nasjonale satsingsområder angir hva som er viktige kunnskapsområder. Disse er mangfold, inkluderende barnehagemiljø, Språkløyper og realfag<sup>60</sup> (Kunnskaps- departementet, 2017a). De nasjonale satsings- områdene har tilknytning til nasjonale senter som alle har nøkkelroller for å utvikle kvaliteten i barne- hagen. Det er til sammen ti senter, som ligger under Utdanningsdirektoratet<sup>61</sup> og har som hovedoppgave å utvikle, systematisere og formidle gratis nettbaserte ressurser og støttmateriell. Sentrenes hovedoppgaver er ifølge mandatet knyttet til de overordnede målene i opplæringssektoren og i barnehagesektoren, i form av implementering av læreplanverket, rammeplanen for barnehagene samt nasjonale satsinger i opplærings- feltet. Senterne skal ha spisskompetanse i fagdidaktikk, de skal holde seg oppdatert om forskning på sine fag- områder, og de skal kunne nyttiggjøre seg kunnskap og tilrettelegge denne i form av nye ressurser som presenteres og distribueres til målgruppene (Aamodt et al., 2014, s. 49). Sentrene skal bistå med støtte og veiledning til barnehagenes utviklingsarbeid og til utvikling av barnehagelærerutdanningen. Dette gjøres gjennom faglig utvikling, veiledning, forskning, utadrettet virksomhet og undervisning. Alle de nasjonale senterne har egne nettsider med gratis

60 1) *Kompetanse for mangfold* er en nasjonal satsing for kompetan- seutvikling i barnehager, skoler og voksenopplæring på det flerkulturelle området. 2) *Inkluderende barnehage og skolemiljø* er tilbud om kompetanseutvikling for barnehager, skoler, myn- dighet og eiere om mobbing og andre krenkelser, 3) *Språkløyper* – Nasjonal strategi for språk, lesing og skrijving i barnehage og skole 2016-2019 og realfagsstrategien *Tett på realfag* – Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnpoplæringen (2015– 2019) er satsingsområder i kompetansestrategien som skal styrke barns kompetanse i realfag og språk Kunnskapsdepar- tementet. (2017a). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo.

61 Siden 2010 har mandatet til de nasjonale sentrene også omfattet barnehagene i tillegg til skole. De ti nasjonale senterne er: Nas- jonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Lesesenteret), Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læring- smiljøsektoret), Matematikksektoret Nynorsksenteret, Nasjonalt senter for fleirkulturell opplæring (NAFO), Fremmedspråksenteret, Skrivesektoret, senter for Kunst og kultur i opplæringen, Naturf- agsenteret og senter for Mat, helse og fysisk aktivitet. Senterne er plassert ved forskjellige høgskoler og universitet.

støtte- og veiledningsressurser. En evaluering av de nasjonale senterne fra 2014 viser at, sammenlignet med skolene, er det en betydelig lavere andel av barnehagene som har hatt kontakt med, eller brukt tilbud/ressurser fra sentrene. Det er derimot mange av barnehagestyrerne som oppgir å ha hørt om de nasjonale sentrene. Mens hele 91 prosent har hørt om minst ett senter, oppgir bare 39 prosent av barnehagene å ha hatt kontakt med minst ett senter i løpet av de siste to årene (Aamodt et al., 2014, s. 98). Spørsmål til Barnehage-Norge 2016 finner at det er variasjoner når det gjelder hvilke sentre barnehagene bruker (Naper et al., 2017, s. 73-77). Styrerne svarer at det er Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen og Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktiviteter som brukes mest. Det er nettsiden, nyhetsbrev og Facebook som brukes mest, men av de som benytter seg av disse er det sjeldnere enn én gang per måned.

Språkløyper er en nasjonal satsing for å styrke barns ferdigheter i språk, lesing og skriving. Språkløyper ledes av Lesesenteret som har utviklet tiltak rettet mot barnehagen. Det er tre tiltak som er sentrale: 1) gratis nettbaserte kompetanseutviklingspakker, 2) regionale oppstartsamlinger og 3) etablering av språkkommuner. Språkkommune innebærer at kommunen blir tilført ekstra midler til ressurspersoner for Språkløyper, til lærende nettverk og til å få utarbeidet en lokal strategi for Språkløyper. Styrerne vurderer tiltakene som relevante og et godt utgangspunkt for refleksjon og for å prøve ut ny praksis. Det er kompetanseutviklingspakken som får best tilbakemelding. De kommunale barnehagene har mer kjennskap til og har oftere benyttet seg av tiltakene enn private barnehager, og tiltakene blir oftere brukt i språkkommuner enn i øvrige kommuner. Halvparten av barnehagene er med i lærende nettverk om arbeidet med språk, og det vanligste er at disse nettverkene er i regi av kommunene (Fagerholt et al., 2018, s. 97). Gjennom de nasjonale satsingsområdene og tilhørende ressursentre styres kommunens profesjonsutvikling gjennom tildeling av midler til bestemte satsingsområder. På den måten kan prioritering av nasjonale satsingsområder og tilhørende ressurser gi økt standardisering. Samtidig gir senterressursene støtte til kontinuerlig kunnskapsutvikling, og barnehagelærerne kan bruke ressursene som inspirasjon og kilder til videreutvikling av eget arbeid.

### 12.2.5 Pedagogiske programmer som tilbys barnehagene fra ulike aktører

Ulike typer materiell og pedagogiske programmer lages av en rekke aktører som selger disse til barnehagene. Barnehagelæreren må forholde seg til pedagogiske programmer som både kommer fra

myndighetene og fra aktører på sidelinjen. De kommer fra akademiske institusjoner og fra konsulentfirma. «Grønne tanker-glade barn», «Ringer i vann», «Steg for steg», «Snakkepakken», «Tras» og «De utrolige årene» er eksempler på kommersielle programmer som tilbys barnehagene. Mange av programmene markedsfører seg som forskningsbaserte og at bruken av de vil gi god effekt på barns læring (Greve, 2015). Programmene retter seg for eksempel mot barns sosiale og emosjonelle utvikling, språkutvikling og barns atferd og samspill. «De utrolige årene» er utviklet for å dekke både helse-, barnehage- og skolesektoren, hvor både barnehager, skoler, barnevern, helsestasjoner og PPT. Et annet program «Være sammen», er også utviklet for å stimulere barns sosiale læring.

For barnehagelæreren betyr det å forholde seg til en konkurransesituasjon mellom ulike aktører som alle vil påvirke innholdet i barnehagen. Studier viser at barnehager bruker støttemateriell som ferdige pedagogiske programmer, og at etterspørselen er stor (Børhaug, 2016a). I Spørsmål til Barnehage-Norge 2017 kommer det fram at barnehageeiere bruker andre ressurser og verktøy i tillegg til ståstedsanalysen, foreldreundersøkelsen og støttemateriell om pedagogisk dokumentasjon som kommer fra Utdanningsdirektoratet (Fagerholt et al., 2018, s. 85). At barnehagene etterspør konkrete ressurser og verktøy kan ha sammenheng med en søken etter løsninger for å møte det økte læringspresset i barnehagen (Børhaug, 2016a; Gotvassli & Vannebo, 2016a; Ljunggren et al., 2017). Det betyr at de som lager de pedagogiske programmene møter en sektor som er mottakelig for å bruke hjelpeverktøy i det pedagogiske arbeidet, en mottakelighet som også forsterkes av åpenheten som finnes i rammeplanen og av stort arbeidspress.

I oversettelse av rammeplanen til pedagogisk praksis brukes ulike former for pedagogiske programmer i arbeidet med voksenrollen, sosial kompetanse, vennskap og språk (Ljunggren et al., 2017). Ljunggren et al. (2017, s. 108-112) finner ulike erfaringer med å bruke pedagogiske programmer. Det framheves at bruk av programmer kan skape fellesskap og systematikk i arbeidet med iverksetting av rammeplanen. Det bidrar også til å skape en felles forståelse av begreper og et felles språk i ansattgruppen. Assistentgruppen opplever standardiserte forenklinger av rammeplanen som mer nyttige enn de pedagogiske lederne. Forenklinger kan hjelpe ansatte til å møte faglige krav i praksis.

Gotvassli og Vannebo (2016a) finner at styrere i liten grad kopierer de pedagogiske programmene direkte, men at noen bruker disse som inspirasjon, eller at det brukes elementer fra oppleggene som styrerne omformer til egne løsninger. Det tyder på at styrere

er involvert i translasjonsprosesser som ikke kun dreier som kopiering av pedagogiske programmer, men at de tilpasses egen praksis. I vurderingsprosjektet «Flere barn på blokk» (Eik & Steinnes, 2017) opplevde barnehagelærerne motstand mot pålegg om bruk av vurderingsmetoder. Ved å jobbe systematisk med vurdering der barnehagelærerne selv var med på å utvikle en vurderingspraksis, ble det en viktig side ved profesjonell utvikling.

Pedagogiske programmer brukes av noen eiere som pedagogisk kapasitetsbygging. I hvor stor grad barnehagelærerne har frihet til velge hvordan disse skal brukes er avhengig av hvordan eier fastsetter at programmene skal brukes. Noen eiere er klare på hvordan programmene skal brukes, mens andre ikke stiller så strenge krav eller de involverer seg ikke i det hele tatt (Børhaug, 2016a). Innenfor programmenes fastsatte mal kan det variere hvordan barnehagelærerne involverer seg i utvikling av programmene.

Noen eiere lager pedagogiske opplegg selv i form av implementeringspakker. På den måten er eier involvert i utvikling av praksis ved å modifisere og justere pedagogiske opplegg og satsinger man er pålagt slik at det passer til barnehagens praksis og integreres i egne pedagogiske standarder. Ljunggren et al. (2017) finner at de private barnehagene som tilhører en større kjede lager eget støttemateriell som er rettet mot fagområdene i rammeplanen. Slik sett fungerer eier som en translatør ved å konkretisere og forenkle rammeplanen ved å lage støttemateriell. Pedagogiske pakker forenkler og rasjonaliserer arbeidet i en travel hverdag der det ikke er tid til diskusjoner omkring tema (Ljunggren et al., 2017, s. 110).

Barnehagelærere har tradisjonelt hatt stor faglig autonomi med hensyn til det pedagogiske innholdet i barnehagen. Borgund og Børhaug (2016) peker på at dette bildet har endret seg som en konsekvens av økt kapasitetsbygging på eier og myndighetsnivå. Eierorganisasjonene griper i stor grad inn i et bredt spekter av det pedagogiske innholdet i barnehagen, og det er særlig de større eierne som tar kontrollen over faglige tema gjennom en kombinasjon av å definere standarder og regler og ved å forhandle og være i dialog med styrerne (Børhaug, 2018b). De store private eierne ser ut til å gå foran i denne utviklingen ved å inkludere barnehagelærere i profesjonelle organisasjoner som i økende grad definerer faglige standarder. På grunn av dette kan en, ifølge Børhaug (2018b, s. 131), tenke seg at barnehagelærere gradvis vil utvikle forskjellige pedagogiske ideer om pedagogisk arbeid, som kan føre til at de i mindre grad enn før representerer en felles pedagogisk tilnærming for norske barnehager.

For barnehagelæreres profesjonsutvikling betyr det at pedagogiske programmer alltid vil kreve lokale tilpasninger og det å gjøre det om til sitt. Slike bearbeidings – og oversettelsesprosesser kan tolkes som en side ved profesjonsutvikling som krever mer enn å bare utøve en metode eller oppskrift. Bruk av pedagogiske programmer og tilhørende konkrete er ifølge Plum (2017) aldri fastlåste. Oversettelsesprosessene dreier seg ikke bare om implementering til praksis, det vil si å forstå hvordan metoden og det tilhørende materialet skal brukes. Det krever også å håndtere at metoden (og den som bruker den) formes og justeres gjennom konkrete relasjoner med ting og mennesker.

### 12.2.6 Faglig utvikling gjennom sentralisert videreutdanning

Gjennom kompetansestrategien «Kompetanse for framtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2017a) gir myndighetene en tydeligere styring av profesjonsutvikling gjennom bestemte satsinger. Satsingen kan forstås som et ledd i politikernes forslag til løsning på behovet om å styrke barnehagelærerkompetansen for å forbedre kvaliteten på barnehagetilbudet. I følge Caspersen, Havnes og Smeby (2017) kan denne satsingen på profesjonell utvikling fremstå som kompensatorisk fordi profesjonsutøveren må skaffe seg ny kunnskap for å møte nye utfordringer i praksis. Den definerer som en prioritert strategi, og hva som er viktige kompetanser for å styrke barnehagen. For barnehagelæreren betyr det en forventning om at egen praksis må utvikles for å imøtekomme et oppdatert kunnskapsgrunnlag. Dette kan skje gjennom kurs, etter – og videreutdanning eller i andre former for organiserte tiltak der barnehagelæreren kan videreutvikle sin profesjonskunnskap. Midlene til kompetanse-tiltak har økt fra 2013 og 120 mill. kr. til 400 mill. kr. i 2017. (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det satses stort på videreutdanning av barnehagelærere. Gjennom kompetansestrategien tilbys barnehagelærere videreutdanning innenfor fire fordypningsområder: Læringsmiljø og pedagogisk ledelse, Naturfag og Matematikk, Språkutvikling og Språklæring og Veilederutdanning for praksislærere. For styrere (og styrerassistenter) tilbys lederutdanning. Tilbudene skal utvikle kompetanse på mastergradsnivå og gir 30 studiepoeng. Andre kompetanseutviklingstilbud for barnehagelærere er ulike mastergradsprogrammer og ph.d. studier. Tall fra 2018 viser at 1 531 barnehagelærere har søkt videreutdanning innen fristen. Det er 400 mer enn på samme tid i fjor (Barnehage.no, 2018). Hvilke utbytte mener barnehagelærere å ha etter videreutdanning og på hvilke måter har det ført til profesjonsutvikling?

Rapporten «Deltakerundersøkelse for barnehager 2017» (Siddiq & Gjerustad, 2017) presenterer funn fra en spørreundersøkelse til barnehageansatte som tar videreutdanningen innenfor kompetansestrategien (Kunnskapsdepartementet, 2013). Omtrent halvparten av de som tar videreutdanning oppgir at de er pedagogiske ledere og omtrent en av tre er styrere. De fleste er mellom 30 og 50 år, og har lang erfaring fra arbeidet i barnehage. Funnene viser at det er en kultur for deling av kunnskap i barnehagen og deles gjennom samarbeid med kollegaer. Tre av fem oppgir at ledelsen har lagt til rette for at de kan dele det de har lært på videreutdanningen med kollegaer. Når det gjelder deltakernes læringsutbytte viser resultatene at studiene har bidratt til økt engasjement for arbeidet og til refleksjon over egen praksis. Flesteparten svarer at studiene har endret måten de jobber på, eller at de har planer om å endre praksis som følge av videreutdanningen. Det tyder på at videreutdanningen bidrar til barnehagelæreres/ lederes profesjonsutvikling og at endringene de har erfart kan bidra til barnehagebasert kompetanseutvikling og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Vi vet derimot ikke hva disse endringene innebærer og hvilke områder det er snakk om. Vi ser at den nasjonale satsingen «Kompetanse for mangfold» som ble implementert i perioden 2013-2017 ble i hovedsak gjennomført som barnehagebasert etterutdanning via lærerutdanningsinstitusjoner som ga faglig støtte og veiledning til barnehagene. NIFU sin evaluering etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet viser at det er ulike erfaringer fra satsingen. Et stort antall deltakere i «Kompetanse for mangfold» kombinert med knapphet på tid synes å ha gått på bekostning av blant annet fordypning, refleksjon og omsetting av ny kunnskap i praktisk arbeid (Lødding et al., 2018).

### 12.2.7 Masterutdanning og profesjonsutvikling

Betydningen av at ansatte i barnehagen har mastergrad understrekes sterkere enn tidligere, og blant annet pekes det på at dette vil bidra til utvikling av en kunnskapsbasert praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7-8). Det gir signaler om et sterkere krav til at barnehagelærere utvider og utvikler sin kompetanse og at bachelorutdanningen bare er et steg til videre karriereløp. En strategi for masterkompetanse signaliserer at kvalitet i yrkesutøvelsen forutsetter at barnehagelærere forholder seg til og tar i bruk forskning. I Stortingsmelding 19 uttrykkes forventninger til barnehagelærere som viktige brukere av forskning som grunnlag for kvalitet.

Barnehager som arbeider systematisk og kunnskapsbasert og har personale med god kompetanse, legger grunnlag for gode relasjoner både mellom voksne og barn, mellom barn og for høy kvalitet på samspill og innhold (Meld. St. 19, 2016, s. 12).

I «Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene» pekes det også på nødvendigheten av at barnehagelærere har solid forskningsbasert kompetanse for å kunne gjøre begrunnede valg i situasjoner de står ovenfor i barnehagen. Satsingen på lærerutdanningsbarnehager skal også gi styrket forsknings- og utviklingsarbeid og kvalitetsutvikling i utdanningen basert på forskning og behovene i sektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5-6).

Arbeidsgruppen som ble nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) i 2017 har framhevet hvordan masterutdanning kan styrke barnehagelærere til at de kan forstå, tolke og bruke forskningsresultater i yrkesutøvelsen. Det framheves også at masterkompetanse kan styrke samarbeid med forskningsmiljøer (H. Lund et al., 2017). Masterkompetansen forsterker forventningen til barnehagelærerprofesjonen om den utviklingsorienterte, reflekterte og forskende praktiseren som aktivt tar del i forsknings- og utviklingsarbeid. Masterutdanning «vil bidra positivt med tanke på å tilføre nødvendig kompetanse til å kunne håndtere de mest krevende og vanskeligste sakene som barnehagen må håndtere» (H. Lund et al., 2017, s. 5).

Pettersvold og Østrem (2018a) har gjort en kartlegging av hva masterutdanning har betydd for barnehagelæreres (både styrer og pedagogiske ledere) karrierevei og på hvilke måter kompetansen anerkjennes og kommer barnehagen til gode. Basert på spørreskjema fra 33 barnehagelærere som har tatt masterutdanning ved ulike høgskoler og universitet finner de at 12 av informantene har sluttet i jobben som de hadde før studiet. Mange av disse jobbet som pedagogiske ledere. Resultatene til Pettersvold og Østrem (2018a) viser hvordan barnehagelærere med masterutdanning bruker kompetansen etter utdanning. Undersøkelsen viser at flere av barnehagelærerne forblir i samme stilling, men at masterkompetansen begrenses til individuell faglig utvikling i større grad enn at kompetansen brukes i samsvar med barnehagens behov og i systematisk endring av barnehagens praksis. Konklusjonen er at det er store variasjoner i hva kompetansen tilfører barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2018a). Utfordringen blir dermed at barnehagelærere vil fortsette å jobbe i barnehagen og ikke strever etter en karriere som lærerutdanner eller forsker. For profesjonsutvikling betyr det at det må tydeliggjøres hva masterkompetansen skal bidra til i utvikling av barnehagen.

### 12.2.8 Barnehagelærerutdannere som aktører i profesjonsutvikling

Barnehagelærerutdannere gjør også forskning som gjennomføres i eller nær praksisfeltet og noen ganger i samarbeid med aktører i barnehagen, fra andre BLU-institusjoner og forskningsmiljøer. Rapporten til M. Alvestad, Johansson, Moser og Søbstad (2009) om

status og utfordringer i norsk barnehageforskning pekte på betydningen av mer praksisrettet forskning.

Kartleggingen av forskningen som det redegjøres for i kapittel 5-7 viser at barnehagelærerutdanneren som forsker også produserer kunnskap om profesjonsarbeid med barn. Vi har imidlertid erfart at det kan være vanskelig å få oversikt over all forskning som gjøres av barnehagelærerutdannere fordi de ikke alltid kommer opp i søket i databaser. Det foregår mye forskningsvirksomhet blant barnehagelærerutdannere som er tett knyttet opp mot praksisfeltet i barnehagen. Det kan for eksempel være forskningsprosjekter som tar utgangspunkt i barnehagelærerutdanneres forskning og utviklingsarbeidsprosjekter (FoU). Greve et al. (2015) sin antologi «Faglighet i barnehagen» er et eksempel på praksisnær forskning som har bidrag fra forskningsprosjekter fra ulike fagfelt og som viser hvordan faglighet og tverrfaglighet kan utvikles i barnehagens pedagogiske praksis. En annen bok som baserer seg utelukkende på forskere/lærerutdannere og samarbeid med barnehager i forbindelse med den nye rammeplanen i 2006 er Moser og Pettersvold (2008).

Barnehagelærere som jobber i barnehagen deltar i forskningsprosjekter med forskere på universitet og høyskoler, kommuner eller andre virksomheter. Her finner vi varierende grad av styring fra forskningsmiljøene. Agderprosjektet «En god start for alle» er et eksempel på et prosjekt som har stor grad av styring fra forskningsmiljøet da det skal teste ut et forskningsbasert opplegg basert på «lekbasert» læring for femåringer i barnehagen<sup>62</sup>. Opplegget gjennomføres i samarbeid med praksisfeltet der barnehagelærere skal prøve ut opplegget i egen barnehage. Som en del av faglig utvikling får barnehagelærerne gratis tilbud om kompetanseheving i studiepoenggivende kurs, samt utgiftsdekning til vikar.

Forskningsprosjektet «Ledelse for læring» retter fokus mot å undersøke hvordan styring og ledelse påvirker barnehagens oppgave i forhold til å legge til rette for gode læringsarenaer for barn, og å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon<sup>63</sup>. En del av prosjektet har et aksjonsforskningsdesign hvor barnehagene utvikler en ny ledelsespraksis for å bli en lærende organisasjon.

62 Det er forskere ved Universitetet i Stavanger (UiS) og Universitetet i Agder (UiA) som vil drive forskningsprosjektet i samarbeid med internasjonale eksperter på området. Gjennom veiledet lek skal opplegget stimulere til tallforståelse, språk, selvregulering og sosiale ferdigheter. Målet er å teste om førskoleopplegget kan bidra til at barn har likere og bedre læringsgrunnlag før skolestart.

63 Prosjektet Ledelse for læring – Utfordringer for barnehager i Norge, er et samarbeid mellom Dronning Mauds Minne Høgskolen (DMMH), Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) og Universitetet i Bergen (UiB).

I et søk på databasen Nordic Base of Early Childhood Education and Care (nb-ecec.org) etter prosjekter med deltakende aksjonsforskning eller interaktiv aksjonsforskningsdesign viser kun fire relevante treff. Temaene for prosjektene er verdier i barnehagen (Johansson et al., 2014), dokumentasjon, vurdering og refleksjon (K. Sivertsen, 2006), mat i barnehagen (Wilhelmsen, 2007) og leik og språkleik i uterommet (Wie, 2014). Interaktiv aksjonsforskning inneholder to integrerte aktivitetssystemer der det ene systemet tilhører forskningen og det andre praksisfeltet, men hvor de møter hverandre i en felles kunnskapsbygging og utviklingsprosess. Boken «Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage» (Ødegård et al., 2017) er et eksempel på et interaktivt utviklings- og forskningsprosjekt der fokus er på hvordan veiledning kan være redskap for å bygge kompetanse og utvikle en lærende barnehage. I tillegg til forskningsprosjekter og forskningsbasert faglitteratur som bidrar med ny kunnskap, finnes det mye rådgivende og veiledende litteratur fra barnehagelærerutdannere som også er et spill inn i profesjonsutvikling i barnehagen. For profesjonsutvikling betyr det at barnehagelæreren må forholde seg til forskjellige former for kunnskap.

I regi av Forskningsrådet ble det i 2016 gjort en bred evaluering av utdanningsforskning i Norge (UTDEVAL) (Norges forskningsråd, 2018) som pekte på at kvaliteten er varierende i utdanningsforskningsmiljøene. Det var 16 utdanningsinstitusjoner som deltok deriblant forskningsmiljøer fra barnehage (se s. 16-17 i rapporten). Evalueringen oppfordret til praksisrelevant forskning og tettere samarbeid mellom forskningsmiljøer og de som skal bruke forskningen. For profesjonsutvikling betyr at det utdanningsinstitusjonene på barnehage kan ha forskjellig kvalitet, men vi kjenner ikke til om det er gjort en evaluering kun av utdanningsforskningsmiljøene på barnehage.

### 12.2.9 Forskningsrådet som aktør i profesjonsutvikling

Gjennom forskningsprogrammer i Forskningsrådet driver barnehagelærerutdannere forskning som bidrar til bedre forståelse av barnehagen og utdanningen (for eksempel PRAKUT og FINNUT). Det er per 2017 to innovasjonsprosjekter med fokus på barnehage som er støttet av forskningsprogrammet FINNUT ved Norges forskningsråd. Sentralt for disse prosjektene er samarbeid mellom høyskole/universitet og partnere fra yrkesfeltet. I prosjektet «Bøker og apper: Utvikling av Vurderingsverktøy for E-Bøker for Barn» (VEBB)<sup>64</sup> skal forskere i tett samarbeid med

64 VEBB er et samarbeidsprosjekt mellom Stavanger kommune, Lesesenteret, praksisfeltet, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder, Universitetet i Oslo og Universitetet i Sørøst-Norge. Universitetet i Stavanger, Lesesenteret og praksisfeltet. <http://lesesenteret.uis.no/vebb/>

praksisfeltet utvikle en app hvor målet er å gi barnehager et forskningsbasert verktøy som kan brukes til vurdering av nettbøker i barns språklæring i lesing i barnehagen. Det er seks pedagogiske ledere i prosjektgruppen. Kompetanseutvikling for barnehagene vil skje gjennom kursing, regionale konferanser og utprøving av VEBB i barnehagen. VEBB og kunnskapsgrunnlaget for verktøyet gjøres tilgjengelig som gratis ressurs i den nasjonale satsingen Språkløyper. Innovasjonsprosjektet «Utdanningsbarnehager»<sup>65</sup> har som mål å skape nye rom for læring basert på likeverdig partnerskap mellom utdanning og praksisfelt. Det er også et mål å styrke barnehagelæreres evne til å legge til rette for organisasjonslæring, kompetanseutvikling og arbeidsplasslæring i barnehagen. Studenter, barnehagelærere og praksislærere er involvert i utvikling av nye praksisoppgaver, og nye arenaer for kunnskapsdeling og barnehageansatte deltar i forsknings- og utviklingsarbeid. Prosjektet har stor grad av profesjonsutvikling «innenfra» hvor barnehagelærerne har vært medforskere. I et av delprosjektene har barnehagelærerne utarbeidet forslag til profesjonelle standarder som ledd i et arbeid for å styrke barnehagelærerens posisjon som faglige ledere i barnehagen og som redskap for kompetanseutvikling i barnehagen (Havnes et al., 2017).

For profesjonell utvikling er det sentralt hvordan kunnskapen fra NFR finansierte forskningsprosjekter har blitt anvendeliggjort (eller ikke) for praksisfeltet.

### 12.2.10 Fagorganisasjoner som aktører i profesjonsutvikling

Fagorganisasjoner er aktive i profesjonsutvikling av barnehagen på ulike måter. Blant annet har KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet laget et hefte til inspirasjon i arbeid med profesjonsutvikling (KS, Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet, 2017) hvor de ser på hvordan de tillitsvalgte og profesjonen/ledelsen kan samarbeid om utviklingsprosesser. Hftet legger vekt på profesjonalisering «innenfra» og det profesjonelle læringsfellesskapet.

Utdanningsforbundet har en egen nettside som samler og presenterer aktuell forskning om barns læring, profesjonsutvikling, styringssystemer og barnehagen som arbeidsplass. Å samle forskning skal gjøre det lettere for brukerne å finne fram til relevant forskning som kan bidra til kvalitetsutvikling i barnehage, skole og høyere utdanning (<https://utdanningsforskning.no/>).

Utdanningsforbundet initierer og finansierer forskningsprosjekter. Vurderingsprosjektet, om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen er gjennomført som et interaktivt forskning der forskere, veiledere og deltakere fra to barnehager har deltatt. Fokuset har vært barnehagenes utvikling av egen vurderingspraksis knyttet til barns trivsel og allsidige utvikling (Eik & Steinnes, 2017). Barnehagelærerne som har deltatt i studien sier at de har utviklet et mer kritisk blikk på egen praksis og på forhold som kan motvirke barnas trivsel og allsidige utvikling.

Private barnehagers landsforbund (PBL) har nylig etablert et nasjonalt kunnskapssenter for barnehager som skal bistå alle barnehager uavhengig av eierskap i arbeidet med profesjonsutvikling. Kunnskapssenteret er et heleid datterselskap av PBL. Senterets nettside skal bidra til at barnehagene lettere får tilgang til eksisterende kompetanse og forskning (<https://www.nkfb.no/>). Intensjonen er at senteret også skal være et bindeledd mellom utdanningsinstitusjoner og barnehagene, være med å utvikle ny relevant forskningsbasert kunnskap, tilby kurs og konferanser og bistå barnehager i utviklingsprosesser.

## 12.3 Det lokale nivået

Profesjonsutvikling kan drives fram på det lokale nivået som involverer den enkelte barnehage, kommune og eier og fylke. Det kan skje gjennom ulike former for utviklingsarbeid eller barnehagebaserte kompetansetiltak, nettverkssamarbeid, gjennom kurs, veiledning, og tiltak i den daglige praksisen.

### 12.3.1 Utviklingsarbeider i barnehagen

I SOL-prosjektet om organisasjon og ledelse i barnehagen ble styrerne spurt om i hvilken grad barnehagen deres hadde utført endrings- og utviklingsarbeid i løpet av det siste året på en rekke tema (Børhaug et al., 2011). Børhaug og Lotsberg (2016) viser til funnene fra spørreundersøkelsen til styrerne der det kommer fram at flesteparten av barnehagene er involvert i utviklingsarbeid. Utviklingsarbeidene i barnehagen omfatter mange tema og sider ved arbeidet i barnehagen. Tre fjerdedeler av barnehagene har utviklingsarbeider der tema har fokus på pedagogisk innhold og implementering av rammeplanen. Utvikling av rutinene i barnehagen og hvordan organisere barn i grupper skårer også ganske høyt.

Det som har aller minst fokus i utviklingsarbeidene er forholdet til omgivelsene, etterfulgt av foreldresamarbeid og arbeidsinstruksjoner/arbeidsdeling. Styrerne svarer at de gjerne ville brukt mer tid på utviklingsarbeid. 61 prosent mener det er utviklingsbehov innenfor pedagogisk arbeid og 53 prosent svarer at det er behov for å utvikle samarbeidet i personalgruppen.

<sup>65</sup> Utdanningsbarnehager er et samarbeidsprosjekt mellom Oslo Met og tre partnere fra yrkesfeltet. Prosjektet skal bidra til å styrke kvaliteten ved barnehagelærerutdanningen gjennom å utvikle et mer likeverdig partnerskap mellom utdanning og yrkesfeltet. Prosjektet er støttet av forskningsprogrammet FINNUT <https://blogg.hioa.no/utdanningsbarnehage/>

50 prosent svarer at det er behov for å utvikle de administrative rutinene, mens det er minst behov for å utvikle relasjoner til omverdenen (36 prosent). Utviklingsarbeidene er i stor grad organisert som systematiske prosjekt og styrerne er sentrale personer i utviklingsarbeidet. Hele 90 prosent av styrerne svarer at det er de som tar initiativ til å sette gang utviklingsarbeid, og 75 prosent svarer at prosjektene tar form av omfattende prosjekt. Det kommer fram at 7 prosent svarer at de aldri er involvert i innovasjons- og utviklingsarbeid, 74 prosent svarer av og til og 19 prosent svarer hver uke eller oftere.

Enkelte eiere har iverksatt egne veiledningsordninger som støtte for barnehagene til pedagogisk utviklingsarbeid (Børhaug, 2016a). Ordningen er organisert på ulike måter, som en ressursperson hos eier, eller frikjøp av barnehagelærere i en bestemt periode. Som et innspill til profesjonsutvikling har noen av de større eierne opprettet et digitalt fora på barnehagens intranett hvor pedagogiske ressurser samles. Børhaug og Lotsberg (2016, s. 90) finner at utdanning i organisasjon og ledelse fører til større innsats i utviklingsarbeider.

Evalueringsrapporten av den første kompetansestrategien viser at det vært mest fokus på «Pedagogisk ledelse» og «Godt språkmiljø for alle barn», mens «Danning og kulturelt mangfold» i liten grad er valgt som tema i utviklingsarbeidet (Naper et al., 2017). Evalueringsrapporten, delrapport 2 viser at tema som pedagogisk ledelse, lederrollen, realfag og språk, minoritets-språklige barn, barn med atferdsvansker og tidlig intervensjon er fokus i noen kommuner og barnehager (Haugum et al., 2017). Det kan tyde på at barnehagen er styringstro til satsingsområdene. I «spørsmål til barnehage-Norge 2017» svarer halvparten styrerne at de vil sette i gang utviklingsprosjekter med utgangspunkt i rammeplanen (Fagerholt et al., 2018, s. 32). Moen (2016b) finner i sin studie av barnehagers arbeid med læring at det (i stor grad) arbeides mest systematisk med sosial kompetanse, mens «språk, tekst og kommunikasjon» er det fagområde det jobbes mest med.

### 12.3.2 Faglig utvikling gjennom nettverk

I den reviderte kompetansestrategien er regionale nettverk videreutviklet til regionale samarbeidsfora som får ansvar for å prioritere, innrette og planlegge kompetansetiltak i regionen i tråd med føringer i strategien, herunder barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 10). De eksisterende regionale kompetansenettverkene som Fylkesmannen har drevet har dermed fått en sterkere formalisering med samkjøring av midler og utvikling av en kompetanseutviklingsplan. Regionale nettverk kan gi et større handlingsrom i forhold til lokale behov, satsings-

områder og fordeling av midler. Særlig for små kommuner kan regionale nettverk være nyttig (Ljunggren et al., 2017). Universitetene og høgskolene skal bidra med forskningsbasert og praksisrettet innhold i barnehagebasert kompetanseutvikling, bidra til analyser og drøftinger av kompetansebehov, utvikling av kompetanseplaner og gjennomføring av tiltak.

I evalueringsrapporten av rammeplanen pekes det på at kompetanseheving organiseres gjennom nettverk (Ljunggren et al., 2017, s. 71). Mens nettverk i regi av Fylkesmannen ofte er mer administrative nettverk, er nettverk med barnehagemyndigheten og styrere ofte mer faglig rettet med bestemte tema. Nettverk for styrere og den kommunale barnehagemyndigheten framheves som spesielt viktig med tanke på innføring og veiledning av rammeplanen. Evaluering av kompetansestrategien, delrapport 3, dokumenterer gjennom tre casestudier hvordan kompetanseutvikling i barnehagen drives i ulike kompetansenettverk (Naper et al., 2018).

Nettverk er et tiltak som kommunen får økonomiske tilskudd for å etablere i tilknytning til nasjonale satsingsområder. I satsingsområdene for Språkløyper og Tett på realfag er hovedtiltaket og etablere realfags- og språkkommuner (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her er kommunene «pålagt» å iverksette og etablere lokale lærende nettverk. Lærende nettverk ledes av kommunen og er et tilbud til barnehager som jobber med utviklingsarbeid på egen arbeidsplass (barnehagebasert kompetanseutvikling) tilknyttet nasjonale satsingsområder. Kommuner får støtte til en lokal ressursperson som følger opp arbeidet i kommunen. Følgeevalueringen av Realfagskommuner (Rambøll, 2017) peker på at deltakelse i nettverk oppleves i stor grad eller svært stor grad som faglig nyttig av pedagogiske ledere og styrere. Det er opprettet flere ulike nettverk i realfagssatsingen, både innad og på tvers av kommuner, og nettverk som omfatter barnehage og skole, eller kun barnehage/skole. Hovedmålet med nettverksarbeidet er erfaringsdeling og læring om arbeidet med realfag. Deltakerne i undersøkelsen oppgir at nettverksarbeidet bidrar til å styrke fagdidaktisk kompetanse og å videreutvikle og prøve ut nye arbeidsmetoder. Engasjement blant de ansatte, systematikk og samarbeid om realfag framheves som viktige bidrag av satsingen. Grannrusten (2016a) finner at nettverk blir en del av strategien til styrere i arbeidet med kompetansebygging i barnehagen. For barnehagelærerne kan ulike nettverk bidra til et bredere kollegialt fellesskap der satsingsområder og prioritering av ressurser og midler kan diskuteres.

Størrelsen på kommunen og geografi spiller en rolle i hvordan nettverk er sammensatt. Storby-kommunene



bruker ofte egne styrernettverk og samarbeider i liten grad med andre kommuner. Små kommuner har ofte interkommunalt samarbeid og regionale nettverk for både eier, myndighet og styrere (Ljunggren et al., 2017, s. 71).

Børhaug (2018a) har undersøkt hvordan kommunale og private eiere ser på nettverkssamarbeid som er iverksatt av kommunen. Funn viser at de fleste lokale myndigheter organiserer nettverk selv om små kommuner ikke kan bidra med så mye inn i nettverkene. Forholdene for å fortsette med uformelt samarbeid i lokale nettverk ser ut til å svekkes. Tilliten ser ut til å være lav fra de private eierne til at den lokale myndigheten har en dominerende posisjon som koordinerende instans. Noen få lokale myndigheter med gode ressurser er i posisjon til å engasjere seg i kapasitetsbygging som inkluderer private barnehager, men dette er i mindretall.

Årsaker til svak tillitt i samarbeidsrelasjonen peker på konkurransesituasjonen, skepsis til lokale myndigheter, konflikter rundt finansiering og store barnehageeiere som har sine egne pedagogiske utviklingsprogram. Dette er faktorer som kan gjøre nettverkene mindre effektive. De lokale myndigheten har en sterkere juridisk makt til å legge ned barnehager som ikke innfrir minimumsstandarder, men er mindre rustet til å fasilitere rollen som koordinerende og utviklende instans i et politisk felt som har store utdanningspolitiske ambisjoner (Børhaug, 2018a).

### 12.3.3 Barnehagebasert kompetanseutvikling

Historisk sett har barnehagene hatt et stort handlingsrom for å drive lokale utviklingsarbeider (Børhaug & Lotsberg, 2016). Barnehagebaserte utviklingsprosjekter er ikke en ny arbeidsform i barnehagen, men gjennom kompetansestrategien er barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak for personalet i barnehagen satt i system som staten/fylkeskommunen bidrar med midler til.

Barnehagebasert kompetanseutvikling har som målsetting å bidra til en utviklingsprosess på egen arbeidsplass for hele personalet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Slik sett kan barnehagebasert kompetanseutvikling representere en form for etterutdanning som bidrar til kompetanseheving på tvers av ansattgrupper og således bidra til å utvikle barnehagen som lærende organisasjon (Caspersen et al., 2017). Undersøkelsene viser at det både på styrer, eier og fylkesnivå er forvirring rundt begrepene kompetansemidler og barnehagebasert kompetanseutvikling. Kompetansemidler er en samlebetegnelse for flere kompetansetiltak i kompetansestrategien, mens barnehagebasert kompetanseutvikling er ett av tiltakene (Haugum et al., 2017; Naper et al., 2017). I 2017 sier tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet

til fylkesmenn at inntil 30 prosent av kompetansemidlene på 57 mill. kan brukes til barnehagebasert grunnkompetanse, kompetansehevingsstudier for assistenter, fagseminarer og nettverk, og videre at disse tiltakene skal kobles til arbeidet med barnehagebasert kompetanseutvikling (Haugum et al., 2017, s. 74). De barnehagebaserte kompetansetiltakene skal være forankret hos eier, styrer og pedagogisk ledernivå. Arbeidet kan skje på ulike måter, men det skal skje i samarbeid med kompetansemiljøer og kan involvere flere barnehager og/eller foregå på tvers av kommuner. Barnehagemyndigheten stiller gjennom kompetansestrategien økte krav om at barnehagen skal drive barnehagebaserte utviklingsprosjekt som ledd i å sikre likeverdig tilbud til alle barn.

#### **Barnehagemyndigheten og barnehagebasert kompetanseutvikling**

Midlene til barnehagebasert kompetanseutvikling og føringer for disse kommer fra Utdanningsdirektoratet og forvaltes videre av Fylkesmannen. Tre av fire barnehagemyndigheter sier at de har en eller flere barnehager som benytter seg av midlene (Haugum et al., 2017, s. 80). I Spørsmål til Barnehage-Norge 2016 (Naper et al., 2017) kommer det fram 70 prosent av barnehagemyndigheten bruker midlene til fellestiltak for alle barnehager, mens 20 prosent fordeler midlene til barnehagene etter søknad. 44 prosent av barnehagemyndighetene sier de gjør egne prioriteringer når det gjelder midler til barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette gjøres av barnehagemyndigheten alene eller i samarbeid med barnehagene.

I de fleste fylkene (11) gjøres det en forhåndsfordeling av midlene mellom kommunene etter objektive kriterier som blant annet størrelse på kommune, mens andre fylker har man lagt mer vekt på kvaliteten i søknaden og de planlagte tiltakene eller en kombinasjon av fast beløp og søknadskvalitet. I noen få fylker velger man også å bruke deler av midlene til egne satsinger og utviklingsprosjekter innenfor kompetansestrategien som Fylkesmannen selv arrangerer på tvers av kommuner (Haugum et al., 2017, s. 75). Fylkesmannen gir veiledning og faglig støtte til kommunene i søknadsskriving. Føringer for kompetansemidler og barnehagebasert kompetanseutviklingstiltak, prioriteringer og søknadskrav blir ofte formidlet av Fylkesmannen på nettverkssamlinger for kommunal barnehagemyndighet og andre sentrale aktører (eier, høgskole/universitet og andre). Barnehagebasert kompetanseutvikling krever mer enn at personalet deltar på kurs eller fagdag. I noen fylker ble kriteriene for barnehagebasert kompetanseutvikling sett på som utfordrende – kravene om at tiltak skal skje på arbeidsplassen, være et tilbud til alle og at ekstern kompetanse skal innhentes. Årsaker det pekes på er at arbeidsformen synes for noen å være ukjent, at universitet og høgskoler ikke

var klare til å bistå på kort varsel, og at føringene i tildelingsbrevet gikk litt på tvers av kompetanseutviklingsplanene barnehagemyndigheten og barnehagene på forhånd hadde lagt.

Det varierer hvordan barnehageansvarlig hos Fylkesmannen jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling. Noen samarbeider tett med barnehagemyndigheten om prosjekter og bruk av midlene mens andre lar det være opp til barnehagemyndigheten, eier eller styrer å søke på midlene. Kompetansebygging fra Utdanningsdirektoratet og ressursene som utvikles foregår ofte innenfor rammene av kompetansenettverk hvor normer og standarder for pedagogisk arbeid blir diskutert. Det kan finnes ulike nettverk både innad i kommunen, mellom flere kommuner og i et fylke. Noen nettverk er mer formalisert enn andre (Haugset, Osmundsen, et al., 2016, s. 107). Nettverkene kan fungere som møtested for utveksling og læring (Børhaug, 2018a). Evalueringsrapporten fra kompetansestrategien, delrapport 1 viser at regionale nettverk ledet av Fylkesmannen har stor betydning for implementering av kompetansestrategien (Haugset, Osmundsen, et al., 2016, s. 33-45 og 92-93), og i delrapport 2 kommer det fram at disse nettverkene bruke aktivt for å støtte kommunene i søknadsprosessen for å få kompetansetilbud til barnehagen (Haugum et al., 2017, s. 77-78).

#### **Eierne og barnehagebasert kompetanseutvikling**

Når det gjelder kjennskap til kompetanseutviklingsmidler viser undersøkelser at bare fem prosent ikke kjenner til midlene. Det er en tredjedel av barnehageeierne som kjenner til barnehagebasert kompetanseutvikling, men som ikke benytter tilbudet (Haugum et al., 2017, s. 80). Det er forskjeller mellom kommunale og private barnehager når det gjelder søknad om midler. De kommunale barnehagene søker og får midler i større grad, og en forklaring på dette kan være at barnehagemyndigheten i noen tilfeller søker på vegne av kommunen noe som kan føre til at kommunale eiere i større grad identifiserer seg med barnehagemyndigheten enn de private eierne (Haugum et al., 2017, s. 81). De kommunale eierne samarbeider i større grad med private kompetanseaktører og universitet og høgskole enn private barnehager når det gjelder det barnehagebasert kompetanseutvikling. Det kommer fram at eierne bruker ulike faglige ressurser både internt og eksternt i utvikling av det faglige innholdet i barnehagebasert kompetanseutvikling, men det er uklart hvordan personalet i barnehagen er involvert i utviklingen og hvilke faglige ressurser de kan bidra med (Haugum et al., 2017, s. 82).

#### **12.3.4 Organisering av barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak i barnehagen**

Evaluering av kompetansestrategien, delrapport 3 finner at barnehagebasert kompetanseutvikling

organiseres på ulike måter i barnehagen (Naper et al., 2018). Undersøkelsen avdekker fire modeller for hvordan barnehagene jobber med barnehagebasert kompetanseutvikling. De fire modellene som er identifisert er faste fagområdenettverk, barnehageprosjekt og refleksjonsgrupper og felles definerte kompetansepakker.

#### **Faste fagområdenettverk og regionale kompetansenettverk**

I denne modellen skjer barnehagebasert kompetanseutvikling gjennom regionalt kompetansenettverk som består av flere kommuner som samarbeider om kompetanseheving i kommunale og private barnehager. Kompetansetilbudene fra Fylkesmannen samles i en felles pott som brukes til foredrag for alle barnehagene. Nettverket er organisert med egne koordinatører og flere nettverksgrupper som består av styreere og barnehageansatte. Nettverksgruppene tar ansvar for hver sine fagområder i rammeplanen, og kalles fagområdenettverk som er satt sammen av pedagoger, styreere og fagarbeidere på tvers av kommuner og med er også en representant fra den regionale høgskolen. Samlingene i nettverket skjer på felles planleggingsdager og mellom samlingene jobber barnehagene med egendefinerte prosjekter i barnehagen.

#### **Barnehageprosjekt og refleksjonsgrupper**

Denne modellen er også tilknyttet regionale kompetansenettverk, men her er tema basert på innspill fra barnehagene og kommunene. Styringsgruppen i de regionale nettverkene er personer fra barnehageadministrasjonen i kommunene som organiserer kompetanseutviklingstiltak som tilbys barnehagene ut fra kjennskap og tilpasning til hva barnehagene etterspør og hva sektoren trenger av kompetanse. Tiltak nettverket støttet var veilederutdanning, prosjekter i barnehagen med eksternt veileder og systematisk arbeid med reflekterende team.

#### **Felles, ferdig definerte kompetansepakker**

I denne modellen er kompetanseutviklingstiltaket et standardisert pedagogisk opplegg som er utviklet av en eksternt, kommersiell aktør og som er kjøpt inn av kommunen som barnehageeier som har bestemt at dette opplegget skal brukes i alle sine barnehager. Det er eksterne veiledere som holder kurs i tiltaket og barnehagene får tilgang til nettressursene som hører til det pedagogiske opplegget. Begrunnelsen til kommunen for å bruke kompetansepakken er å utvikle en felles forståelse spesielt for de ufaglærte i barnehagen. I gjennomføringen av opplegget er veiledning og refleksjon i grupper i barnehagen et viktig element, og her tar veiledningen form ut fra en «oppskrift» og hjelpe spørsmål som er definert av de som har laget det pedagogiske programmet og som ligner på reflekterende team. De pedagogiske lederne får opplæring som gruppeledere.

Evalueringsrapporten peker på en rekke fordeler og ulemper ved de ulike modellene (se oversikt over fordeler og ulemper i Naper et al., 2018, s. 41-42). Det pekes på at faglig bakgrunn har betydning for motivasjon, opplevelse av mening, deltakelse og læring. Mens barnehagelærerne (styrere og pedagogiske ledere) vektlegger betydningen av at tiltaket kan samle oppmerksomhet og skape felles forståelse i personalgruppen, ser det ut til at assistentgruppen er mindre opptatt av det faglige innholdet, men mer opptatt av å bli inkludert som et tiltak som er viktig i seg selv. Rapporten peker videre på betydningen av veiledning og ledelse samt organisatoriske utfordringer for barnehagebaserte kompetansetiltak.

### 12.3.5 Kurs

Kurs er en form for kompetanseutvikling som ansatte i barnehagen i størst grad samlet sett foretrekker (Gotvassli et al., 2012, s. 65). Børhaug (2016a) peker på at kursvirkningen i barnehagen er en form for pedagogisk kapasitetsbygging som eiere bruker som styringsverktøy i kombinasjon med andre pedagogiske utviklingstiltak. Kurstemaene retter seg gjerne inn mot ulike områder i rammeplanen som medvirkning, mangfold, de minste barna, pedagogisk dokumentasjon, didaktikk og motorikk. Kursing gir kompetanseutvikling til barnehagepersonalet samtidig som det for eier er en måte å styre mot bestemte temaer og faglige standarder for barnehagene. Det varierer i hvilken grad kursene inngår i langsiktige kompetanseplaner og hvor definerte kursene er i forhold til om målet er innføring i bestemte pedagogiske opplegg som skal brukes, eller om det har form av type refleksjonskurs. Kursing gir kompetanseutvikling til barnehagepersonalet samtidig som det er en måte eier er kan styre mot bestemte temaer og faglige standarder for barnehagene.

Men i hvilken grad har kursinnholdet nytteverdi for videre bruk av kompetansen utviklet på grunnlag av kursdeltakelse? Få studier omhandler dette, men Winsvold og Gulbrandsen (2009) viser til at opplæringstilbudet fra kommunen har økt. Det at eier har planer for opplæring og etterutdanning, og at barnehagen setter i verk tiltak med tilsvarende formål, ser ut til å kunne bidra til økt kvalitet gjennom kompetanseutvikling. 62 prosent av barnehagene som deltok i kompetansetiltak rettet mot språk og språkutvikling rapporterer at dette har ført til forandringer i barnehagens språkstimuleringsstilbud. En utfordring er at det som oftest foreligger kun selvrapporterte data om slike tiltak, mens det mangler forskningsbaserte undersøkelser om den pedagogiske praksisen faktisk er endret og om kompetansetiltakene har hatt konsekvenser for barns muligheter for utvikling og læring.

Kurstemaene retter seg gjerne inn mot ulike områder i rammeplanen som medvirkning, mangfold, de minste barna, pedagogisk dokumentasjon, didaktikk og motorikk.

### 12.3.6 Hva trenger barnehagelæreren mer kunnskap om?

Resultatene fra en kartleggingsrapport av barnehage-sektorens kompetansebehov fra 2006 framhever barns medvirkning, personalsamarbeid, rammeplan- og læreplankompetanse, kommunikasjon, ledelse og språkstimulering som tematiske områder barnehagelærere trenger mer kunnskap om (Pettersvold, Jansen, Anderaa & Moser, 2006)

Flere studier løfter fram tematikker og kompetanser som barnehagelærerne selv mener at grunnutdanningen<sup>66</sup> ikke har gitt dem tilstrekkelig kunnskap om. Barnehagelærere har ifølge Østrem et al. (2009) i liten grad kunnskap om læreplanteori, og mener selv at de mangler tid til faglige refleksjoner i det daglige arbeidet. C. E. Andersen et al. (2011) finner i sin studie om den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk at barnehagelærerne mener de trenger spesifikk kunnskap om mangfold for å arbeide i en flerkulturell barnehage. Studien viser at de mener å få for lite kunnskap om dette i grunnutdanningen, og rapporterer at få barnehagelærere har videreutdanning i flerkulturelle emner. C. E. Andersen et al. (2011) finner også at det er få fagpersoner i barnehagen med relevante formelle kvalifikasjoner innen språk, kultur og religiøse forskjeller, kvalifikasjoner som ville styrket arbeidet i flerkulturelle omgivelser. Bratterud og Emilsen (2011) sin studie om små barns rett til beskyttelse viser at over 90 prosent av ansatte i barnehagen mener at grunnutdanningen ikke har gitt tilstrekkelig kompetanse om vold, overgrep og omsorgssvikt, og at de kjenner seg mest utrygge på lowerk og samtaler med foreldre knyttet til bekymringsmeldinger til barnevernet. Gotvassli et al. (2012) finner i sin kartlegging av kompetansebehov at utdanningen gir barnehagelærere mindre kompetanse for samarbeid med eksterne instanser, ledelse og veiledning. Moser og Martinsen (2012) sin studie viser at det er i gjennomsnitt 4,9 barnehagelærere per barnehage og at bare 0.8 prosent av disse har fordypning i småbarnspedagogikk. Alle disse studiene er noen år gamle og reflekterer derfor ikke et mulig endret innhold i ny barnehagelærerutdanning.

Ljunggren et al. (2017) viser i sin forskningsrapport at barnehagene selv mener de mangler kunnskap om pedagogisk praksis når det gjelder etikk, religion og filosofi. Evertsen et al. (2015) sin synteserapport om læringsmiljøet i barnehagen viser at barnehagelærerne

66 De fleste av disse studiene tar utgangspunkt i førskolelærerutdanningen.

mangler kunnskap om barnehage-hjem samarbeidet fra utdanningen, spesielt med tanke på barn med spesielle behov.

I Bjørgen (2011) sin studie uttrykker barnehagelærerne at de trenger mer kunnskap om helse og ernæring for å sikre barns positive helse og utvikling av denne. Storli og Sandseter (2015) løfter fram et behov blant barnehagelærerne for mer kunnskap om ulike former for boltrelek og lekeslåsing, sånn at en sørger for at barna har mulighet for slike leker i barnehagen.

IKT blir i flere av studiene løftet fram som et område der barnehagelærerne har behov for mer kompetanse. I Jernes et al. (2010) sin studie om pedagogiske spenningsfelt i møte med digitale verktøy, rapporterer barnehagelærer at de ikke har fått tilstrekkelig kunnskap om IKT gjennom utdanningen. Studien viser at barnehagelærerne har klare ambisjoner om å lære barna hvordan de kan bruke datamaskiner, og slik øke sin digitale kompetanse. Ønsket om bedre digital kompetanse antyder en økt interesse hos barnehagelærerne for å arbeide pedagogisk med IKT i hverdagen. Studien til M. Undheim og Vangsnes (2017) retter oppmerksomheten mot barnehagelærernes faglige, pedagogiske og teknologiske kompetanse. Barnehagelærerne framhever det pedagogiske og teknologiske på bekostning av det faglige i sin beskrivelse av prosessen med digitale fortellinger og legger i liten grad vekt på sin faglige fortellingskompetanse. M. Undheim og Vangsnes (2017) framhever at lite av forskningen vektlegger hvordan teknologibruken kan støtte det faglige i arbeidet med digitale fortellinger, utover et fokus på det multimodale. De opplever at når teknologien trekkes inn i forskning og studier knyttet til barnehage, er det teknologien som får hovedfokus på bekostning av det faglige. Gotvassli et al. (2012) sin kartlegging av kompetansebehovet i barnehagen viser til at over halvparten av alle tilsettegrupper i deres studie rapporterer stort eller svært stort behov for kompetanseheving om temaet «barn med spesielle behov». Temaet «IKT i barnehagen» vart etterspurt hos halvparten av de tilsette, flest pedagoger. Barnehagelærerne rapporterte også at de ønsket mere kunnskap om ledelse, barns læring og språk-utvikling.

Ljunggren et al. (2017) løfter fram at profesjonelle, faglige og skjønnessmessige handlingsrom kan settes under press om eier har en særskilt profil eller legger andre sterke føringer på den pedagogiske praksisen. Barnehagelærere uttrykker bekymring for mangelen på tid til diskusjoner og refleksjon om mellom annet rammeplanens intensjoner. Evalueringen til Pettersvold et al. (2006) og Østrem et al. (2009) avdekker et stort behov for systematisk og langsiktig kompetanseheving.

En viktig komponent i profesjonsutøvelsen er hvilke kunnskapsgrunnlag for praksis som gjør seg gjeldende og på hvilken måte. Vi trenger mer forskning på hvordan barnehagelærere utvikler kunnskap og deler kunnskap seg imellom, mellom annet ved å bruke ulike nettverk som arena og støtte for profesjonsutvikling.

### 12.3.7 Faglig utvikling i barnehagens daglige praksis

Profesjonsutvikling kan skje gjennom deltakelse i det daglige arbeidet (Caspersen et al., 2017). Følgeevalueringen (Haugum et al., 2017) finner at det skjer kompetanseutvikling i de mange uformelle samtalene mellom kollegaer som oppstår i barnehagehverdagen der faglige tema og spørsmål diskuteres og deles. Gotvassli og Vannebo (2016b) finner at styrere i barnehagen har utviklet en praksis som vektlegger utvikling og læring som resultat av erfaringer fra praktiske hverdagssituasjoner, og det er først og fremst uformelle læringsprosesser, refleksjon og erfaringslæring, og ikke strukturerte opplæringsaktiviteter styrerne vektlegger som læringsformer. Det viser at det er arbeidsformer i barnehagen som bygger på personalets ressurser og som springer ut fra utfordringer i det daglige arbeidet.

Sjansene er store for at utvikling og læring kan skje dersom barnehagen har trekk av det Gotvassli og Vannebo (2016b) framhever som kjennetegn ved en lærende organisasjon: et stort behov for kontinuerlig kompetanseutvikling – høyt opplevd læringspress, gode vilkår både for formell/eksplisitt læring og praktisk hverdagslæring, at kompetansen etterspørres og tas i bruk og at innsatsen og kompetanseutviklingen målrettes mot barnehagens kjerneoppgaver. Børhaug og Lotsberg (2016, s. 92) peker på at det er et skille mellom utvikling og læring på individ/gruppenivå og organisasjonsnivå. Dersom organisasjonen skal utvikles og endres kreves det mer enn at enkeltpersoner utvikler sin kompetanse. Det finnes en del faglitteratur om arbeids- og læringsformer som barnehagelærere kan bruke i utvikling av praksis, men det finnes få empiriske bidrag om hvordan interne kompetanse- og utviklingstiltak på arbeidsplassen bidrar til å utvikle barnehagens samlede kompetanse og hvilke betingelser som skal til for at organisasjonen endrer seg. Enkelte empiriske bidrag tydeliggjør lederens ansvar for å utvikling av barnehagen som lærende organisasjon (Børhaug & Lotsberg, 2016; Mørreaunet, Gotvassli, Moen & Skogen, 2014).

Hognestad (2016) finner at barnehagelærere bruker mulighetene i de daglige situasjonene som oppstår i hverdagen til faglig utvikling. Aktivitetene betegnes som kunnskapsledelse hvor den pedagogiske lederen gjennom sin ledelse gir retning til kunnskapsutvikling

i kollegafellesskapet. Det kan tolkes som at læringsaktiviteter: som skjer i det daglige arbeidet har stor betydning når de initieres av en med barnehagefaglig kunnskap. I praksisfellesskapet kan den pedagogiske lederen/barnehagelæreren gjennom kunnskapsledelse være en faglig rollemodell, men det betinger at medarbeiderne har et tilstrekkelig grunnlag for å kunne bruke observasjon som læringsaktivitet. Læring og utvikling i praksisfellesskapet stiller spørsmål om i hvilken grad barnehagelærere selv er i læringsprosesser hvor profesjonskunnskapen utvikles.

### 12.3.8 Veiledning og profesjonsutvikling i kollegafellesskapet

Veiledning er redskap for profesjonsutvikling som brukes og foretrekkes av ansatte i barnehagen (Gotvassli et al., 2012). Eik et al. (2016, s. 160) mener at veiledning som redskap for profesjonsutvikling er forankret i barnehagesektoren fordi den brukes både i utdanningen, i overgangen mellom utdanning og yrket og som kompetanseutviklingstiltak for personalet. Veiledning kan fungere på ulike måter, både som planlagte veiledningsmøter og som veiledning underveis i det daglige arbeidet. Veiledning kan foregå som individuelle samtaler eller gruppesamtaler som i ulike grad er satt i system (Eik et al., 2016).

#### *Veiledning av nyutdannede*

I 2017 vedtok Stortinget at det skulle utformes nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede barnehagelærere og lærere. Ordningen er gjeldende fra 10.9. 2018 og skal vare til 31.07. 2021 og har som mål å styrke arbeidet med å sikre god veiledning. De nasjonale rammene består av prinsipper og forpliktelser for veiledning, utarbeidelse av en skriftlig faglig veileder og et utdanningstilbud for veiledere (Kunnskapsdepartementet, 2018c). Ordningen skal evalueres. Nasjonale rammer for veiledning tilskriver veiledning som et sentralt område ved profesjonsutvikling.

En form for veiledning som profesjonsutviklingstiltak er veiledning av nyutdannede.<sup>67</sup> Innenfor rammen av barnehagen som lærende organisasjon vil nyutdannede og erfarne barnehagelærere kunne utvikle sin profesjonalitet. Veiledningsordninger for nyutdannede i barnehagen organiseres ofte sammen med andre barnehager. Mange barnehageeiere er usikre på hvordan veiledningen av de nyutdannede barnehagelærerne skal foregå. For å iverksette ordningen mener barnehageeiere at det er viktig med initiativ

fra barnehagemyndigheten, at det skjer i samarbeid med barnehagelærerutdanningen og at det er initiativ fra barnehageeierne selv (Fagerholt et al., 2018, s. 105).

En evalueringsrapport av hvordan både nyutdannede nytilsatte og barnehagelærere (praksislærere som veileder og som har gjennomført videreutdanning i veiledning) har erfart veiledning (Rambøll, 2016) viser at de som får veiledning opplever dette som en bevisstgjøring av egen kompetanse og at de utvikler seg i rollen som barnehagelærere. Videre viser evalueringen at veilederutdanningen fører til endringer i veilederrollen, fra det å gi råd og vurdering til isteden å legge til rette for refleksjon. Bjerkholt, Ødegård, Søndena og Hjørdemaal (2014) finner at veiledningssamtaler mellom nyutdannede og deres veiledere kan åpne for kritisk tenking ved at deltakerne undersøker og tydeliggjør beslutningsgrunnlaget for pedagogiske valg. Det avdekkes at det er store variasjoner i hvordan kritisk tenking kommer til uttrykk og i hvilken grad dette følges opp av partene. For å gi rom for kritisk tenking pekes det på betydningen av at veiledningsforholdet er preget av en undersøkende tilnærming som gir rom for tvil og gransking av antakelsene som praksis bygger på. Når dette skjer kan veiledning bidra til å utfordre og utvikle kunnskapsgrunnlaget gjennom en økt forståelse for betydningen av refleksjon.

#### *Kollegaveiledning og profesjonsutvikling*

I barnehagebasert kompetanseutvikling framheves intern veiledning som drives av de pedagogiske lederne som sentralt i forhold til å skape kollektiv læring. Gjennom interne veiledningsgrupper bygges det tillit, felles forståelse og felles språk. Det synes å fremme refleksjon, felles forståelse og vertikale læringsdiskurser der teori og praksis kobles sammen (Naper et al., 2018, s. 47). Når veiledningskompetansen styrkes innad i organisasjonen pekes det på at det gjør barnehagen mindre avhengig av eksterne tilbydere og det blir enklere å institusjonalisere

veiledning som fast arbeidsform. Ved bruk av veiledning i barnehagebasert kompetanseutvikling utvikler de pedagogiske lederne sin veiledningskompetanse og kompetanse ved å lede assistentgruppen gjennom prosesser mot felles mål og gjennom deltakelse i prosjekter. Gjennom å veilede assistentene får de en sentral rolle i kollegafellesskapet ved at de med sin faglige bakgrunn bidrar til å støtte assistentene i utvikling av refleksjon over egen praksis og kunnskap om rammeplanen (Naper et al., 2018, s. 47). Evalueringsrapporten peker på at dette er en krevende prosesslederoppgave der de pedagogiske lederne først må koble egen formell kunnskap om veiledning til praktisk ledelse av veiledningsprosesser, deretter legge til rette for at assistentene

67 Tiltak for veiledning av nyutdannede barnehagelærere drives av lærerutdanningsinstitusjonene, i samarbeid med representanter fra barnehageeier og fylkesmenn (Kunnskapsdepartementet, 2017a). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo. Barnehagelærere som skal veilede studenter eller nyutdannede skal ha formell veilederutdanning.

må inkluderes i vertikale kunnskapsdiskurser der teori og praksis kobles og som videre skaper refleksjon, utvikling og læring.

I et aksjonsforskningsprosjekt har Fimreite og Fossøy (2018) undersøkt hvordan systematisk kollegaveiledning kan medvirke til utvikling av en lærende barnehage. Funnene viser at kollegaveiledning har bidratt til et sterkere faglig fokus i barnehagen. Ved å jobbe mer strukturert erfarer de pedagogiske lederne at det har løftet de som gruppe og styrket det faglige profesjonsfellesskapet i ledergruppen. Det pekes også på betydningen av at kollegaveiledningen må være forankret hos lederen som har mandat til å samle tråder og drive prosessene videre. Resultatene indikerer verdien av at forskeren involverer seg i utviklings- og endringsprosessene og at deltakeren hadde videreutdanning i veiledning. Dette førte til at kollegaveiledningen ble mer enn erfaringsutveksling, da det bidro til at deltakerne formulerte, analyserte, begrunnet og utviklet praksis ved hjelp av teori (Fimreite & Fossøy, 2018, s. 64).

### 12.3.9 Rammebetingelser for profesjonsutvikling

I følge Børhaug og Lotsberg (2016) mener flesteparten av styrerne at motiverte ansatte er en viktig forutsetning for vellykkede utviklingsprosjekter. At foreldrene er engasjerte blir også sett på som en viktig forutsetning. 75-80 prosent mener at økonomiske ressurser og støtte fra eier er viktig for å få til utviklingsarbeid, og 50 prosent mener at støtte fra myndighetene er viktig. Omtrent alle mener at tydelig ledelse er en viktig forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid. Betydningen av styrernes rolle og aktive ledelse for å igangsette utviklingsarbeid og å sørge for rammebetingelser for at de kan drives understrekes også i evalueringen av kompetansestrategien, delrapport 3 (Naper et al., 2018, s. 47)

Videre pekes det på at styrerens utdanning, kompetanse og erfaring, grad av rutinisering og forholdet til eier og konkurrenter kan virke inn på hvordan utviklingsarbeidet drives fram og ledes (Børhaug & Lotsberg, 2016). Rammefaktorer som synes å påvirke styrerens initiativ og tidsbruk på utviklingsprosjekt er størrelsen på barnehagen. Styrere i store barnehager som har høy rutinisering (normer og regler som i stor grad er formalisert) synes å initiere og drive utviklingsprosjekter i større grad. En forklaring som nevnes her er at mindre barnehager kan drive endring og utvikling på andre måter enn i prosjekter, eller at større barnehager har mer ressurser til endring, og at utvikling fører til nye rutiner heller enn at rutiner fører til utvikling. Det er også forskjeller mellom de private og offentlige barnehagene ved at de private driver litt mindre med utviklingsarbeid enn de private. Det kan tyde på at fleksibiliteten og handlingsrommet til å drive utviklingsarbeid i private barnehager dempes når eierne vil

styre utvikling selv istedenfor at initiativet kommer fra styrerne og innad i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2016, s. 91).

I barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak og læring gjennom deltakelse i arbeidet blir betingelsene for barnehagen som læringsarena sentralt. Flere har pekt på utfordringene barnehagelærere/pedagogiske ledere møter i utvikling av profesjonskunnskapen i barnehagen (Eik, 2014; Steinnes, 2014; Ødegård, 2011). Utfordringene kan relateres til sider ved barnehageorganisasjonen og vilkårene den gir for at barnehagelærerne kan videreutvikle sin profesjonskunnskap.

Erfaringsdeling synes å være grunnlag for faglig utvikling i barnehagen (Gotvassli & Vannebo, 2016b) og det pekes på at praktisk erfaringsdeling med kollegaer er en rådende kunnskapskilde (Eik et al., 2016, s. 121). Det kan relateres til en horisontal læringsdiskurs (Bernstein et al., 2001) hvor kunnskapsgrunnlaget er praksis- og oppgaveorientert og har en muntlig uttrykksform. Motsatsen er en vertikal læringsdiskurs som er den vitenskapelige og eksplisitte kunnskapen som barnehagelæreren har lært i utdanningen hvor faglige begreper og språk er sentrale elementer i kunnskapsgrunnlaget. Likhetskultur og en horisontal diskurs kan gi delingskulturen svake rammer for profesjonsutvikling som mer enn erfaringsdeling.

Flere peker på at barnehagelærere bruker lite fagspråk i barnehagen (Eik, 2015; Eik et al., 2016; Greve et al., 2014a; Juritsen & Østmoen, 2014). Når kollegafellesskapet har knappe barnehagefaglige kunnskapsressurser kan det være utfordrende å koble formell/eksplisitt læring og praktisk hverdagslæring, sett som utforskning og kritisk refleksjon over praksis. Det gir dårlige vilkår for å utvikle en lærende organisasjon. Det kan tolkes som at den horisontale læringsdiskursen bidrar til en underkommunisering av barnehagelærerens profesjonskunnskap som kan redusere muligheten for å sette ord på det komplekse pedagogiske arbeidet og dermed hindre videre utvikling av arbeidet (Eik, 2015). Et svakt språk om hvordan det arbeides i barnehagen kan føre til en sterkere styring av innhold og arbeidsmetoder, for eksempel gjennom bruk av standardiserte pedagogiske programmer. Det er tegn på at barnehagelærerne bruker mer fagspråk når de deltar i møter med hverandre (A. K. Larsen & Slåtten, 2017). Undersøkelser fra barnehager der det er 50 prosent barnehagelærere viser også at det brukes mer fagspråk (Myrvold, 2014). Helstad (2014, s. 137) peker på at samtalen i profesjonelle læringsfellesskap eren brobygger mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets utviklingspotensial. Pedagogiske ledermøter er den plassen barnehagelærerne sammen har til å synliggjøre og utvikle fagspråket sitt i et profesjonelt fellesskap.

Hvilke rom har barnehagelæreren for å utvikle sitt profesjonsspråk? Eik et al. (2016, s. 124) definerer profesjonsspråk som et språk som er egnet til å utøve, undersøke og utvikle barnehagelæreren profesjonelle praksis. Det kan handle om å synliggjøre, diskutere og videreutvikle nye begreper som kan beskrive kvaliteter både ved det planlagte og det ikke-planlagte arbeidet (Eik, 2015). Travelheten som karakteriserer barnehagehverdagen gir få rom til å stoppe opp i hverdagssituasjoner på avdelingen til å bruke og utvikle fagspråket. I hovedsak er det møtene som er den arenaen som gir mulighet for refleksjon over felles praksis. Felles refleksjon er noe styrere ser på som den viktigste faktoren for vellykket implementering av rammeplanen (Fagerholt et al., 2018, s. 32; Ljunggren et al., 2017). Barnehagen som organisasjon omtales som mager i den forstand at det er lite rom i hverdagen for utvikling av profesjonsspråk, kritisk refleksjon og gjennomføring av veiledning (Eik et al., 2016; Haugum et al., 2017). Det pekes på at møtene i barnehagen ikke gir tilstrekkelig rom for faglig drøfting og diskusjon (Ødegård, 2011). Fordi det ikke er tid til å felles refleksjon over praksis i den travle hverdagen kan det bli en frakobling mellom barnehagen som arbeidsplass og barnehagen som læringsarena (Haugum et al., 2017). De formelle møtene som barnehagelærerne har blir derfor viktige, selv om disse kan oppleves som tidstyver i arbeidet med barna og er fylt med informasjon og diskusjon.

I barnehagebasert kompetanseutvikling forteller informanter om hektiske dager i barnehagen som har oppmerksomheten på daglig drift. I casene som er studert skjer kompetansehevingstiltak etter vanlig arbeidstid. Det pekes på nødvendigheten av å ha gode fellesarenaer for læring, også i arbeidstiden, ressurser til tverrfaglig samarbeid og mulighet for sammenhengende og langvarig kompetanseutvikling med et stabilt personale. Sykefraværet er høyt i barnehagen, hele hele 9,2 prosent (mens generelt for andre yrker ligger sykefraværet på 5,5 prosent) (PBL, 2018a). En utfordring med å drive kompetanseutvikling innad i barnehagen er alle de parallelle prosjektene og satsingsområdene som finnes i barnehagen og som kan konkurrere med hverandre. Styrerne befinner seg således i et spenningsfelt mellom å drive barnehagebasert kompetanseutvikling basert på planer over prioriteringer de selv mener er viktig og ytre styringssignaler og satsinger. Styrerne i undersøkelsen forteller at de er bevisst sin lederrolle, men de peker også på spenningen mellom trange organisatoriske rammer og behovet for kompetanseutvikling. Styrerne er sterkt faglig engasjert i utviklingsarbeid, men har behov for å se meningen, relevansen og resultater av kompetansearbeidet (Naper et al., 2018, s. 47).

Styrerens ledelse spiller som sagt en helt sentral rolle for å lykkes med barnehagebasert kompetanseutvikling. Styrerne forteller at de er bevisst på at prosjekter skal forankres i egen lederrolle og at dette er en forutsetning for å legge til rette for gjennomføringen av prosjektene (Naper et al., 2018, s. 46). Evalueringen peker på viktigheten av et godt fagmiljø for å jobbe med barnehagebasert kompetanseutvikling. Herunder anses en rekke lederoppgaver som viktig: Å motivere personalet, å framsnakke tiltak med faglig engasjement og koblingen til gode og strukturerte planer, å være mottakelig for motstand, å ha forståelse for det daglige arbeidstrykket og å balansere utfordring og motivasjon i forhold til dette. Videre handler det om å bygge gode relasjoner i personalgruppen, skape trygghet og arbeidsglede, trigge faglig nysgjerrighet og gi ansatte oppmerksomhet og anerkjennelse (Naper et al., 2018, s. 46).

## 12.4 Oppsummering

Profesjoners legitimitet er knyttet til at de er i faglig utvikling. Profesjonell faglig utvikling er både et individuelt og kollektivt ansvar, og i et profesjonsperspektiv er barnehagelærerne selv, både som enkeltindivider og som gruppe, sentrale i denne utviklingsprosessen (Smeby & Mausestaden, 2017, s. 12). Profesjonell faglig utvikling kan arte seg på mange forskjellige måter med tanke på hvem som utvikler, hva som utvikles og hvilken form utviklingstiltak har. Det er knapt mangel på faglige utviklingstiltak og aktører på dette feltet, spørsmålet er heller hvilken form det tar og hvem som skal legge premissene for det. For den videre utviklingen av barnehagelærerrollen bør en derfor vurdere om en kvalitetssikring av utviklingstiltak kan styrkes gjennom standarder for faglig utvikling.

Når det gjelder innholdet, altså hva som utvikles, er det et stort tematisk mangfold som vanskelig lar seg systematisere. For den videre utviklingen av barnehagelærerrollen bør det derfor vurderes om en systematisert, aggregert og til et hvert tidspunkt oppdatert oversikt over kvalifiserte utviklingstiltak kan fremstilles.

På det transnasjonale nivået finnes ulike aktører, for eksempel innenfor organisasjoner som OECD og knyttet til EU-finansierte forskningsprosjekt. OECD gir systematiske anbefalinger til en faglig utvikling av barnehagen som utdanningsarena. Profesjonsutvikling på det transnasjonale nivået, kan foregå både i form av kunnskapsutvikling i internasjonale forskningsnettverk og gjennom anbefalinger til det utdanningspolitiske feltet om hvordan praksis kan og bør utvikles. Vi har imidlertid lite empirisk kunnskap om hvordan systematisk profesjonsutvikling på dette

nivået fungerer, hvem som bidrar og hva slags kunnskap aktører bidrar med i innovasjonsprosessene og i hvilken grad barnehagelærere har innflytelse i og på utviklings- og innovasjonsprosesser. For den videre utviklingen av barnehagelærrollen bør det derfor kritisk vurderes hvilke transnasjonale krav og anbefalinger som bør bli en del av utviklingstiltak samt hvem og hvordan transnasjonale initiativer og anbefalinger kan kritisk vurderes med tanke på om og hvordan de bør inngå i en nasjonal portefølje av profesjonelle utviklingstiltak.

På det nasjonale nivået er blant annet Utdanningsdirektoratet en sentral aktør som lager ressurser som hjelper og støtter barnehagelærerne med overføringen av forskningsbasert kunnskap til praktisk anvendelse, for eksempel gjennom hjelp til implementering av rammeplanen, materialer som støtter kollektiv refleksjon i personalgruppen, utviklingsarbeider og arbeid med kvalitetsheving. Gjennom følgeevalueringer og spørreundersøkelser skaffer Utdanningsdirektoratet informasjon om hvilke virkemidler som i særlig grad er utviklingsfremmende i forhold til praksis. Satsingsområder og ressurser gjennom nasjonale senter for språk og realfag synes å vektlegges i særlig grad. For den videre utviklingen av barnehagelærrollen bør det vurderes i større grad å inkludere temaer som støtter opp under barns trivsel og allsidige utvikling.

Utdanningsdirektoratet synes å ha en betydelig kontroll over barnehagelæreres profesjonelle utvikling, men det finnes ikke tilstrekkelig empirisk kunnskap om hvem som står bak ressursene og på hvilke kunnskaper disse bygger på. I det fremtidige arbeid med profesjonsutvikling bør det fra Utdanningsdirektoratet sin side tydeliggjøres hvem som står bak de foreslåtte utviklingstiltak og hvilket kunnskapsgrunnlag de bygger på.

Nasjonale satsingsområder implementeres gjennom virksomheten av nasjonale senter som spiller en nøkkelrolle for å utvikle fagligheten i barnehagen. Barnehagene benytter seg av tilbudet til de nasjonale senterne i varierende grad. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen og Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktiviteter er de som brukes mest (Naper et al., 2017, s. 73-77). Hva som avgjør om barnehagene bruker tilbudene eller ikke og hvilke faktiske endringer disse tilbudene medfører for barnehagens pedagogiske virksomhet bør undersøkes videre.

Ved siden av Utdanningsdirektoratet er det flere andre aktører som framstår som bidragsyttere til profesjonsutvikling. Fagorganisasjoner initierer og bidrar med ressurser i forskningsprosjekter, de publiserer faglige nettsider som samler

forskningsresultater og verktøy som kan bistå i kompetanseheving og utvikling av praksis. Også konsulentfirma produserer pedagogiske programmer som ofte tilbyr standardiserte fremgangsmåter for ulike sider ved pedagogisk arbeid som barnehagelærere forpliktes å arbeide etter (Borgund & Børhaug, 2016; Børhaug, 2016a, 2018a). Også for disse tilbudene ville det vært ønskelig å ha informasjon om hvem som står bak de foreslåtte utviklingstiltak og hvilket kunnskapsgrunnlag de bygger på.

Forskningsmiljøer i og utenfor barnehagelærerutdanning produserer kunnskap gjennom nasjonale og internasjonale forskningsnettverk, gjennom selv initierte FoU prosjekter og forskningsprogrammer og forskningsprosjekter som er initiert og støttet av interesseorganisasjoner. Det pekes på at utdanningsforskning generelt har stor innflytelse på politikkutforming og praksis på nasjonalt og regionalt nivå både når det gjelder barnehage og skole (Norges forskningsråd, 2018). Det ville være ønskelig med mer systematisk kunnskap om forskningskapasiteten i barnehagelærerutdanningen. Videre vil det være ønskelig å vite mer om i hvilken grad barnehagelærerutdannere og andre nasjonale forskere deltar i internasjonalt forskningssamarbeid og hvordan denne forskningen påvirker nasjonal politikkutforming og praksis. Til tross for en betydelig økning i de siste årene synes det fortsatt nødvendig med å bygge bedre rammer for praksisrelevant forskning og for å styrke forskningsmiljøer på barnehage.

Praksisrettet forskning kan være forskning der barnehagelærere har betydelig innflytelse på eller kun er «utførende deltakere» i forskningsprosjekter. Barnehagelærerne bør ideelt sett kunne være aktører i kunnskapsutvikling, i forskningssamarbeider, faglige nettverk og barnehagebaserte utviklingsprosjekter. Reell deltakelse i innovasjonsprosesser krever kompetanse, blant annet forståelse for forskningsprosesser, som allerede bør utvikles i profesjonsutdanningen.

I hvilken grad samarbeidsprosjekter gir rom for at barnehagelærernes kompetanse inngår som en del av kunnskapsutviklingen varierer avhengig av hvor stort handlingsrom de har til å påvirke kunnskapsutviklingsprosessen. Det vil også avhenge av i hvilken grad barnehagelærere selv er villig til aktivt å søke ny kunnskap i stedet for kun å være mottakere av ny kunnskap. Barnehagelærerens rolleforståelse bør ikke være begrenset til lojalitet mot politikkstyrte nasjonale satsingsområder men bør også rette seg mot aktiv kunnskapsproduksjon og det å være aktive kunnskapsbidragsyttere i kunnskapsutviklingsmiljøer.

Lokale tilpasninger er en side ved profesjonsutvikling som krever kontinuerlig bearbeiding for å bli en del av den individuelle og kollektive kompetansen.



Konkurransen mellom flere aktører vil kreve en faglig mottakerplattform som kan vurdere og konfrontere kunnskapsgrunnlaget de bygger på, samt koordinere tilbudene som kommer. Hvem er det som har denne funksjonen og hva slags kompetanse kreves? Havnes (2018) peker på at barnehagelæreres profesjonalisering står i et spenningsfelt mellom en organisatorisk tilnærming rettet inn mot styring (styringshierarki) og en faglig tilnærming med vekt på kunnskap (kunnskapshierarki). I dette spenningsfeltet framheves viktigheten av profesjonsbygging for å fremme et mer likeverdig partnerskap. Å fremme sin stemme mot forskningsfeltet krever en annen form for faglig orientering enn pedagogisk arbeid i samarbeid med de andre i barnehagen. Det må avklares hva slags kompetanser et slikt samarbeid forutsetter og hvem som skal kontrollere profesjonsutvikling i barnehagen. Følgegruppen for barnehagelærerutdanningens sluttrapport foreslår at det utdannes flere barnehagelærere med mastergrad i barnehagen og at denne masterkompetansen må forbli i barnehagen (Bjerkestrand et al., 2017b). Det argumenteres for å bygge ut mastetilbudet for barnehagelærere slik at de kan møte den forskningsbaserte utviklingen av profesjonens praksis i barnehagen på en mer kompetent måte. Arbeidsgruppen nedsatt av NRLU uttrykker bekymring for om det i dag er tilstrekkelig bredde og volum i masterprogrammene som tilbys barnehagelærerne (H. Lund et al., 2017).

Barnehagenes rolle i profesjonsutviklingen kan begrense seg til å ta imot, fortolke og iverksette eksterne krav og forslag. Det må skaffes mer kunnskap om hvordan profesjonsutvikling skjer på det lokale nivået og hvordan barnehagelærere selv bidrar i faglige utviklingsprosesser. Vår forskningsoversikt viser at profesjonsutvikling på dette nivået skjer gjennom faglige nettverk, i utviklingsarbeider, kurs, veiledning og erfaringsdeling i kollegafellesskapet. Barnehagelærernes refleksjon over egen praksis i ulike sammenhenger, både individuelt og i et fagfellesskap, blir løftet frem som vesentlig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Med begrepet «forskende blikk» uttrykker Tholin og Moser (2017) betydningen av at profesjonen bygger sitt arbeid på kunnskap og kritisk refleksjon. Med tanke på barnehagelæreren vil en sterkere vektlegging av barnehagelæreren som en produsent av forskningsbasert kunnskap også bidra til å gi profesjonen bedre anseelse i tillegg til en forventet høyere kvalitet i arbeidet med barna.

Nettverk synes å spille en viktig rolle i profesjonsutvikling og for implementering av rammeplanen. Det finnes idag noe kunnskap om hvordan profesjonsutvikling skjer i nettverk som er koblet til barnehagebasert kompetanseutvikling, men det er ønskelig med mer kunnskap om andre former og modeller for

barnehagebaserte kompetansetiltak enn de som allerede er dokumentert.

Planlagte utviklingsarbeider initieres og drives i stor grad av styrerne. Disse er knyttet til implementering av rammeplanens innhold og oppgaver men også verdigrunnlaget og barnehagen som pedagogisk virksomhet. Ut over det finnes det også utviklingsarbeider rettet mot ledelse og samarbeid.

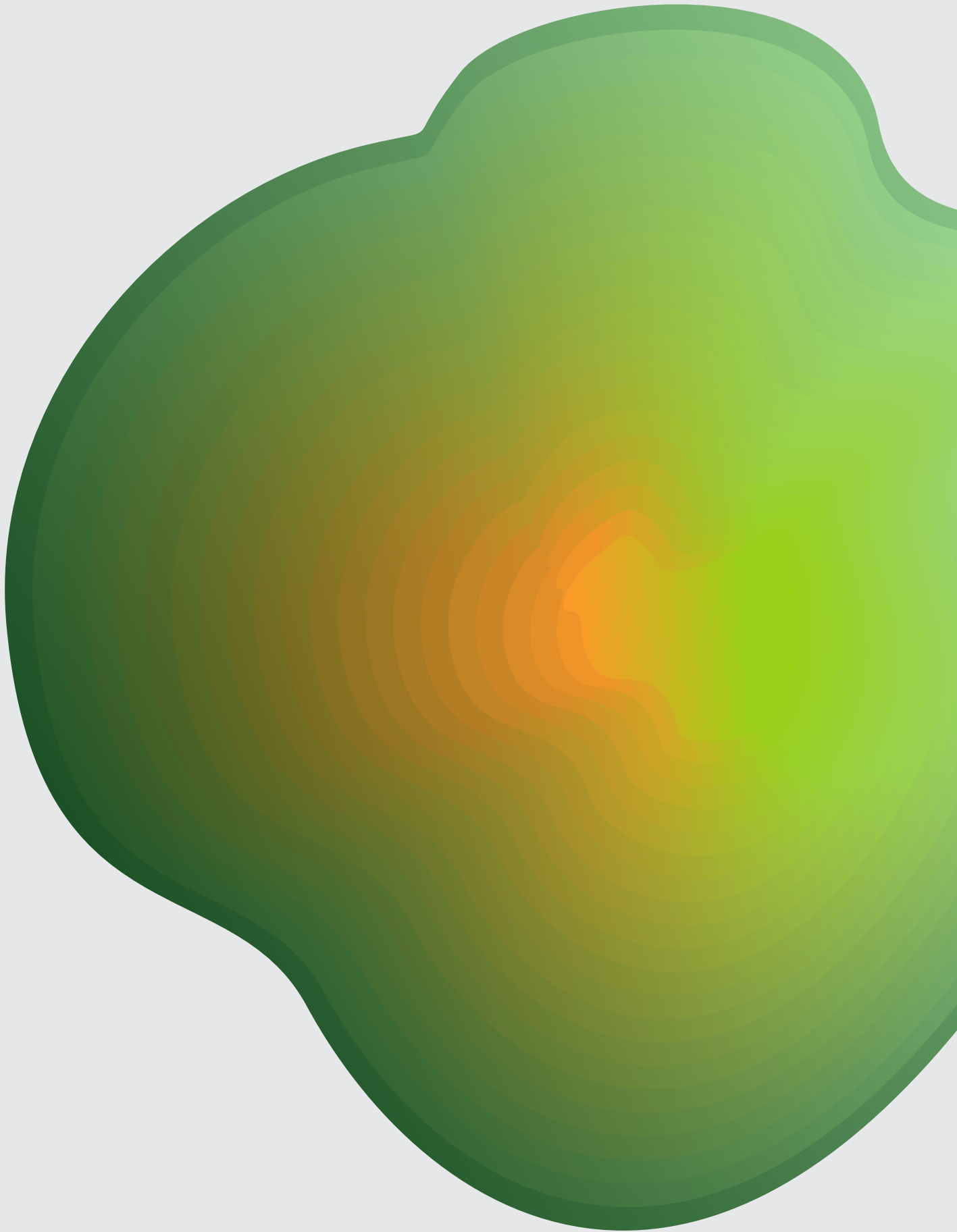
Den forskningsbaserte kunnskapen som base for profesjonell utvikling er økende, noe som kan medføre en sterkere kontroll av profesjonell praksis. Å motvirke en slik uønsket utvikling krever at det skapes arenaer for samarbeid med eiere, foreldre og med aktører utenfor barnehageorganisasjon (andre barnehagelærere og barnehagelærerutdannere). Det behøves en styrking av organisatoriske ressurser slik at aktørene kan møtes i faglige netter hvor kunnskap deles, tolkes, oversettes og utvikles i sammenheng med praksis.

Hvilken form slike samarbeidsformer bør ha er lite undersøkt. Mye av Utdanningsdirektoratets sitt materiale er lite standardisert og regulerende, men er mer kapasitetsbyggende lokalt (Borgund & Børhaug, 2016). Imidlertid trekker mye i retning av konkrete, direkte anvendbare oppskrifter og handlingsforskrifter, barnehagene synes å etterspørre konkrete verktøy (Børhaug, 2016a; Gotvassli & Vannebo, 2016a; Ljunggren et al., 2017). Begreper som evidensbasert praksis og best practice kan også oppfattes som en tendens mot å definere entydige, direkte implementerbare arbeidsmåter. Sett i lys av personalsammenstillingen og utilstrekkelige rammer for profesjonsutvikling peker Ljunggren et al. (2017) på at det kan handle om forenkling og rasjonalisering av arbeidet i en travel hverdag. På det lokale nivået peker styrere i barnehagen på organisatoriske utfordringer når det gjelder barnehagebasert kompetanseutvikling. Konkurransen mellom ulike tiltak og ytre styrings signaler er elementer som trekkes fram (Naper et al., 2018). For en bedre forståelse av barnehagelæreren kreves det mer kunnskap om bakgrunnen for slike ønsker om verktøy og, ikke minst, mer kunnskap om hvordan disse blir brukt av barnehagelærerne i arbeidet med barn.

Forskningskartleggingen peker på at barnehagelærerorganisasjonen gir begrensede rammer for at barnehagelærere selv kan drive profesjonsutvikling. Høyt sykefravær (9,2 prosent) (PBL, 2018a), trange organisatoriske ramme og konkurranse mellom parallelle prosjekter og satsingsområder (Naper et al., 2018, s. 47) samt mangel på tid til felles refleksjon og utvikling av profesjonsspråk, kritisk refleksjon og gjennomføring av veiledning (Eik et al., 2016; Haugum et al., 2017) er utfordringer som kommer fram som

mulige forklaringer for dette. Styrerens ledelse framheves som avgjørende for å lykkes med barnehagebasert kompetanseutvikling (Naper et al., 2018, s. 46) og lederrollen og ledelse bør derfor lederrollen og ledelse av det faglige fellesskapet vektlegges særlig i kompetanseutviklingstiltak rettet mot styrerne.







# DEL F

**Veivalg og tilrådinger for en styrket barnehagelærerrolle**



# 13. Barnehagelæreren i dag og i framtiden

Ifølge mandatet skal ekspertgruppen komme med tilrådinger om hvordan barnehagelæreren kan styrkes som profesjonsrolle, og med dette definere kjennetegn ved og betingelser for solid profesjonskunnskap, god profesjonsutøvelse og selvutviklingskapasitet. For å vurdere framtidens barnehagelæreren på bakgrunn av dette mandatet har vi valgt å først gjøre eksplisitt rede for de teoretiske premissene en slik vurdering bygger på. Disse premissene er hentet fra kapittel 2 og omfatter både idealer som det nok er stor enighet om, for eksempel at leken skal ha en sentral plass, og at foreldrene bør trekkes inn som samarbeidspartnere, og spenninger knyttet til hvordan ulike hensyn skal ivaretas, for eksempel mellom hvordan man vektlegger progresjon og planlagt læring på den ene siden og barnas medvirkning på den andre. På noen punkt kan man se nokså tydelig i hvilken retning profesjonen bør utvikles, mens det på andre punkt kan være mulig med flere vektlegginger.

Neste steg er å sammenfatte analysene av den tilgjengelige dokumentasjonen, som er beskrevet i kapittel 5 til 12, og beskrive hovedtrekkene ved barnehagelæreren som profesjonsrolle. Denne sammenfatningen peker dels på noen tendenser som kan være problematiske gitt de premissene vi har lagt til grunn, og dels på noen tendenser som må ses som en av flere mulige vektlegginger i et spenningsfelt. Vi har kalt denne sammenfatningen for «Konturer av barnehagelæreren» fordi mange sider ved barnehagelæreren og de rammene den inngår i, er lite belyst av forskning og derfor lite synlige.

I det tredje steget tar vi opp noen av disse trekkene ved barnehagelæreren og diskuterer dem nærmere i lys av de premissene vi har lagt til grunn. På noen punkter fører det fram til klare endrings- og utviklingsforslag, på andre punkter peker vi på ulike veivalg og hva de vil kreve.

Nettopp fordi så mange sider ved rollen er ukjente eller bare kan skimtes, er det viktig at det bygges et mer solid forskningsgrunnlag med tanke på den framtidige utviklingen av profesjonen. Ettersom dette er en litt annen type tilråding enn de andre, har den fått en egen del i kapitlet.

## 13.1 Teoretiske perspektiver som premisser for utvikling av barnehagelæreren

Barnehagelæreren defineres av forventninger til rollen. Viktige forventninger ligger i relasjonen til barn, foreldre, utdanning, organisasjonen, ledelse og styring. Som mandatet ber om, ser vi barnehagelæreren som en profesjonsrolle, noe som betyr at vi tar utgangspunkt i profesjonsteoretiske perspektiver på hvilke rolleforventninger og yrkesutøvelsesformer det er tale om. Dette suppleres med pedagogisk teori og organisasjons- og styringsteori (Abbott, 1988; Molander & Terum, 2008). Slike perspektiver gir ikke et entydig grunnlag for å ta stilling til hvordan barnehagelæreren bør utvikles som profesjonsrolle. Men de gir oss noen kategorier for å beskrive barnehagelæreren, og de gjør det mulig å peke på viktige veivalg og gi noen vurderinger av dem (se kapittel 2 for en grundigere utlegging av disse premissene).

### 13.1.1 Det profesjonelle arbeidet med barn

Hvordan barnehagelæreren handler i møte med barn, er sentralt i barnehagelæreren. Når barnehagelæreren anses som en profesjonsrolle, forventes det at barnehagelæreren har en reflektert forståelse av hva oppgaven de har ansvar for, dreier seg om, at de mestrer et komplekst sett av ulike pedagogiske arbeidsformer, og at de kan bruke et profesjonelt kunnskapsgrunnlag i skjønnsmessige vurderinger når de planlegger og utfører arbeidsoppgavene. Motsatsene til dette er yrkesutøvelse som primært er basert på hierarkiske kommandoer eller et regelverk som er gitt utenfra, og som gir lite rom for selvstendige vurderinger, og yrkesutøvelse som er basert på ureflektert vane og tradisjon.

Oppgaveforståelse, konkret pedagogisk arbeid og vurderingene som gjøres i dette arbeidet, kan ses i lys av et pedagogisk spenningsfelt. Dette handler om hvordan lek, læring og omsorg forstås og arbeides med, og hvordan disse elementene knyttes sammen i en helhetlig pedagogisk tilnærming. Den barnehagepedagogiske litteraturen framhever, med litt ulike teoretiseringer, betydningen av en helhetlig tilnærming, som settes opp mot oppsplitting, for eksempel i fag.

Ett element i denne helhetlige tilnærmingen er barnas medvirkning. Hvor stor vekt medvirkning tillegges, er et viktig spørsmål. Det samme gjelder hvordan medvirkningen formes, og om den primært er individ- eller fellesskapsbasert. Også relasjonsarbeidet generelt kan tillegge det individuelle og fellesskapet ulik vekt. Barnegruppen er mangfoldig, og et viktig spørsmål er i hvilken grad det bygges fellesskap med rom for mangfold, eller om det allmennpedagogiske defineres slik at mange faller utenfor fellesskapet og må ha egne opplegg.

Fagområdene kan bli en del av den helhetlige pedagogikken, eller de kan bli kilder til oppsplitting. Innenfor hvert fagområde vil det være spenninger mellom ulike tilnærminger og prioriteringer, men ekspertgruppen har ikke hatt kapasitet til å gå inn i denne variasjonen. En sentral spenning er spenningen mellom en pedagogisk tilnærming om at lek, læring og omsorg skal integreres, og en mer oppsplittet, fagsentret pedagogikk. Det er få talspersoner for, men betydelig frykt for, det sistnevnte.

Synet på barn, som subjekt eller objekt, og på barndommen generelt berører grunnleggende spenninger i synet på barn og barnegruppen. *Omsorg og lek* er ikke entydige begreper. Profesjonell omsorg er sentralt i alt relasjonsarbeid. Det har stor betydning for barns livsmestring, tilknytning og tilhørighet om omsorgen praktiseres med anerkjennelse av barnet og etikk som premisser, eller om den praktiseres som rutinebaserte praktiske handlinger der de voksne definerer hva som er best for barnet uten å anerkjenne barnets opplevelse.

Et viktig spørsmål gjelder lek som egenverdi og lek som redskap for læring. En grunnleggende spenning når det gjelder lek, men også i relasjonsarbeid og læring, handler om når barnehagelæreren skal intervensjonere, og når barnas egenaktivitet og frie aktivitet skal ha forrang. Med hensyn til intervensjon er det en grunnleggende spenning mellom det strukturert/planlagte og det fleksible/ikke-planlagte. Læringsteoretiske perspektiver peker på ulike innganger til læring, men i barnehagesammenheng er det en tilleggsdimensjon som handler om hvor sterk og forhåndsdefinert voksenregien skal være. Språk og kommunikasjon er del av den helhetlige integrasjonen. Språklæringspraksisen kan på den ene siden handle om indirekte språklæringstiltak der språklæring er integrert i aktiviteter i det språklige og sosiale fellesskapet, og på den andre siden om direkte tiltak organisert i språkgrupper med bruk av forskjellige språklæringsmateriell. Det pedagogiske læringsmiljøet omfatter organisering av fysisk miljø. Måten det fysiske miljøet er organisert på, kan hemme eller fremme barns medvirkning. Det er en spenning mellom planlagte aktiviteter som skal skje

i bestemte rom og på bestemte tidspunkt, og aktiviteter der rom og tid organiseres som følge av barnas interesser og det innholdet som barn og voksne skaper sammen.

Ekspertgruppen forstår barnehagelærernes oppgaver som knyttet til disse tyngdepunktene. Som profesjon ventes det at barnehagelærerne har en reflektert og kunnskapsbasert tilnærming til oppgavene sine og dermed også disse tyngdepunktene. Er det slik det er? Og om det er slik i praksis, hvilke valg tas når det gjelder de ovennevnte dimensjonene?

Pedagogisk arbeid med barn bygger på komplekse vurderinger av hvilke behov som er til stede i den enkelte situasjonen, og hvilke behov det enkelte barn eller gruppen av barn har. Den profesjonelle vurderingen kan sies å ha tre hovedledd. For det første innebærer det å klargjøre behov, noe som krever informasjon om barna. Kjennskap til barna kan bygges på ulike måter. Informasjonen kan avgrenses til det som kommer ut av den daglige kontakten med barna, eller den kan innhentes på en mer eller mindre systematisk måte, for eksempel ved hjelp av observasjon, kartlegging og pedagogisk dokumentasjon. Hvordan barnehagelærere utvikler innsikt i barnegruppen, er et viktig spørsmål. For det andre innebærer det å fortolke situasjoner og behov, noe som krever bruk av et komplekst kunnskapsgrunnlag. Hvilke kunnskapsgrunnlag som gjør seg gjeldende og på hvilken måte, er en viktig komponent i profesjonsutøvelsen. I hvilken grad bidrar praktisk kunnskap og akademisk kunnskap i komplekse praksissituasjoner? For det tredje innebærer komplekse vurderinger faglig skjønn, som spiller en viktig rolle i slike vurderinger. Noen ganger utøves det faglige skjønnet under tidspress, andre ganger med noe mer tid. I hvilken grad og på hvilken måte barnehagelærerne utøver faglig skjønn, er viktige spørsmål i analysen av barnehagelærernes profesjonelle vurderinger.

### 13.1.2 Faglig profesjonell utvikling

I et profesjonsperspektiv ligger det forventninger om jevnlig faglig utvikling og innovasjon. Både barnehagelærerne som enkeltindivider og som gruppe forventes å være i endring (Smeby & Mausestagen, 2017, s. 12). Slik faglig utvikling kan drives fram av ulike aktører. Den enkelte og det enkelte kollegafellesskap kan være aktører som utvikler praksis, men også aktører utenfor barnehagen kan utvikle nye perspektiver og løsningsforslag. Dersom det kommer utenfra, kan mange aktører være involvert. Ett spørsmål er derfor hvem som driver utviklingen. Hvem definerer nye problemer og oppgaver, og hvem utvikler nye løsninger og tilnærminger? Et premiss for ekspertgruppen er at det kan være flere veier til utvikling, mange kan bidra, men at profesjonalitet innebærer



at barnehagelærerne er deltakere og ikke bare mottakere i denne prosessen.

Selve innovasjonsprosessen kan ta ulike former. Den kan ta utgangspunkt i systematisk FoU-arbeid som er basert på empiriske og teoretiske undersøkelser, men den kan også ta form av kopiering av trender og myter fra andre sektorer. Videre kan den ta form av politisk initiert endring eller av at ideelle organisasjoner utvikler sitt eget idégrunnlag og tilhørende arbeidsmetoder. Endring kan også ta form av kommersielt motiverte tiltak for å oppnå kostnads-effektivitet eller brukertilpasning, for å nevne noe.

Utvikling kan komme i ulike former – som spesifiserte handlingsstandarder med lite rom for tilpasning eller som mer generell innsikt og kapasitet som kan brukes lokalt på ulike måter. Her står to ulike forståelser av profesjonell kvalitet i et komplekst forhold til hverandre: den evidensbaserte prosedyren og den faglige oppdateringen som gir grunnlag for lokale skjønns-vurderinger. Videre er det et spørsmål hvordan innovasjon som kommer utenfra barnehagen, formidles til praksisfeltet. Det er forskjell på kurs, regler og instruksjoner og på opplæring som ledd i utviklingsprosjekter, som etter- og videreutdanning eller som veiledning. Den digitale revolusjonen i offentlig og privat sektor transformerer kommunikasjonen om faglige oppdateringer og innovasjon, og formidlingen foregår i stadig større grad gjennom nettbaserte ressurser.

Ekspertgruppen forutsetter at det er et gode at mange deltar i utviklingen av sektoren, men også at faglig utvikling må innebære at barnehagelærerne involveres, eller at det i alle fall legges til rette for at de skal delta, slik at de ikke gjøres til avmektige mottakere av andres innovasjoner. Dette henger selvsagt sammen med hva utdanningen setter dem i stand til (se nedenfor).

### 13.1.3 Profesjonell autonomi

Å se barnehagelærerne som profesjonsutøvere innebærer at de forventes å ha en betydelig faglig autonomi. Denne autonomien er basert på en tillit til at de ivaretar viktige samfunnshensyn og faglige standarder. Autonomien gjelder i en jurisdiksjon, det vil si et problemfelt som profesjonen krever og får ansvaret for. Slik autonomi må forstås på flere nivå. Autonomi kan være noe som er knyttet til profesjonen som nasjonalt kollektiv, ofte forvaltet av organisasjoner, publikasjoner og faglige nettverk. Som nasjonalt kollektiv har profesjonen det Grimen (2008b) kaller et forvalteransvar for arbeidsoppgavene på et overordnet nivå i møte med for eksempel politiske myndigheter. Samtidig har profesjonen som kollektiv et ansvar for å sikre at profesjonsmedlemmene holder god faglig og etisk standard.

Autonomi og faglig handlingsrom kan kjennetegne kollegafelleskapet i en bestemt arbeidsorganisasjon, for eksempel en barnehage. På organisasjonsnivå kan barnehagelæreren, i samarbeid med sine kollegaer, ha betydelig frihet til å organisere, vurdere og utvikle egen praksis. Innenfor en slik ramme delegeres den enkelte barnehagelærer et større eller mindre handlingsrom for individuell autonomi.

Den enkeltes autonomi forstås som muligheten til å ta selvstendige handlingsvalg (Molander & Terum, 2008). Sentrale handlingsvalg for barnehagelæreren kan være hvilke metoder som skal brukes i planlegging, dokumentasjon og vurderinger av den pedagogiske virksomheten og av hvilke hensyn som skal veie tyngst i en beslutningssituasjon.

Autonomi på ulike nivåer kan opptre i ulik grad, og de vil betinge hverandre. Dersom autonomien over tid blir svært liten samlet, vil det være uheldig i et profesjonsperspektiv. Et hovedspørsmål er hvordan barnehagelærernes profesjonelle autonomi kan utvikles og styrkes.

### 13.1.4 Organisasjon og profesjon

De færreste profesjoner arbeider helt på egen hånd, utenfor formelle organisasjoner. Tidligere arbeidet barnehagelærerne i stor grad i små, uformelle gruppeorganisasjoner (Børhaug og Lotsberg, 2016). I dag innlemmes det profesjonelle arbeidet i økende grad i større, formelle organisasjoner (Scott, 2008). I barnehagesektoren kan dette være både den enkelte barnehage og eierorganisasjonen. Organiseringen vil påvirke differensieringen mellom og spesialiseringen av barnehagelærerne, ansvarsoppgavene barnehagelærerne har kontroll over (jurisdiksjon), og barnehagelærernes autonomi individuelt og som kollegafelleskap. Organiseringen handler ikke bare om regulering. Det handler også om kapasitet og samordning, og små og store organisasjoner bygger kollegial autonomi på ulike måter. I store organisasjoner medfører det ofte mer formalisering, arbeidsdeling og standardisering. Det er derfor stor forskjell på å jobbe profesjonelt i en stor formell organisasjon og i en liten, uformell organisasjon. Det finnes ikke én organisasjonsform som er best (Scott, 1992). Sektoren utvikles trolig mot større variasjon i organisasjonsformer. Ulike former har fordeler og ulemper med hensyn til autonomi, arbeidsdeling og jurisdiksjon.

En formell organisasjon kan ta ulike former. I formelle organisasjoner er det en grunnleggende spenning mellom hierarki, formalisering og standardisering på den ene siden og ekspertorganisasjonen, der faglige, kollegiale prosesser spiller en større rolle, på den andre siden (Strand, 2007). Dersom barnehagen beveger seg bort fra å være en gruppeorganisasjon, blir spørsmålet hva den blir til, og hvilke rammer det

gir for barnehagelærerne som profesjon. I en gruppeorganisasjon er arbeidsdelingen lite utviklet og ledelsesstrukturen svak. En ekspertorganisasjon kjennetegnes derimot av at oppgaver og ansvar distribueres i forhold til den fagspesifikke kompetansen de ansatte har. I barnehagen kan denne kompetansen være spesialkompetanse innenfor de ulike fagområdene eller leke- og relasjonskompetanse. Ekspertorganisasjonen kjennetegnes også av at de ansatte har faglig ansvar og myndighet, og at det er rom for faglige vurderingsprosesser. Den hierarkiske byråkratiske organisasjonen er mer mål- og regelorientert. Klargjøring av mål og klare regler kan sikre viktige hensyn og faglige kriterier. Videre kan det redusere de ansattes autonomi, men også øke autonomien ved å frigjøre dem fra rutineoppgaver. Et avgjørende spørsmål er om barnehagelærerne beholder kontrollen over barnehageorganisasjonen når den utvikles mot større enheter, eller om de underlegges andre yrkesgrupper som fyller de øverste lederposisjonene.

Det er fordeler og ulemper med enhver organisasjonsform, og når det gjelder framtidens barnehagelærerrolle, er det nødvendig å vurdere hvilken organisasjonsform som er den beste for den profesjonelle utviklingen. Små og store organisasjoner og ulike former for store, formelle organisasjoner tilbyr ulike rammer.

### 13.1.5 Ledelse

Av særlig betydning er at organisasjon også medfører en sterkere ledelse. Ledelsesansvar er et komplekst ansvar som består av et vidt spekter av oppgaver som er fordelt i organisasjonen. Ledelse kan ses som funksjoner, eller distribuert ledelse. Funksjonene er ofte kategorisert som faglig ledelse (produksjon), administrasjon, integrasjon og entreprenørskap (Børhaug & Lotsberg, 2016; Gotvassli, 1990b). Et viktig spørsmål er hva som ligger i de ulike funksjonene, det vil si hvor omfattende ledelsesansvaret er.

Denne formen for ledelse kan fordeles på ulike måter på ulike nivåer. I barnehagesammenheng vil de ulike nivåene være ledelsen av arbeidet med en barnegruppe, ledelsen av hele barnehagen og ledelsen av eierorganisasjonen.<sup>68</sup> Jo mer kompleks ledelsesprosessen blir, desto mer presser det fram en større fordeling av ledelsesfunksjonene, som kan ta ulike former.

En supplerende teoretisk forståelse av ledelse er teorier som ser på hva som kjennetegner forholdet mellom organisasjonenes ledelse og øvrige ansatte, herunder lederstilteori, kommunikasjonsteori og gruppepsykologi. Grunnleggende spenninger dreier

seg om hvor dialogisk eller hierarkisk ledelsen skal være, og om ledelsesfunksjonene skal utføres av én superleder eller fordeles i en ledelsesstruktur.

Et veletablert ledeshierarki kan organisere andre typer endringsprosesser enn det selvstyrte grupper kan. Ledelse vil kunne flytte autonomi opp til det kollegiale nivået, eller til seg selv. Hvordan ledelsen rammer inn og utvikler yrkesutøvelsen og regulerer forholdet til omgivelsene, er derfor et viktig spørsmål. Et annet hovedspørsmål er om det er barnehagelærerne selv som innehar lederposisjonene, eller er de i ferd med å bli underlagt andre. Dersom det er barnehagelærerne som har lederposisjonene og ivaretar ledelsesfunksjonene, vil dette innebære en sterkere ledelse som i sin tur vil føre til et faglig hierarki og et begynnende skille mellom faglig over- og underordning. Men det vil også bety at barnehagen får ledere som er opptatt av å legge til rette for og beskytte faglig viktig virksomhet.

### 13.1.6 Profesjon og brukere

Brukerne er barna, men på flere punkter er brukerne også foreldrene. Som profesjonsutøvere vil det bli forventet at barnehagelærerne opptrer med faglig tyngde i møtet med brukerne. Samtidig kan brukerne være både motpart og medspiller, og relasjonen kan ta ulike former.

Ideallet i lowverket og barnehagetradisjonen er at det skal være et nært samarbeid mellom barnehagelærere og foreldre, men med barnehagelærerne som kyndige eksperter. Relasjonen kan likevel ta andre former. Det kan for eksempel tenkes at foreldrene utøver stor brukermakt, noe som vil utløse motstrategier fra barnehagelærerne. Det kan også tenkes at barnehagelærerne misbruker den maktposisjonen de har, og favoriserer noen foreldre og barn foran andre. Det vil utløse strategisk atferd fra foreldrene. Ekspertgruppen legger til grunn at relasjonen bør være kjennetegnet av gjensidig samarbeid, men dette er ikke selvsagt, og man må jobbe for å motarbeide de ulike uheldige relasjonene med for skjev makt.

### 13.1.7 Profesjon og styring

Myndighetene forsøker å forme det profesjonelle arbeidet på ulike måter. Dette gjelder ikke minst reguleringen av jurisdiksjonen og av kunnskapsgrunnlaget, særlig utdanningen og forskningen på feltet.

Men styring handler også om hvordan barnehagelærerne jobber på det feltet de har ansvar for. Hva som reguleres, og hvilken form det har, er viktige spørsmål. Et annet viktig spørsmål er hvilke iverksettingsstrukturer som utvikles. Ulike slike strukturer stiller nemlig ulike krav og definerer ulike roller for eiere og barnehagelærere, særlig de som har lederansvar. Den kommunale og statlige styringen kan,

68 I retningslinjene for BLU kalles ledelsen av barnegruppen, av de andre ansatte med ansvar for samme barnegruppe og av hele barnehagen for den samlede pedagogiske ledelsen.

slik det har vært tradisjon for, være forsiktig og legge opp til en delegerende grasrotautonomi (det vil si lite styring utover å bygge profesjonen og gi den en jurisdiksjon). Denne formen for autonomi kan avløses eller modifiseres av rammestyring med resultatrapportering, hierarkisk regelstyring eller konsensusbyggende styring. Særlig på det kommunale nivået kan dette variere og gi ulike profesjonsroller og ramme inn autonomi og jurisdiksjon på ulike måter. Den offentlige styringen dreier seg imidlertid ikke utelukkende om å regulere og svekke autonomien. Den kan like gjerne være rettet inn mot å styrke og støtte barnehagelærernes profesjonsutvikling. Den vil trolig også ta ulik form fordi særlig kommunene er så forskjellige.

Når myndighetene og profesjonen har ulike interesser, kan det oppstå spenninger knyttet til lojalitetshensyn. En profesjon er ikke bare en mottaker av styring, men også deltaker. Deltakerrollen innebærer at barnehagelæreren som profesjon kan påvirke på kommunalt og statlig nivå.

Styring gjelder også samordning og samarbeid på tvers av det profesjonelle feltet, slik at man unngår profesjonelle siloer. Store reformer i den norske velferdsstaten har siktet nettopp mot slik samordning. I hvilken grad og hvordan det skjer, og hva det gjør med autonomien og jurisdiksjonen, er viktige spørsmål. Samordning har også sine kostnader. Det må for eksempel gjøres avveininger mellom ulike faglige hensyn, og ikke minst er det logistikkutfordringer med tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Men det gir også gevinster i form av bedre tilbud til små barn. Det finnes ikke noen enkle svar på hvordan demokratisk styring og profesjonell autonomi og hvordan autonomi og behovet for samordning skal veies mot hverandre. Når man skal vurdere hvordan styringen kan legge til rette for den profesjonelle kvaliteten, må man imidlertid ta disse spørsmålene i betraktning.

### 13.1.8 Utdanningen

Utdanningen spiller en sentral rolle for enhver profesjon, og den skal fylle mange ulike behov. Den gir barnehagelæreren en overordnet forståelse for det profesjonelle oppdraget og utgjør en del av grunnlaget for utføringen av dette oppdraget. Det er viktig at profesjonen sikres innflytelse i utdanningen, slik at praksisfeltets behov sikres, og et viktig spørsmål er hvilken plass barnehagelærerne har i barnehagelærerutdanningene.

Det profesjonelle arbeidet bygger på flere kunnskapsformer. Det er viktig å finne ut hvilken rolle de ulike kunnskapsformene – særlig det akademiske og det praksis- og erfaringsbaserte – har i utdanningene. Det er viktig å unngå en polarisering mellom praktisk kunnskap og akademisk kunnskap. De bidrar på ulike

måter og vurderes for ofte på feilaktige premisser. Praktisk kunnskap skal ikke være generell teori, og teori skal ikke være anvendbar som handlingsrettleddinger. Det akademiske har andre funksjoner. Den akademiske kunnskapen er viktig for å forsvare jurisdiksjonen og autonomien. Det vil si at den også skal gi barnehagelærerne et felles vokabular og en felles diskurs som plattform for faglige samtale og vurderinger. De akademiske sidene ved BLU skal danne grunnlag for profesjonens vitenskapelige kompetanseoppbygging, som kommer til uttrykk i vitenskapelige masteroppgaver, doktorgradsavhandlinger og etter hvert som et forskningsfelt. Gir BLU et tilstrekkelig grunnlag? Viktige veivalg gjelder nettopp avveiningen mellom det akademiske og det praktiske, som igjen kan ta ulike former. Det er et premiss for ekspertgruppen at begge deler er helt nødvendige i utdanningen og i praksis.

## 13.2 Konturer av barnehagelærerprofesjonen

I kapittel 5 til 12 har vi analysert brorparten av den forskningen vi har funnet om barnehagelærernes yrkesutøvelse og de forventninger og rammer den foregår innenfor. På mange punkt er kunnskapen mangelfull, og vi kan derfor ikke tegne et fullgodt bilde av barnehagelæreren som profesjonsrolle. I avsnitt 13.3 diskuterer vi hvordan man kan framskaffe et tydeligere kunnskapsgrunnlag. Men vi kan skimte noen konturer, som vi vil sammenfatte her. I disse konturene trer det også fram noen tendenser og prioriteringer, og noen av dem er problematiske.

### 13.2.1 Forståelsen av oppdraget – kjerneverdier under press

Vi finner generelt få empiriske bidrag om barnehagelærerenes oppgaveforståelse. Det gjelder også hvordan de grunnleggende verdiene og verdiområdene som er nedfelt i barnehageloven og rammeplanen forstås. Det er en utfordring å gi uttrykk for hvordan man forstår kompleks pedagogisk virksomhet som er verdistyrt. I den videre utviklingen av barnehagelærerrollen er det derfor viktig å utvikle og videreutvikle et fagspråk som kan beskrive barnehagelærernes komplekse praksis. Dette er en utfordring både innenfor utdanningen og profesjonsutviklingen. Barnehagelærerne oppfatter for eksempel ikke undervisningsbegrepet som et godt begrep for å beskrive det pedagogiske arbeidet med barn.

Barnehagelærerne legger vekt på fleksibilitet og barnesentrering. Det går fram av synet de har på planlegging, som først og fremst bærer preg av å være åpen og fleksibel, og som i liten grad er orientert mot langsiktig mål eller intensjoner knyttet til verdiene, målene og innholdsbeskrivelsene i rammeplanen.

Synet på planlegging tar i vesentlig grad hensyn til barnas interesser og erfaringer, til barnegruppen og til organisering. I den videre utviklingen av barnehagelærrollen bør det derfor utvikles en didaktisk forståelse som både ivaretar det allerede velutviklede her-og-nå-perspektivet og rammeplanens verdier, intensjoner og innholdsbeskrivelser.

Barnehagelærerne synes å mangle en dyp nok forståelse av hva integrasjonen mellom omsorg, lek, læring og danning innebærer, selv om de tilsynelatende anerkjenner dette som et sentralt tema. I den videre utviklingen av barnehagelærrollen er det derfor viktig at denne forståelsen utdypes og operasjonaliseres slik at den blir styrende for barnehagelærernes pedagogiske virksomhet.

Barnehagelærerne legger stor vekt på omsorg, trygghet og relasjonsarbeid. Forståelsen av omsorg knyttes både til barns læring (Vatne, 2012), verdier som trygghet og til barnehagelærers ansvar for å skape en god relasjon til det individuelle barnet. I tillegg knyttes omsorg til den kroppslige dimensjon og til de relasjonelle konsekvensene som oppstår som følge av den makten barnehagelæreren har til å definere barnet ut fra dets egenskaper og væremåter. Omsorg oppleves som en verdi som er under press fra det som omtales som effektivitetsverdier.

Omsorgsforståelsen som ser ut til å dominere, er individuell, og i denne forståelsen er barnet hovedsakelig mottaker av omsorgen. Det individuelle fokuset kommer også til uttrykk i barnehagelærernes forståelse av mobbing, som først og fremst knyttes til egenskaper ved barna og mindre til kontekst og sosiale prosesser.

Barnehagelærerne vurderer leken som særlig viktig for barn. I leken utforsker barna grenser som det selv har kontroll over. Lekens egenverdi kommer særlig fram i risikoleken. I den videre utviklingen av barnehagelærrollen er det derfor avgjørende å avklare forståelsen av lek, lekens posisjon og barnehagelærers relasjon til lek i det barnehagepedagogiske arbeidet.

Medvirkning og demokrati forstås på forskjellige måter, og det pekes på dilemmaer når det gjelder barnas muligheter til å ha reell innflytelse og medvirke i fellesskapet. Selv om barnehagelærerne synes å være velvillig innstilt til barnas innspill og deltakelse, ser det ut til at de voksnes definisjonsmakt, ordninger, regler og rutiner i barnehagen begrenser medvirkningen. Det er ofte en tendens til at medvirkning forstås som enkeltbarns valg og innspill.

Barnehagelærerne har ikke en entydig forståelse av læring. Det ser derimot ut til at forståelsen av læring

er knyttet til en god del usikkerhet. Det er også usikkerhet når det gjelder forståelsen av danning og hvilket pedagogisk innhold dette begrepet skal tilordnes konkret. Likevel har barnehagelærerne en kompleks læringsforståelse som både er kontekst- og framtidsorientert. De ønsker også å synliggjøre og løfte fram barnehagen som en særskilt læringsarena. Særlig i arbeidet med realfag kommer det fram ulike forståelser av barnehagelærers rolle som aktør i barns læringsprosesser.

Når det gjelder barn med særskilte behov, reiser diskursen om det kompetente barnet spørsmål om hvordan man kan ivareta verdier som demokrati, mangfold, likestilling og likeverd for alle barn. En altfor individorientert tilnærming til spesialpedagogisk hjelp kan bidra til å gi barna med særskilte behov en uklar posisjon som annerledes, særlig når en inkluderende, relasjonsorientert tilnærming kommer i bakgrunnen. Det finnes generelt få studier som undersøker hvordan barnehagelærerne forstår verdiene i barnehagens verdigrunnlag. I den videre utviklingen av barnehagelærrollen er det derfor viktig å klargjøre kravet om at barnehagelærerne skal balansere et individuelt og et systemisk perspektiv til beste for utviklingen av alle barn, uansett individuelle forutsetninger. Dette innebærer også en konkretisering av forholdet mellom det å ivareta enkeltbarns behov, trivsel og allsidige utvikling og det å støtte fellesskapsverdier og sørge for inkluderende praksiser.

I den videre utviklingen av barnehagelærrollen bør det utvikles et spesifikt begrepsapparat for barnehagelærernes pedagogiske virksomhet. Det er en utfordring å utvikle en bredere og mer kompleks omsorgsforståelse og å avklare og konkretisere innholdet i omsorgsbegrepet, med tanke på forholdet mellom omsorg og andre intensjoner og målsettinger i det barnehagepedagogiske arbeidet. Videre er det behov for å gi læringsbegrepet et barnehagefaglig innhold som rommer en kompleks forståelse av barnehagen som læringsarena. Det er også behov for å klargjøre kravene om at barnehagelærerne skal ha en aktiv rolle som læringsaktør når det gjelder å støtte barns trivsel og allsidige utvikling. Det er behov for å utvikle en mer kompleks forståelse av medvirkning som er forankret i og anvendelig i barnehagens hverdag, og som gir barna allsidige demokrati-erfaringer.

### 13.2.2 En helhetlig pedagogisk yrkesutøvelse?

Mange sider av den praktiske yrkesutøvelsen er lite utforsket. Det gjelder for eksempel omsorg, relasjonsarbeid, arbeid med lek og ikke minst flere av fagområdene. Det gjelder også hvordan de grunnleggende verdiene som er nedfelt i lov og rammeplan blir praktisert i det pedagogiske arbeidet. Innenfor kategorien mangfold finner vi få forskningsbidrag.

Tatt i betraktning at det kan være store variasjoner i barnegruppen vet vi lite om hvordan barnehagelæreren arbeider med mangfoldsaspekter som kjønn, barn med nedsatt funksjonsevne, sosial, kulturell og religiøs bakgrunn.

Hovedvekten av studiene er dessuten kvalitative studier med relativt få informanter. Den eksisterende forskningen tyder på at barnehagelærerne har en integrerende tilnærming der de vever flere tiltak inn i hverandre, og der barnehagehverdagen i liten grad splittes opp i faginndelte aktiviteter. Barnehagelærernes arbeid preges av et barnesentrert perspektiv, der barnas behov og interesser er styrende, og der bruken av instruksjonspedagogikk er begrenset. Praktisforskningen viser at barnehagelæreren står i en rekke spenninger, der noen praksiser synes å veie tyngre enn andre.

Vi kan ikke slå fast at pedagogisk arbeid med barn plasserer seg enten innenfor det strukturerte/planlagte eller det fleksible/ikke-planlagte. Praksis ser ut til å være mer nyansert enn det. Det legges stor vekt på at lek og læringsaktiviteter skal ta utgangspunkt i barnas interesser og undring, og på at barna skal være delaktige. Vi finner ulik grad av kontroll med hensyn til hvem som setter i gang en aktivitet, og hvem som synes å ha kontroll over aktiviteten eller situasjonen. Det er ikke slik at planlagte aktiviteter viser til en praksis der aktivitetene alltid helt og holdent kontrolleres og styres av barnehagelæreren, eller at ikke-planlagte aktiviteter alltid kontrolleres og styres av barna. Graden av kontroll er knyttet til at barnehagelærerne varierer mellom ulike roller og ulike former for kommunikasjon og samspillsmønstre i de ulike aktivitetene. Dette regulerer hvor store muligheter barna får til å medvirke til retningen og innholdet i aktivitetene.

Forskningskartleggingen viser eksempler på hvordan barnehagelæreren jobber med de ulike fagområdene i både planlagte og spontane aktiviteter. Når barnehagelærerne arbeider med fagområdene i planlagte aktiviteter, kombineres det ofte med spontane innspill og lekende uttrykk fra barna. Barnehagelærerne står i et spenningsfelt der det pedagogiske arbeidet skal planlegges og være systematisk, samtidig som det skal være fleksibelt. På den ene siden har barnehagelæreren – gjennom sin kunnskap om fagområdene – ansvar for å bringe barna sammen om noe som bidrar til læring og danning, og som vekker nysgjerrigheten og inspirerer. På den andre siden skal innholdet også komme fra barna og barnas spontane bidrag. Praksis viser at det pedagogiske arbeidet med fagområdene skjer gjennom hele dagen. Vi ser ikke tegn på en fagdelt barnehage. Vi har mest kunnskap om fagområdene innenfor språk og matematikk, men vi vet generelt ikke så mye om

det fagdidaktiske arbeidet. Vi vet heller ikke nok om hvordan barnehagelæreren integrerer flere fagområder i det pedagogiske arbeidet, eller om hvilke fagdidaktiske valg barnehagelæreren tar innenfor en helhetlig tilnærming til læring.

Studiene vi likevel har om barnehagelærernes arbeid med fagområdene, viser at barn møter fagområdene gjennom lekbaserte aktiviteter som både er planlagte og ikke-planlagte, og i lekegrupper og lek som barna selv har satt i gang. Det er lite som tyder på at leken brukes for å oppnå forhåndsbestemte mål og læringsutbytter.

Vi har lite dokumentasjon på hvordan innhold og temaer i ulike aktiviteter utforskes, utvikles og dokumenteres av barn og voksne sammen. Vi har lite grunnlag for å si noe om hvordan barnehagelæreren, med utgangspunkt i barnas perspektiver, sammen med barna fordyper seg i et innhold der fagområder virker sammen og utfyller hverandre.

Barnehagelærerne er opptatt av den sosiale og språklige læringen som skjer i leken, men de utøver ikke kontroll ved å ta over leken. De støtter leken ut fra kjennskapet til enkeltbarn og barnegruppen og det barna er opptatt av. Leken er mer en arena for læring enn en metode som brukes instrumentelt for å realisere forhåndsdefinerte læringsmål. Barnehagelærerne er opptatt av å skape gode vilkår for lek, og at de gjør dette ved å forholde seg til leken på ulike måter. De forskjellige rollene barnehagelæreren inntar når det gjelder lek, gir barna ulik grad av kontroll over egne lekeprosesser, men det ser ut til at barna har forholdsvis stor handlefrihet i leken. Vi finner at barnehagelæreren støtter barn som er i lek med andre barn, men det er tegn som tyder på at barnehagelæreren i mindre grad utvider og utvikler leken og hjelper barna med å samarbeide og utforske innholdet i leken.

Barnehagelæreren må hele tiden balansere mellom å ivareta det enkelte barns behov og rett til å bli sett og hørt og å støtte fellesskapsverdier og bygge gruppetilhørighet. Dokumentasjonen vi har, er overveiende rettet mot enkeltbarn og de voksnes samspill med enkeltbarn og mindre mot prosesser i gruppefellesskapet. Det synes som om praksis er mest rettet mot en individuell tilnærming, noe som kan begrense barns demokratierfaringer. Begrensninger på barnas demokratierfaringer henger også sammen med strukturelle forhold, forventninger og normer i barnehagen. Vi har lite kunnskap om medvirkning som er mer omfattende enn at barna får velge aktiviteter, og at innspillene deres blir lyttet til. Eksempler på denne typen medvirkning kan være at barna får innflytelse på planlagte aktiviteter, og at barnas innspill kobles til resten av barnegruppens synspunkter og

innholdet i fagområdene. Kunnskapen vi har om spesialpedagogisk arbeid, viser at det finnes praksiser som reduserer muligheten til å skape et inkluderende fellesskap for alle barn. Praksis viser at barnehagelærerne må være tett på barna for å skape gode vilkår for omsorg, lek og læring. Dersom gruppefellesskapet skal fungere som en viktig læringsbetingelse, er det klare signaler om at gruppeorganiseringen er avgjørende for at barnehagelæreren skal kunne sikre og ivareta inkluderende praksiser, relasjonskvalitet, omsorg og en trygg tilknytning for alle barn.

Når det gjelder den videre utviklingen av barnehagelærrollen, er det behov for å bli bevisst på spenningsforholdene som man daglig må vurdere og ta stilling til. Til tross for at det er utfordrende å utvikle en praksis hvor barn systematisk og prosessuelt får muligheter til å medvirke til retningen og innholdet i planlagte og strukturerte aktiviteter, er det viktig at man utvikler slik medvirkingspraksis. Det synes å være potensial for å utvikle en praksis hvor barnehagelæreren i større grad utvider og utvikler leken ved å hjelpe barna med å samarbeide og sammen utforske innholdet i leken.

På grunn av det dominerende individfokuset bør man også styrke en praksis der gruppefellesskapet fungerer som en viktig læringsbetingelse. Det bør gå klart fram at gruppeorganisering er avgjørende for at barnehagelæreren skal kunne ivareta inkluderende praksiser, relasjonskvalitet, omsorg og en trygg tilknytning for alle barn.

Vi har mest kunnskap om fagområdene innenfor språk og matematikk. Når barnehagelærrollen skal utvikles videre, er det derfor viktig å utvikle en praksis der man er bevisst på at man skal integrere flere fagområder i det pedagogiske arbeidet, og på hvilke fagdidaktiske valg barnehagelæreren tar innenfor en helhetlig og integrert barnehagepedagogikk. Det er også didaktiske utfordringer knyttet til hvordan IKT kan utvikles for å bidra til barns lek, kreativitet og læring, det vil si hvordan de digitale verktøyene støtter opp om barns meningsskaping i relasjoner med andre barn.

### 13.2.3 Profesjonelle vurderinger

Profesjonelle vurderinger antas å bygge på et faglig kunnskapsgrunnlag, det vil si at barnehagelæreren fortolker situasjoner, behov og informasjon om barnet og barnegruppen med utgangspunkt i det faglige kunnskapsgrunnlaget. De profesjonelle vurderingene omfatter også skjønnsmessige vurderinger der barnehagelæreren valg av tiltak tilpasses den enkelte situasjonen.

#### *Faglig kunnskapsgrunnlag*

Flere studier viser at praktisk kunnskap og akademisk kunnskap syntetiseres eller møtes ved at begge deler

bidrar inn i komplekse praksissituasjoner. Akademisk kunnskap synes å danne et viktig grunnlag for profesjonsutøvelsen som gjør barnehagelærerne i stand til å gjøre selvstendige vurderinger. Den akademiske kunnskapen gir et grunnlag for å reflektere rundt egen praksis, samtidig som rammeplanen i mange tilfeller ser ut til å være et viktig utgangspunkt for den faglige utviklingen i og mellom barnehager. Rammeplanen ser i flere sammenhenger ut til å fungere som en kunnskapsbase for barnehagelærerne.

Det synes som om den generelle kunnskapen som studentene opparbeider seg gjennom utdanningen, ikke er direkte overførbart til det praktiske arbeidet i barnehagen. Samtidig opplever de nyutdannede at de i løpet av få måneder mestrer det pedagogiske arbeidet og er i stand til å improvisere og vise profesjonell dømmekraft.

Flere studier viser at hvorvidt barnehagelærerne kan benytte praktisk og erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for vurderinger, i stor grad avhenger av situasjonen, og at de må ha erfaring over tid for å bli gode. Noen studier viser også at utveksling av praktisk, erfaringsbasert kunnskap mellom kollegaer er en rådende kunnskapskilde i barnehagen.

Flere studier støtter opp om barnehagelærernes behov for refleksjon og faglige samtaler med kollegaer om litteratur og praksis. Noen studier problematiserer at barnehagelærere i begrenset utstrekning går inn i gjensidige læringsprosesser på arbeidsplassen, spesielt studier knyttet til nyutdannede barnehagelærere. Selv om nyutdannede barnehagelærere gir uttrykk for økt bevissthet om det faglige praksisgrunnlaget, kommer ikke dette alltid like godt til uttrykk i praktiske handlinger. For barnehagelæreren betyr dette at man i større grad må arbeide systematisk med faglige problemstillinger gjennom kunnskapsutviklende møter og gjensidige læringsprosesser i barnehagen.

#### *Skjønnsmessig vurdering*

Barnehagelærerne ventes å foreta skjønnsmessige vurderinger basert på komplekse kunnskapsgrunnlag der både akademisk og praktisk kunnskap er viktig. De vurderingene som profesjonsutøvere gjør i praksis, kan karakteriseres som komplekse vurderinger som bygger på profesjonelle normer og handlingsregler kombinert med verdibaserte vurderinger og teoretisk kunnskap. Flere av studiene problematiserer barnehagelærernes utøvelse av komplekst skjønn i komplekse situasjoner. Noen ganger er de under tidspress og må gjøre øyeblikksvurderinger og improvisere, andre ganger har de noe mer tid til vurderingene. Støtte fra kollegaer, gjennom kunnskapsutviklende møter i form av veiledning, utviklingsprosjekter og faglige nettverk, utgjør et vesentlig grunnlag for barnehagelærernes

profesjonelle vurderinger. Vi vet generelt lite om hva slags kunnskap barnehagelæreren bruker i sine skjønnsmessige vurderinger og hva de bygger valgene sine på.

#### **Informasjon om enkeltbarn og barnegruppen**

Flere studier viser at barnehagelærerne utvikler innsikt i barnegruppen utover den daglige kontakten. De tar i bruk observasjon, kartlegging, dokumentasjon og vurdering som grunnlag for profesjonelle vurderinger i den pedagogiske praksisen. Studiene som presenteres, har litt ulike resultater når det gjelder observasjon som metode. Flere viser at observasjon er den hyppigst brukte metoden, mens andre viser at dokumentasjonen i svært liten grad ble skriftliggjort. En studie forklarer dette med at barnehagelærerutdanningen hadde mye større fokus på observasjon tidligere enn i de siste årene. Barnehagelærere som ble utdannet for noen år tilbake, hadde et større repertoar enn barnehagelærere som er utdannet de siste ti årene. Med tanke på videreutviklingen av barnehagelærrollen er det derfor viktig at de barnehagelærerne som utdannes, får tilgang til et bredt spekter av metoder og det teoretiske grunnlaget for disse.

Barnehagelærernes refleksjon rundt egen praksis i ulike sammenhenger, både individuelt og i et fagfellesskap, blir i flere studier løftet fram som vesentlig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet. En sterkere vektlegging av forskningsbasert kunnskap kan også bidra til å øke profesjonens anseelse og ikke minst gi en høyere kvalitet i arbeidet med barna.

Når barnehagelærrollen skal utvikles videre, bør det etableres profesjonelle læringsfellesskap som kan bidra til å styrke barnehagelærernes fagspråk og kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Når flere barnehagelærere danner fellesskap, blir forutsetningene for å utvikle og styrke fagspråket bedre. Både med tanke på utdanningen og profesjonell utvikling er det viktig – for at ikke praksis skal bli tilfeldig – å utvikle den faglige kunnskapen som er en forutsetning i de skjønnsbaserte vurderingene.

#### **13.2.4 I store organisasjoner – og i små**

Selv om det mangler forskning om mange sider ved organiseringen av barnehagen, peker mye i retning av en bevegelse bort fra små, autonome, gruppeorganiserte barnehager mot større barnehager som har et klarere hierarki og er mer formalisert og inkorporert i eierorganisasjonen. Ikke alle barnehager har utviklet seg like langt i denne retningen, men dette er trenden. Store enheter legger bedre til rette for bruk av spesialisert kompetanse, større utviklingsprosjekter, administrativ effektivisering og en mer offensiv konkurranseløsning. På den annen side vil det kunne føre til mindre faglig autonomi for den enkelte, og noen spør om ikke barn har det bedre

små i enheter. Det siste er det vanskelig å svare på, selv om noe forskning hevder at mellomstore enheter er det beste. Hvilken organisasjonsstruktur som er mest tjenlig, vil også variere med lokale forhold.

Autonomien flyttes med denne utviklingen oppover fra den enkelte barnehagelærer. Om den flytter opp til et kollegafellesskap som alle er en del av, eller til en liten faglig ledelse i den enkelte barnehage, ser ut til å variere. Trolig flytter noe av autonomien enda lenger opp til eiernivået. I noen tilfeller trekkes i alle fall styrerne inn den faglige ledelsen der, men det er også tegn til faglig hierarkisering. Samtidig er det også fremdeles mange små, frittstående enheter igjen, der barnehagelærerne arbeider under tradisjonelle gruppeorganisasjonsbetingelser.

Disse framvoksende organisasjonsstrukturene er ikke så entydig dominert av barnehagelærere som barnehagene har pleid å være. På eiernivå dominerer ikke barnehagelærerne, og hos noen eiere er de ikke til stede på dette nivået i det hele tatt.

Én side ved denne utviklingen er en tiltakende rutinisering. Det kan se ut til at rutiniseringen i barnehagen tar en myk form i den forstand at rutinene forholdsvis lett kan settes til side, og ofte kan de underordnes faglige vurderinger. Rutinisering kan være et egnet grep for å sikre at ikke-faglærte medarbeidere vet hva som kreves, og det kan lette samarbeid og samordning. Men det har også problematiske sider. Over tid vil det kunne føre til en stivnet organisasjon som blir tyngre å endre. Oppgaver som rutineres, kan dessuten forsvinne fra barnehagelærernes jurisdiksjon fordi det ikke lenger er behov for komplekse skjønnsvurderinger.

Store organisasjoner får gjerne også mer formaliserte plansystemer. Barnehagen har lenge vært pålagt å planlegge. Denne planleggingen er imidlertid lite undersøkt, og det kan være vanskelig å forene formell planlegging med den arbeidsmåten som barnehagen kjennetegnes av. Spredte studier tyder på at planleggingen i en del tilfeller er heller symbolsk og rituell, mens den i andre tilfeller nok er mer styrende, til dels programmerende. Men dette er framfor alt lite studert.

Mye tyder på at barnehagen får en mer hierarkisk form. Selv om ikke alle eiere intervensjonerer like mye, og selv om mange av dem som gjør det, legger vekt på å mobilisere styrerne i nettverk og en felles faglig ledelse, representerer eierne i økende grad et hierarkisk nivå over barnehagen i mange spørsmål. Styrerne selv ser ut til å fungere mer som hierarkiske ledere som ikke delegerer eller involverer de andre i alle saker. De pedagogiske lederne ser også ut til å få

større lederansvar (se neste avsnitt om ledelse). Barnehagens arbeidsmåter (se kapittel 5–7) setter trolig grenser for hvor skarp arbeidsdelingen mellom dem som jobber med en barnegruppe, kan være. Arbeidsdeling forutsetter at selve arbeidet lett lar seg dele i mindre deler som kan fordeles på ulike medarbeidere. Den horisontale spesialiseringen er mindre utforsket, men ser ut til å være knyttet til størrelse og særlig til baseorganisering. I den grad det er en endring på dette området, ser det imidlertid ut til å gå langsomt i retning av slik fagspesialisering.

Det organisatoriske formatet for hele barnehagen er i ferd med å bli mer mangfoldig, og det ser ut til at det også gjelder den interne organiseringen av barn i grupper. Avdelingsformen er fremdeles den vanligste, men både base og andre alternativer prøves ut. De nye normene vil trolig intensivere denne organisatoriske variasjonen fordi normene ikke er entydig samordnet med hverandre eller med de bygningsmessige rammene for organiseringen. Det varierer nok i hvilken grad barnehageorganisasjonen er god på praktisk og ressursmessig tilrettelegging, noe som er en forutsetning for faglig autonomi. Men dette er også lite utforsket.

Hovedbildet er at barnehagesektoren har utviklet ledelsesstrukturer med stort ansvar og betydelig handlingskapasitet. Det gjelder ikke minst de store eierne og styrerne. Styrerne ivaretar et sammensatt ledelsesansvar som ekspanderer. Både personalledelse og relasjonen til omgivelsene er eksempler på det, samtidig som den faglige ledelsen også krever mye, og det administrative rutinearbeidet tar mye tid. Mye tyder på at styrerrollen er i ferd med å bli overbelastet. Noen av styrerne arbeider i tette styrernetter i eierorganisasjonen, andre har en assisterende styrer.

Styrerne arbeider i nokså forskjellige kontekster, noen i en sterk eierorganisasjon, andre med svært stor autonomi i forhold til eier, noen i en utsatt konkurranse-situasjon, andre uten. Variasjonen er økende også her. Men de er alle i ferd med å få et stadig større ansvar som faglige ledere for en organisasjon med en økende andel barnehagelærere. Dette gjør dem til kunnskapsledere. De får et utviklingsansvar for det faglige som krever kapasitet og kompetanse til å utøve denne formen for faglig ledelse.

De pedagogiske lederne har en tvetydig lederrolle. Denne lederrollen er mer omstridt på grunn av den uklare arbeidsdelingen med de andre ansatte, og fordi de pedagogiske lederne ser ut til å bli tillagt et større ansvar for saker som fører dem bort fra arbeidet med barn. Mye overlates til assistenter og fagarbeidere, også arbeidet med barn med særlige behov. Dette er også en lederrolle under press fra flere ulike

forventninger, og pedagognormen reiser spørsmål om de pedagogiske lederne vil bli en annen rolle.

Relasjonen mellom ledere og medarbeidere er forskjellig alt etter hvilke ledernivå det er tale om. De pedagogiske lederne kombinerer lederansvaret med tette relasjoner til assistenter og fagarbeidere på en måte som vanskelig kan sies være sterkt hierarkisk. Eierne varierer med hensyn til hvor hierarkisk styrende de er. Styrerne framstår som tydelige, de har et bevisst forhold til egen autoritet og mener styrende rollebeskrivelser er dekkende for rollen deres.

Utfordringene når det gjelder ledelse, er ikke minst knyttet til at ledelsesansvaret er blitt svært omfattende, og det er nødvendig å drøfte hvordan dette distribueres. En mer spesialisert ledelsesstruktur reiser spørsmål om hvordan faglige hensyn vektes mot andre premisser, og hvor hierarkisk ledelsesprosessen skal være. Hvordan ledelsesansvaret skal fordeles mellom styrer og eier og mellom styrer og pedagogisk leder, er et viktig spørsmål, ikke minst når pedagogisk leder omdefineres av pedagognormeringen. Hvor stor organisatorisk variasjon bør sektoren ha? I hvilken grad er det ønskelig med ytterligere arbeidsdeling? Hvilken barnegruppeorganisering er hensiktsmessig?

### 13.2.5 Foreldrerelasjonen

Foreldrenes medvirkning i barnehagen er nedfelt i lovverket, men hva kjennetegner relasjonen som utvikles? Mye tyder på at foreldrene har høye forventninger til at barna skal få et faglig godt tilbud. Foreldrene forventer at de voksne skal gi barna omsorg og trygghet, mens barnas muligheter til å leke og tilegne seg sosiale ferdigheter anses som det viktigste. Samtidig ser det ut til at kunnskap og kompetanse er i ferd med å få en større betydning enn tidligere. Foreldresamarbeidet er i stor grad formalisert og rutinisert, og kommunikasjonen med foreldrene skjer ikke bare gjennom fysiske møter på ulike arenaer, men også digitalt. Man må anta at digitale verktøy endrer samarbeidsforholdet mellom barnehagen og foreldrene, men vi vet lite om hvordan.

Til tross for at det er forholdsvis få relevante forskningsbidrag, tyder den forskningen som finnes, på at samarbeidsrelasjonen er sammensatt og tar ulike former. Den kan ta form av gjensidig partnerskap og samarbeid, men vi vet lite om hva som kjennetegner foreldresamarbeid på individnivå. Relasjonen kan også være preget av at barnehagelærerne har makt og bruker den på ulike måter. Det er studier som viser at foreldresamarbeidet ikke alltid gir alle foreldre lik innflytelse, og at praksiser kan ha spor av maktskjevheter. Relasjonen har dessuten andre sider. Det er ingen tvil om at foreldrene har fått brukermakt. Det vises gjennom utbredelsen av



brukerundersøkelser, foreldreundersøkelser og henvendelser til FUB.

Noen av studiene sier ikke noe om hvordan relasjonen er, men heller at den oppleves som krevende og utilfredsstillende. Både foreldre og barnehageansatte opplever utfordringer med foreldremedvirkningen og foreldresamarbeidet. For barnehagelærerne handler foreldresamarbeidet blant annet om de vanskelige samtalen. Barnehagelærerne møter en foreldregruppe som ikke er homogen, og de må vurdere ulike samarbeidsstrategier for å utvikle samarbeidet.

Foreldresamarbeidet framstår som en utfordring. Hvilken rolle skal de digitale ressursene ha? Hvordan kan man dempe maktvertaket fra både foreldre og barnehagelærere, og hvordan kan man legge til rette for et samarbeid som ivaretar mangfoldet blant foreldrene? Hvilken form for samarbeid har ulike foreldre forutsetninger og interesse for?

### 13.2.6 Offentlig styring - minstestandarder, samordning og kapasitetsbygging

I et lengre tidsperspektiv har barnehagen i liten grad vært gjenstand for offentlig styring. Dette har endret seg, og i dag er retten til et godt barnehagetilbud lovfestet både statlig og kommunalt, og sektoren tildeles store ressurser. I forbindelse med den økende offentlige styringen har en grunnleggende strategi vært å utvikle barnehagelærprofesjonen og sikre barnehagelærernes jurisdiksjon. Innenfor et bredt definert samfunnsmandat har man så hatt tillit til barnehagelærprofesjonen og gitt barnehagelærerne ansvar for å gi barna et godt tilbud. Det offentlige har fastsatt minstestandarder og regulert utdanningen fra 1970-årene, og fra 1996 har Norge også hatt en rammeplan for barnehagen, men ellers har mye vært overlatt til barnehagelærerne. Dette kan vi kalle for grasrotautonomimodellen. Den er helt klart i endring.

Den statlige politikken som utvikles i dag, kjennetegnes av en utvidet styring av det pedagogiske tilbudet og yrkesutøvelsen. Dette ses dels i den nye og mer presise rammeplanen. Men den statlige styringen utvides særlig gjennom den omfattende utviklingen av kapasitetsbyggende tiltak, som kompetanseheving, digitale ressurser, nettverk, maler og veiledninger. En viktig forskningsoppgave vil være å se nærmere på hvilken pedagogikk som nedfelles i disse tiltakene. Disse kapasitetsbyggende tiltakene forutsetter eiere og kommunale barnehagemyndigheter som kan absorbere det omfattende materialet som kapasitetsbyggingen genererer, for eksempel veiledninger, informasjon og maler. Det kan de nok i varierende grad, og små aktører er ofte avhengig av å samarbeide for å holde seg a jour.

Den statlige styringen peker entydig i retning av større samordning, særlig med skolen. I Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet er dette nedfelt ved at disse områdene er integrert i måten departementet og direktoratet er organisert på, skole og barnehage har ikke hver sine avdelinger. Barnehagens samordning med innvandringsfeltet, barnevernet, NAV og særlig skolen er også forankret i nasjonale målsetninger. Denne samordningsambisjonen speiles imidlertid i liten grad i den kommunale styringsstrukturen. Samordningen som er nedfelt statlig, har ikke sitt politisk-administrative motstykke i kommunene, som ikke har hjemmel til å samordne private barnehager med den kommunale grunnskolen eller med andre barnehager utover det de private barnehagene selv ser seg tjent med. Unntaket er tilsynshjemmelen til å sikre minstekrav og den nye bestemmelsen om overgangen skole-barnehage. Denne spenningen mellom utvidete ambisjoner og begrensede kommunale lovhjemler vil trolig tilta i takt med at en del private eiere bygger opp sine egne pedagogiske utviklingsprogrammer. Kommunen har dessuten et samlet ansvar for lokalsamfunnet som den ikke har hjemmel til å følge opp overfor de private utover å invitere til frivillig samarbeid, samt tilsynet. Også denne spenningen vil trolig tilta i takt med at en del av de private utvikler sine egne pedagogiske opplegg. Det er også et spørsmål om alle kommuner har den kapasitet og kompetanse som trengs, selv om interkommunalt samarbeid kan kompensere for det.

Det er også spenninger knyttet til tilsynet. En av kommunens roller er å føre tilsyn med at barnehagene overholder profesjonelle minstestandarder. Det er vanskelig å få et klart bilde av hvor langt tilsynet kan gå. Trolig varierer det. Selv om tilsynet etter hvert har blitt mer systematisk, må man spørre om tilsynet kan oppnå tilstrekkelig legitimitet så lenge kommunen både er tilsynsfører og eier av en del av barnehagene som konkurrerer med de private. Mange kommuner skal føre tilsyn med private barnehageorganisasjoner som driver stadig mer eiersamordnede tilbud i mange kommuner, og som disponerer langt større økonomiske og administrative ressurser enn enkelte kommuner gjør i sektoren. Særlig de største private barnehageeierne har slik «vokst seg ut av» det kommunale tilsynsansvaret. Det kommunale tilsynet – så vel som kommunens relasjoner til de private i sin alminnelighet – er utformet i en periode der de private enhetene var små og uformelt tilknyttet kommunens barnehager. I dag er mange barnehager en del av en større eierorganisasjon, og det er eieren som er ansvarlig. Dette medfører et misforhold mellom kommunen og størrelsen på noen av de private aktørene som den skal forholde seg til. Tilsynet kan flyttes til fylkesnivå, men den rollen kommunen ellers har overfor hele

sektoren, kan vanskeligere flyttes dit. Slik sett er det en spenning mellom kapasiteten til de fleste kommuner og kapasiteten til de private barnehagene som de skal føre tilsyn med, og som de skal kunne være rådgivere for.

Det ligger også spenninger i finansieringen. Kommunen finansierer til dels sine egne konkurrenter, og beregningsmåten ser ut til å generere strid og konflikt mellom private og kommunale aktører. Den kommunale finansieringen ville ha vært mindre problematisk dersom de private drev barnehager på oppdrag fra kommunen, men slik er det ikke i dag. De privates rolle er ikke definert inn i et totalt kommunalt ansvar for denne velferdssektoren, i motsetning til i mange andre velferdssektorer.

I et profesjonsperspektiv er det også viktig å spørre om og hvordan barnehagelærerne som kollektiv er en politisk aktør i forvaltningen og politikktutforming. Eksisterende forskning viser at aktivismen i dag er betydelig, både på lokalt og statlig nivå, og at den også foregikk tidligere (Børhaug og Lotsberg 2016; Greve 1995).

### 13.2.7 En avakademisert utdanning

På grunnlag av analysene i dette kapitlet kan vi peke på noen tendenser, reise noen spørsmål eller antyde noen hypoteser om BLU som lærings- og dannelsesarena for en profesjonell barnehagelærerrolle. Utdanningen skal sikre at barnehagelærerne går ut av studiet med de faglige kvalifikasjonene som arbeidet krever, og den har et særlig ansvar for å formulere kunnskapsgrunnlaget for den profesjonelle praksisen.

Utgangspunktet for dette kapitlet har vært at det er mulig å etterprøve kvalifiseringen til barnehagelæreryrket ved å undersøke to forhold. Dekker utdanningen det som kreves for å jobbe i barnehage, og gir den studentene både det teoretiske og akademiske faglige grunnlaget og den praktiske erfaringen og innsikten som trengs for å utøve yrket på en faglig forsvarlig måte?

I forholdet mellom det akademiske og det praktiske er det særlig to forhold som kan framheves. Det ene gjelder kunnskapsområdene som integrerende struktur for profesjonskunnskapen. Det andre gjelder forholdet mellom BLU som høyere utdanning og profesjonsutdanning, og barnehagefeltet som arena for utøvelse av profesjonell praksis.

Forsøket på å redusere fragmenteringen som preget den tidligere førskolelærerutdanningen, ved å etablere tverrfaglige kunnskapsområder synes ikke å være vellykket. Det har stilt utdanningen overfor store utfordringer, som har vært av både faglig, organisatorisk og kulturell karakter. Ut fra tilgjengelig

forskning og evalueringer av BLU framstår kunnskapsområdene i mange tilfeller som flerfaglige heller enn tverrfaglige. Fagene består, og kunnskapsområdene splittes i mange tilfeller opp i faglige delemner. Særlig gjelder det vurdering, som kan ses på som grunnleggende for å gi studentenes læring og studieinnsats retning. En særlig utfordring ser ut til å være at omfanget av fagene i de ulike kunnskapsområdene er lite, slik at studentene får begrenset kunnskap om og innsikt i de enkelte fagene. Det er problematisk i seg selv, siden styrken i den integrerte helheten i stor grad hviler på styrken i fagkomponentene som integreres. BLU-modellen utfordrer faglærerne til å utvikle et felles begrepsapparat og en felles visjon for utdanningen, men faglærernes begrunnelser er sterkt knyttet til deres faglige identitet. Dette synliggjør behovet for faglige arenaer der felles visjoner kan drøftes og utvikles.

Strukturen med kunnskapsområder definerer og binder tverr- og flerfaglige prosjekter i utdanningen. Tidligere kunne man integrere de ulike fagene ut fra prosjektenes tematiske innhold og pedagogiske innretning i tråd med det vi tidligere i rapporten har kalt praktiske synteser. BLU-modellen bestemmer hvordan fagene skal integreres, ut fra en generell vurdering av fagenes innbyrdes sammenheng og bærer preg av å være teoretisk basert. Med tanke på fagenes særegne karakter og det forhold at fagene skal ivaretas i modellen, er det et problematisk prosjekt, særlig i noen av kunnskapsområdene. Som akademiske felt ser kunnskapsområdene ut til å sprike. Det svekker mulighetene for å etablere sterke, integrerte faglige enheter. For å styrke barnehagelærerrollen er det ønskelig at BLU-strukturen i større grad innfrir forventningene om en integrert, helhetlig utdanning, og at de som er involvert i utdanningen, avklarer hva de forstår med profesjonsinnretning.

Situasjonen for pedagogikken i BLU ser ut til å være preget av faglig strid om innholdet i kunnskapsområdene og hvordan fagene skal ivareta rollen som overgripende, integrerende fag. I tillegg framstår fagenes posisjon i utdanningen som uklar og med svak reell legitimitet til tross at graden av legitimitet er stor gjennom forskrifter og nasjonale retningslinjer. Pedagogikken har blitt svekket som akademisk disiplin i BLU, og profesjonsinnretningen av studiet er i stor grad lagt til fagene og kunnskapsområdene. Fagene har blitt tydeligere didaktisk innrettet, men forholdet mellom fagdidaktikk, didaktikk rettet mot kunnskapsområdene og generell barnehagedidaktikk er ikke avklart. For å styrke barnehagelærerrollen bør utdanningen være tydeligere rettet inn mot fagområdene i rammeplanen og særlig mot de overordnede verdiene med forankring av praksis i omsorg, lek, læring og danning. Dette innebærer en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelæreres profesjonelle praksis.

Når det gjelder forholdet mellom utdanningen og barnehagefeltet, viser både evalueringer og forskning eksempler på flere interessante prosjekter og tiltak. Barnehagelærere som er praksislærere for studenter, blir i økende grad sett på som barnehagelærerutdannere, og de ser også seg selv slik. Barnehagefeltet markerer seg stadig oftere overfor utdanningen med ønsker om prioriteringer av innhold. Prosjekter der barnehagelærerutdanningen og praksisfeltet søker å etablere jevnbyrdige og komplementære partnerskap, bidrar til å styrke utdanningen. Hva de ulike partene særlig kan bidra med, må være tydelig og gjensidig akseptert. Samtidig er en felles forståelse og et felles begrepsapparat viktig for å skape en helhetlig utdanning. En særlig utfordring er at de ulike utdanningsinstitusjonene varierer med hensyn til hvordan de gir praksisfeltet reelle påvirkningsmuligheter. For å styrke barnehagelærrollen er det ønskelig at de ulike partnerskapene utvikles videre, og at praksislærerne får mulighet til å ha reell innflytelse på barnehagelærerutdanningen.

Forskning på BLU ser ut til å være knyttet til fag og ikke til kunnskapsområder. Dette kan være uttrykk for et brudd mellom kunnskapsområdene som faglig konstruksjon og fagenes vitenskapelige forankring. Forskningen er preget av en fra-teori-til-praksis-tilnærming, der forskere fra BLU går ut i yrkesfeltet for å styrke praksisen. På den måten bidrar utdanningen også til FoU som kan styrke barnehagepraksisen. Vi ser i mindre grad prosjekter med en fra-praksis-til-teori-tilnærming, prosjekter der forskere gjennom deskriptivt-analytiske analyser begrepsfester og analyserer barnehagepraksisen kritisk. Slike analyser vil kunne bidra til å sette søkelyset på og videreutvikle barnehagelærrollen som profesjonell rolle.

Siden barnehagelærerutdanningen i sin nåværende form er relativt ny, er forskningstilgangen relativt begrenset. Dette gjelder særlig den akkumulative forskningen. Det vil derfor være behov for longitudinelle studier som følger barnehagelærerne fra utdanningen og ut i arbeid. Ut fra evalueringer og forskning på barnehagelærerutdanningen er det i dag ikke mulig å gi klare svar på spørsmålet om utdanningen dekker det den bør dekke. Vi har riktignok noen studier som peker på områder som utdanningen ikke dekker godt nok. Følgegruppen peker på pedagogisk ledelse, mangfold, de minste barna, barns med særskilte behov, flerspråklige barn, profesjonsfaglig digital kompetanse og det samisk språk og kultur. Det er også områder som ekspertgruppens analyse i kapittel 5, 6 og 7 om pedagogisk arbeid med barn finner lite kunnskap om. Analysen i kapittel 5, 6 og 7 peker på en helhetlig og integrert pedagogisk praksis som krever en mangesidig kunnskapsbase. Vi har lite kunnskap om hvordan utdanningen tar kompleksiteten i yrkespraksisen som utgangspunkt for å designe et

faginnhold som kvalifiserer for pedagogisk arbeid. Her er det behov for mer forskning og utvikling.

BLU-studentene er ifølge Studiebarometeret mindre fornøyd med organiseringen av studiet enn mange andre studentgrupper, men samtidig vurderer de utdanningen som relevant for det yrket de skal utøve. BLU-studentene synes å gå ut av studiet med relativt høy kompetanse i å lede barnegrupper, men med svakere kompetanse i teamledelse og personalledelse. Personalledelse har over tid vært en særlig utfordring for nyutdannede barnehagelærere, og det ser ikke ut til at den nye barnehagelærerutdanningen har løst disse utfordringene. For å styrke barnehagelærrollen med tanke på at barnehagelærerne skal lede et sammensatt arbeidsfellesskap med ulik fagbakgrunn, er det ifølge forskningen vi har funnet, ønskelig at utdanningen legger større vekt på relasjonskompetanse, teamledelse og kunnskap om veiledning.

En utfordring når det gjelder BLU-studentene, er knyttet til inntakskvalitet og at det er relativt lave opptakskrav i utdanningen. Det reiser spørsmålet om deler av studentgruppen har utfordringer med å tilegne seg akademisk kunnskap og dermed ikke har et kunnskapsgrunnlag som er solid nok for profesjonsutøvelsen. Dette vil også være en utfordring i den videre utviklingen av barnehagelærrollen.

### 13.2.8 Faglig profesjonell utvikling

Profesjoners legitimitet er knyttet til at de er i faglig utvikling. Faglig utvikling er både et individuelt og et kollektivt ansvar, og i et profesjonsperspektiv er barnehagelærerne selv, både som enkeltindivider og som gruppe, sentrale i denne utviklingsprosessen (Smeby & Mausestagen, 2017, s. 12). Profesjonsutvikling kan arte seg på mange forskjellige måter med tanke på hvem som utvikler, hva som utvikles, og hvilken form utviklingstiltakene har. Det kan ikke sies å være mangel på faglige utviklingstiltak eller aktører på dette feltet. Spørsmålet er heller hvilken form de tar, og hvem som skal legge premissene. Det er stor bredde, og man kan spørre seg om det ikke burde ha vært systematisert og aggregert når det etter hvert finnes så mye.

Når det gjelder innholdet, altså hva som utvikles, er det et stort tematisk mangfold som vanskelig lar seg systematisere. Når det gjelder den videre utviklingen av barnehagelærrollen bør det derfor vurderes om det er mulig å framstille en systematisert, aggregert og til et hvert tidspunkt oppdatert oversikt over kvalifiserte utviklingstiltak.

På det transnasjonale nivået finnes det ulike aktører, for eksempel i organisasjoner som OECD og tilknyttet EU-finansierte forskningsprosjekter. OECD gir systematiske anbefalinger om hvordan barnehagen som

utdanningsarena kan utvikles. På det transnasjonale nivået kan profesjonsutviklingen foregå både i form av kunnskapsutvikling i internasjonale forskningsnettverk og gjennom anbefalinger til det utdanningspolitiske feltet om hvordan praksis kan og bør utvikles. Vi har imidlertid lite empirisk kunnskap om hvordan den systematiske profesjonsutviklingen på dette nivået fungerer, hvem som bidrar, hva slags kunnskap aktørene bidrar med i innovasjonsprosessene, og i hvilken grad barnehagelærerne har innflytelse på utviklings- og innovasjonsprosesser. Når det gjelder den videre utviklingen av barnehagelærerrollen, bør det derfor foretas en kritisk vurdering av hvilke transnasjonale krav og anbefalinger som bør bli en del av utviklingstiltakene. Det bør også foretas en kritisk vurdering av om – og eventuelt hvordan – transnasjonale initiativer og anbefalinger bør inngå i en nasjonal portefølje av profesjonelle utviklingstiltak.

På det nasjonale nivået er blant annet Utdanningsdirektoratet en sentral aktør som utvikler ressurser som hjelper barnehagelærerne med å overføre forskningsbasert kunnskap til praktisk anvendelse, for eksempel når det gjelder implementering av rammeplanen, kollektiv refleksjon i personalgruppen, utviklingsarbeider og kvalitetsheving. Gjennom følgeevalueringer og spørreundersøkelser skaffer direktoratet informasjon om hvilke virkemidler som i særlig grad er utviklingsfremmende for praksis. Ut fra satsingsområdene og ressursene i de nasjonale sentrene ser det ut til at Utdanningsdirektoratet vektlegger språk og realfag. Man bør derfor vurdere å inkludere temaer som støtter barns allsidige utvikling, i større grad.

Utdanningsdirektoratet synes å ha en betydelig kontroll over barnehagelærernes profesjonsutvikling, men det finnes ikke nok empirisk kunnskap om hvem som står bak ressursene og hvilken kunnskap disse bygger på. I det framtidige arbeidet med profesjonsutviklingen bør Utdanningsdirektoratet tydeliggjøre hvem som står bak de foreslåtte utviklingstiltakene, og hvilket kunnskapsgrunnlag de bygger på.

De nasjonale satsingsområdene implementeres gjennom virksomheten til de nasjonale sentrene, som spiller en nøkkelrolle i utviklingen av fagligheten i barnehagen. Det varierer i hvor stor grad barnehagene benytter seg av tilbudene fra de nasjonale sentrene. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen og Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktiviteter er de som brukes mest (Naper et al., 2017, s. 73-77). Det er behov for mer kunnskap om hva som avgjør om slike tilbud blir brukt eller ikke, og hvilke faktiske endringer tilbudene medfører for barnehagens pedagogiske virksomhet.

Det er flere aktører enn Utdanningsdirektoratet som bidrar til profesjonsutviklingen. Fagorganisasjoner initierer og bidrar med ressurser i forskningsprosjekter, de har faglige nettsider som publiserer forskningsresultater og tilbyr verktøy som kan bistå med kompetanseheving og utvikling av praksis. Det finnes også konsulentfirma som produserer pedagogiske programmer. Disse programmene tilbyr ofte standardiserte framgangsmåter for ulike sider ved det pedagogiske arbeidet som barnehagelærere er forpliktet å utføre (Borgund & Børhaug, 2016; Børhaug, 2016a, 2018a). Det ville også ha vært ønskelig å ha informasjon om hvem som står bak disse utviklingstiltakene, og hvilket kunnskapsgrunnlag de bygger på.

Forskningsmiljøer i og utenfor barnehagelærerutdanningen produserer kunnskap gjennom nasjonale og internasjonale forskningsnettverk, gjennom egeninitierte FoU-prosjekter og gjennom forskningsprogrammer og forskningsprosjekter som er initiert og støttet av interesseorganisasjoner. Det pekes på at utdanningsforskningen generelt har stor innflytelse på politikktutforming og praksis på nasjonalt og regionalt nivå, både når det gjelder barnehage og skole (Norges forskningsråd, 2018). Det ville være ønskelig med mer systematisk kunnskap om forskningskapasiteten i barnehagelærerutdanningen. Det hadde også vært nyttig å vite mer om i hvilken grad barnehagelærerutdannere og andre nasjonale forskere deltar i internasjonalt forsknings samarbeid, og hvordan denne forskningen påvirker nasjonal politikktutforming og praksis. Til tross for at det har vært en betydelig økning i barnehageforskningen de siste årene, ser det fortsatt ut til å være behov for å forbedre rammene for den praksisrelevante forskningen og for å styrke forskningsmiljøene på barnehagefeltet.

Praksisrettet forskning kan være forskning der barnehagelærere har betydelig innflytelse på eller deltar i forskningsprosjekter (Utdanningsforbundet, 2012a). Barnehagelærerne bør ideelt sett være aktører i kunnskapsutvikling, forskningssamarbeid, faglige nettverk og barnehagebaserte utviklingsprosjekter. Reell deltakelse i innovasjonsprosesser krever kompetanse, blant annet forståelse for forskningsprosesser, og dette bør utvikles allerede i profesjonsutdanningen.

I hvilken grad samarbeidsprosjekter gir rom for at barnehagelærernes kompetanse blir en del av kunnskapsutviklingen, varierer avhengig av hvor stort handlingsrom de har til å påvirke kunnskapsutviklingsprosessen. Det vil også avhenge av i hvilken grad barnehagelærerne aktivt søker ny kunnskap selv, og i hvilken grad de bare er mottakere. Barnehagelærerne bør ikke bare være lojale overfor politikktstyrte

nasjonale satsingsområder, de bør også aktivt rette oppmerksomheten mot kunnskapsproduserende miljøer og være aktive bidragsyttere i kunnskaps- utviklingsmiljøer.

Lokale tilpasninger er en side ved profesjonsutviklingen som hele tiden må bearbeides for å bli en del av den individuelle og kollektive kompetansen (Plum, 2017). Konkurransen mellom flere aktører vil kreve en faglig mottakerplattform som kan vurdere og konfrontere kunnskapsgrunnlaget de bygger på, og koordinere tilbudene som kommer. Hvem er det som har denne funksjonen, og hva slags kompetanse kreves? Havnes (2018) peker på at barnehagelæreres profesjonalisering står i et spenningsfelt mellom en organisatorisk tilnærming rettet inn mot styring (styringshierarki) og en faglig tilnærming med vekt på kunnskap (kunnskapshierarki). I dette spenningsfeltet framstår profesjonsutvikling som viktig for å fremme et mer likeverdig partnerskap. Å fremme sin stemme mot forskningsfeltet krever en annen form for faglig orientering enn pedagogisk arbeid i samarbeid med de andre i barnehagen. Det er viktig å avklare hva slags kompetanse et slikt samarbeid forutsetter, og hvem som skal kontrollere profesjonsutviklingen i barnehagen. I sluttrapporten fra følgegruppen for barnehagelærerutdanningen tar de til orde for å utdanne flere barnehagelærere med mastergrad. Målet er at denne kompetansen skal brukes og forbli i barnehagen (Bjerkestrand et al., 2017b). Ett argument for å bygge ut mastetilbudet er at utdanningen kan gjøre barnehagelærerne bedre rustet til å møte den forskningsbaserte utviklingen av barnehagens praksis. I den forbindelse uttrykker arbeidsgruppen som er nedsatt av NRLU, bekymring for om det er tilstrekkelig bredde og volum i masterprogrammene som tilbys dagens barnehagelærere (I. Lund et al., 2017).

Barnehagenes rolle i profesjonsutviklingen kan ikke begrenses til å ta imot, fortolke og iverksette eksterne krav og forslag. Vi trenger mer kunnskap om hvordan profesjonsutviklingen skjer på det lokale nivået, og hvordan barnehagelærere selv bidrar i faglige utviklingsprosesser. Forskningsoversikten viser at profesjonsutviklingen på dette nivået skjer gjennom faglige nettverk, i utviklingsarbeider, kurs, veiledning og erfaringsdeling i kollegafellesskapet. Barnehagelærernes refleksjon rundt egen praksis i ulike sammenhenger, både individuelt og i et fagfellesskap, blir i flere studier løftet fram som vesentlig for å styrke prosesskvaliteten i det pedagogiske arbeidet (Eik & Steinnes, 2017; Evertsen et al., 2015; Fimreite & Fossøy, 2018; Gotvassli & Vannebo, 2016b; Kvistad, Nissen & Schei, 2013; Sunnevåg, 2012). Med begrepet *forskende blikk* framhever Tholin og Moser (2017) hvor viktig det er at profesjonen bygger sitt arbeid på kunnskap og kritisk refleksjon. Når det gjelder

barnehagelærrollen, vil en sterkere vektlegging av barnehagelæreren som produsent av forskningsbasert kunnskap også bidra til å styrke anseelsen til profesjonen og kvaliteten i arbeidet med barna.

Evalueringen av kompetansestrategien viser at nettverk spiller en viktig rolle i profesjonsutviklingen (Granrusten, 2016; Haugset, Osmundsen, et al., 2016; Haugum et al., 2017; Naper et al., 2018; Rambøll, 2017) og i implementeringen av rammeplanen (Ljunggren et al., 2017). Vi har i dag noe kunnskap om hvordan profesjonsutviklingen skjer i nettverk som er knyttet til barnehagebasert kompetanseutvikling, men det er ønskelig med mer kunnskap om andre former for barnehagebaserte kompetansetiltak enn de som allerede er dokumentert (Naper et al., 2018).

Planlagte utviklingsarbeider initieres og drives i stor grad av styrerne. Utviklingsarbeidene går ut på implementere innholdet og oppgavene i rammeplanen, men de handler også om barnehagens verdigrunnlag og barnehagen som pedagogisk virksomhet (Fagerholt et al., 2018, s. 40). Det finnes også utviklingsarbeider som er rettet mot ledelse og samarbeid (Børhaug & Lotsberg, 2016; Fagerholt et al., 2018).

Den forskningsbaserte kunnskapen som danner grunnlag for profesjonsutviklingen, er økende, noe som kan medføre en sterkere kontroll av den profesjonelle praksisen. For å motvirke en slik uønsket utvikling, må det etableres arenaer som legger til rette for samarbeid med eiere, foreldre og aktører utenfor barnehageorganisasjon (andre barnehagelærere og barnehagelærerutdannere). De organisatoriske ressurser må styrkes, slik at aktørene kan møtes i faglige netter hvor kunnskap deles, tolkes, oversettes og utvikles i sammenheng med praksis.

Hvilken form slike samarbeidsformer bør ha, er lite undersøkt. Borgund og Børhaug (2016) finner at mye av Utdanningsdirektoratets materiale er lite standardisert og lite regulerende, men mer kapasitetsbyggende lokalt. Det er imidlertid mye som trekker i retning av konkrete, direkte anvendbare oppskrifter og handlingsforskrifter. Barnehagene synes å etterspørre konkrete verktøy (Børhaug, 2016a; Gotvassli & Vannebo, 2016a; Ljunggren et al., 2017). Begreper som *evidensbasert praksis* og *best practice* kan også oppfattes som tegn på at det er en tendens til å definere entydige, direkte implementerbare arbeidsmåter. Ljunggren et al. (2017) peker på at det – i lys av personalsammensetningen og profesjonsutviklingens utilstrekkelige rammer – kan handle om å forenkle og rasjonalisere arbeidet i en travel hverdag. På det lokale nivået peker styrere i barnehagen på organisatoriske utfordringer når det gjelder barnehagebasert kompetanseutvikling. Konkurransen mellom ulike tiltak og ytre styringssignaler er

elementer som trekkes fram (Naper et al., 2018). For å få en bedre forståelse av barnehagelærerrollen må vi ha mer kunnskap om bakgrunnen for at slike verktøy er ønsket, og ikke minst om hvordan de blir brukt av barnehagelærerne i arbeidet med barn.

Forskningskartleggingen peker på at barnehagelærerorganisasjonen gir barnehagelærerne begrensede rammer til selv å drive profesjonsutvikling. Noen av utfordringer som trekkes fram som mulige forklaringer på dette, er høyt sykefravær (9,2 prosent) (PBL, 2018a), trange organisatoriske rammer og konkurranse mellom parallelle prosjekter og satsingsområder (Naper et al., 2018, s. 47) samt mangel på tid til felles refleksjon og utvikling av profesjonsspråk, kritisk refleksjon og gjennomføring av veiledning (Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Haugum et al., 2017). Det pekes på at styrerens ledelse er viktig for å lykkes med barnehagebasert kompetanseutvikling (Naper et al., 2018, s. 46), og derfor bør den vektlegges særlig i styrerrettede kompetanseutviklingstiltak.

### 13.3 Kunnskapsbehov om barnehagelærerrollen

Sammenfatningen av forskningskartleggingen i de empiriske kapitlene (5–12) viser at det er et stort kunnskapsbehov innenfor flere områder. Ekspertgruppen mener at forskningen på barnehageområdet må styrkes for å skape et kunnskapsgrunnlag for den videre utviklingen av barnehagelærerrollen som profesjon.

#### 13.3.1 Breder forskning på barnehage

De fleste studiene i forskningskartleggingen er små kvalitative studier med relativt få informanter, men med stor variasjon i metoder. Barnehageforskningen har lenge vært karakterisert av små kvalitative studier (Meld. St. 24, 2013). Kunnskapsstatusen viser at det er få studier som inngår i større forskningsprosjekter. I de senere årene er det riktignok satt i gang noen store norske forskningsprosjekter og noen internasjonale prosjekter der Norge er med (se Meld. St. 19, 2016, s. 14 og 15). «GoBaN»-prosjektet («Gode barnehager for barn i Norge») er Norges største forskningsprosjekt innenfor barnehageområdet. Prosjektet er en longitudinell studie som følger ca. 1200 barns liv i barnehagen og barnas barnehager over fire år, fra barna er 2 år til de begynner på skolen, med en mulig forlengelse videre framover i utdanningsforløpet<sup>69</sup>. Prosjektet avsluttes 1. mars 2019. Prosjektet «Med blick for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år» undersøker ulike sider

ved omsorg, lek og læring i de yngste barnas hverdagsliv og samarbeider tett med «GoBaN». Slike prosjekter er likevel unntakene. Små prosjekter bør også ha en plass videre, men det er også viktig med flere større prosjekter. Det trengs en bredere forskning på barnehagen med studier som inngår i forskningsprogrammer over lengre tid, og som kan gi et rikere kunnskapsgrunnlag. Videre trengs det både kvalitativ og kvantitativ forskning for å dekke kunnskapsbehovet på barnehageområdet. Det er viktig både med kontekstsensitiv, kvalitativ forskning og kvantitativ forskning som gjør det mulig å generalisere og avdekke tendenser og sammenhenger.

#### 13.3.2 Tematiske områder

Kunnskapsstatusen fra forskningskartleggingen viser at det er behov for forskning på en del områder, og at det er tema som det er særlig grunn til å prioritere.

##### *Oppgaveforståelse*

Vi har behov for mer forskning om hvordan barnehagelærerne fortolker verdiene som er nedfelt i styringsdokumentene og i formålsparagrafen. Barnehagelærernes oppgaveforståelse hviler først og fremst på en individuell tilnærming. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom synet på relasjonsarbeid, demokrati, aspekter innenfor mangfold og omsorgsoppgaver. Spenningen mellom å ivareta en helhetlig tilnærming til læring og å utvikle barnehagen som læringsarena med en sterkere fagtilknytning får tydelig fram at vi har behov for mer kunnskap om læringsbegrepet og hva barnehagelærerne legger i dette. Vi trenger også mer forskning på hvordan sentrale aspekter ved profesjonsutøvelsen som omsorg og lek forstås og gis innhold i den helhetlige læringsdiskursen. Dette er nødvendig for å tydeliggjøre hvilke overordnede tilnærminger barnehagelærernes arbeid skal bygge på. Vi har også lite kunnskap om hvordan fagområdene forstås med utgangspunkt i den helhetlige pedagogikken. Det peker mot at det er behov for mer forskning på barnehagelærernes didaktikkforståelse og som innebærer at barnehagelæreren vektlegger en helhetlig tilnærming til læring i arbeidet med fagområdene.

##### *Pedagogisk arbeid med barn*

Analysen av barnehagelærernes praktiske arbeid med barna viser at det er behov for mer forskning på barnehagelærerenes omsorgs- og relasjonsarbeid, som er barnehagelærerenes sentrale ansvarsområde. Særlig trenger vi kunnskap om barnehagelærerenes relasjonsarbeid i barnegruppefellesskapet. Kunnskapen vi har om omsorgs- og relasjonsarbeid, dreier seg også her mest om forholdet til det enkelte barnet, og mindre om gruppefellesskapet og fellesskapets betydning for barnas lek og forutsetninger for læring. Vi mangler kunnskap om hvordan barnehagelæreren støtter jevnaldningsrelasjoner og barnas forståelse for

69 «GoBaN»-prosjektet undersøker hvordan norske barnehager påvirker barnehagebarn, hva som kjennetegner en god barnehage, og hvilke faktorer som påvirker barns trivsel og utvikling. Prosjektet finansieres av programmet FINNUT i Norges forskningsråd. Se mer på <https://goban.no/>

hverandres intensjoner og følelser, hvordan barnehagelæreren oppmuntrer barna til å samarbeide og utforske felles tema sammen, og hvordan barnehagelæreren fremmer inkluderende fellesskap. Her er temaer som mobbing, spesialpedagogisk arbeid og aspekter innenfor mangfold som kjønn, sosiale, kulturelle og religiøse forskjeller sentrale.

Skal vi nå målet om tidlig innsats og en barnehage som er tilpasset alle barn ut fra deres forutsetninger, trenger vi forskning som kan si noe om tilretteleggingen for sårbare grupper. I så måte er kunnskap om forebyggende tiltak, tidlig innsats og spesialpedagogiske tiltak viktig. Det er med andre ord behov for å tydeliggjøre hva som er barnehagens oppgaver i dette arbeidet.

Lek inngår i barnehageprofesjonens sentrale ansvarsområde slik det er nedfelt i styringsdokumentene, både som pedagogisk verdi og som egenverdi. For å ivareta leken og utvikle den som et kjerneaspekt ved profesjonsutøvelsen, trengs det mer forskning, blant annet om hvordan barnehagelærere legger til rette for lek, og ikke minst hvordan de forholder seg til barnas lek og lekende samværsformer. Forskning som undersøker hvordan leken inngår i en helhetlig læringsdiskurs, gir også rom for flerfaglige forskningsprosjekter. Vi har behov for mer forskning på barnehagelærernes didaktiske valg og intensjoner når lek utspiller seg i det daglige arbeidet, både i planlagte og ikke-planlagte aktiviteter.

Vi har generelt lite kunnskap om en helhetlig pedagogikk som følges opp av fagområdene. Vi trenger mer forskning på hva slags faglige kunnskapsvalg barnehagelæreren tar, og hvordan den faglige kompetansen omsettes på måter som skaper nysgjerrighet og undring hos barna. Vi ser et kunnskapsbehov når det gjelder planlegging, dokumentasjon og vurderingsarbeid og hvordan disse bidrar til å skape sammenheng og en intendert praksis. Det åpner for å undersøke didaktisk arbeid som er rettet mot en læringsorientert organisering, der innholdet skapes som følge av barns medvirkning og kommunikasjon i fellesskap.

#### **Kunnskapsgrunnlag og profesjonelle vurderinger**

Barnehagelærerne bruker forskjellige kunnskapsformer, eller en samling av kunnskapsformer, for å ivareta de mange forskjellige aktivitetene som fyller barnehagehverdagen. Forskjellige kunnskapsformer inngår (prinsipielt) i alle aktiviteter, men kan være knyttet til hverandre på forskjellige måter og med forskjellig tyngdepunkt.

Studiene om barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag og profesjonelle vurderinger varierer i valg av metode, og de fleste bygger på en sosiokulturell tilnærming. Noen studier har en filosofisk og

posthumanistisk tilnærming og representerer et forskningsfelt som har ekspandert innenfor barnehageforskningen de senere årene. Vi vet generelt for lite om hva slags kunnskap barnehagelærerne bruker i sine skjønsmessige vurderinger, og hva slags kunnskap de bygger valgene sine på. De skjønnsbaserte vurderingene er avgjørende for at ikke praksis skal bli vilkårlig. De er med på å gi det pedagogiske arbeidet en intensjon og retning, og vi trenger mer innsikt i hvordan de gjøres, eller hvorfor de eventuelt ikke gjøres. Vi vet også lite om hvordan barnehagelærerne utvikler kjennskap til barna, utover det at denne kjennskapen naturlig nok utvikles ved daglig samvær over tid. Selv om studiene viser at barnehagelærerne både tar i bruk observasjon, kartlegging, dokumentasjon og vurdering for å få innsikt om barna og barnegruppen, vet vi lite om hvordan disse brukes.

#### **Barnehageorganisasjonen og ledelse**

Som nevnt ovenfor ser vi trekk som tyder på at barnehagene gradvis utvikler seg fra å være små, frittstående gruppeorganiserte organisasjoner til å bli mer hierarkiske og formelle organisasjoner inkorporert i en eierorganisasjon med til dels betydelige ressurser. Det er all grunn til å hente inn mer kunnskap om disse eierorganisasjonene, både kommunale og private. Hvilke premisser organiseres inn i eierorganisasjonen, og hvilke profesjonelle perspektiver dominerer der?

Hvordan formelle og hierarkiske strukturer – og etter hvert også digitale elementer – virker inn på barnas hverdag, relasjonen til foreldrene og yrkesutøvelsen, er viktige forskningsoppgaver. De nye strukturene kan nok begrense den individuelle autonomien, men de gir også nye muligheter for kollegialt fellesskap og utvikling. Hva brukes dette kollegiale fellesskapet til?

Det er særlig viktig å vinne mer innsikt i de ulike måtene å gruppere barna på. Hvilke organisatoriske former utvikles, og hvordan fungerer de for ulike grupper barn? Hvilken pedagogikk blir lettere eller vanskeligere i ulike organisatoriske former? Er den helhetlige pedagogiske tilnærmingen bedre tilpasset noen organisatoriske former enn andre?

Organisasjoner er ikke bare ensbetydende med den formelle strukturen. De er også preget av kultur og maktstrukturer som til dels er uformelle. Det er overraskende at dette knapt er systematisk utforsket i det hele tatt. Hva kjennetegner organisasjonskulturen i barnehagen? Er det kulturelle spenninger? Mye av relasjonen mellom barnehagelærere, øvrig personale og andre yrkesgrupper og etater kan nok også med fordel studeres som kultur.

Større organisasjonsenheter vil også endre betingelsene for endring og utvikling. Etter hvert vil det bli stadig mindre hensiktsmessig å forstå endring som

noe som er ensidig knyttet til individer og grupper. I store organisasjoner foregår nemlig endringene oftere i den overordnede ledelsen – eller de er av hierarkisk og formell art – og med langsiktige virkninger.

Barnehagens forhold til omgivelsene er en sentral forskningsoppgave. I takt med at barnehagen har ekspandert til å bli en av hovedkomponentene i velferdsstaten, har også relasjonene til omgivelsene endret seg. Dette er en av ledelsens sentrale oppgaver, men man må anta at relasjonen til omgivelsene også kan bli nedfelt i organisasjonsstrukturen på ulike måter og med ulike prioriteringer. Særlig konkurranse-situasjonen og den nokså uoversiktlige faglige utviklingen i omverdenen stiller store krav til tilpasning og strategisk atferd. Offentlig sektor kjennetegnes generelt av reformer som fremmer samhandling og samordning på tvers, for å unngå snever silo-organisering. Antakelig tilstrebes det å innlemme også barnehagen i slike samordningsprosesser, og en viktig forskningsoppgave er å undersøke hvordan barnehagen forbereder seg på å delta i slike prosesser.

Endringene som er nevnt ovenfor, vil også føre til at ledelsesansvaret ekspanderer enda mer. Det vil i stadig mindre grad gi mening å tenke på ledelse som noe som styreren og delvis den pedagogiske lederen tar seg av. Barnehagesektoren vil trolig utvikle mer komplekse ledelsesstrukturer der ledelsesfunksjoner ivaretas, fordeles og samordnes på ulike måter i ulike organisasjoner. Den pedagogiske lederen, styreren, et lederteam rundt styreren, eieren sentralt og mellomledere mellom eieren og barnehagen vil kunne settes sammen på ulike måter. En viktig forskningsoppgave går ut på å undersøke utviklingen av slike ledelsesstrukturer og ser nærmere på hvordan de prioriterer og vinkler ulike funksjoner på ulike måter og med ulike pedagogiske konsekvenser.

### **Foreldresamarbeid**

Det er behov for mer kunnskap om foreldremedvirkning og hva likeverd og gjensidighet innebærer i det formelle og uformelle samarbeidet. En sentral faktor i så måte er hvordan foreldregruppen deltar i felles beslutninger, og hva det betyr for begge parter å inngå i et gjensidig samarbeid. Vi har lite kunnskap om hvordan foreldre inkluderes i planlegging, dokumentasjon og vurderingsarbeid for å utvikle vurderingskulturen i barnehagen (Eik & Steinnes, 2017). Ifølge rammeplanen skal vurderingen være systematisk og blant annet baseres på samtaler med barn og foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Det er behov for forskning om hvordan barnehagelæreren trekker med seg synspunktene fra foreldre i vurderinger og utviklingen av barnehagen. Vi trenger også mer kunnskap om hvordan observasjoner og

dokumentasjon brukes som erfarings- og vurderingsgrunnlag i foreldresamarbeidet, også når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og skole. Den økende bruken av digitale verktøy i barnehagen påvirker foreldresamarbeidet, og dette er noe vi trenger mer kunnskap om. Kunnskapsoversikten viser at foreldregruppen kan ha mange behov og ønsker for barna sine i barnehagen. Vi har behov for mer kunnskap om hvilke strategier barnehagelærerne bruker i samarbeidet med foreldre/foresatte som har ulike behov.

### **Styring mellom minstestandarder, samordning og kapasitetsbygging**

Som antydnet ovenfor går en av hovedutfordringene ut på å forstå hva som skjer med barnehagelærernes yrkesutøvelse når barnehagen er i sentrum for den politiske og samfunnsmessige interessen. Barnehagelærerne er ikke overlatt til seg selv. Den politiske styringen er tiltakende, og barnehagelærerne stilles overfor krav om effektivitet og samordning med andre etater og profesjoner på oppvekstfeltet, framfor alt skolen. Det er viktig at det forskes på disse endringsprosessene og de ulike strategiene barnehagelærerne benytter for å møte dem. Hva menes med at barnehagen skal være en del av utdanningsløpet? Hvordan vil kommunene organisere dette? Hvilke konsekvenser har ulike måter å gjøre dette på for barnehagelærernes arbeid? Vil jurisdiksjongrensene bli forskjøvet? Vil det oppstå konflikter? Hvem blir premissleverandør og premissmottaker i slike tettere samarbeid?

Med utviklingen av et barnehagepolitisk felt reises spørsmålet om hvilken posisjon og agenda barnehagelærerne selv har på dette feltet. Dette handler om hvordan de er til stede som premissgivere, men også om hvordan forvaltningsstrukturer bygges opp på ulike nivåer, og hvilke verdier, profesjonelle perspektiver og interesser disse strukturene institusjonaliserer.

Hvilken form styringen tar, er viktig fordi det tildeler barnehagelærere som yrkesutøvere generelt og ledere spesielt ulike roller. Rammestyring, minstestandarder, kapasitetsbygging og hierarkisk standardisering er ulike former for styring, og viktige spørsmål er hvilken plass de får, og hva de brukes til.

Barnehagesektoren er en sektor med et betydelig privat innslag samtidig som det er et felt med stigende politiske ambisjoner og samordningspress. En særlig utfordring er knyttet til hvordan de private aktørene kan innlemmes i disse ambisjonene, samtidig som de fortsatt skal ha en selvstendig plass med rom for innovasjon og alternativer. Denne utfordringen er også en viktig forskningsoppgave.



### **Barnehagelærerutdanningen**

Den viktigste endringen i den nye BLU-modellen har vært utviklingen av kunnskapsområder og ideen om at pedagogikken skal ivareta en faglig kjerne på tvers av kunnskapsområdene, med et særlig ansvar for profesjonsinnretning og progresjon. Intensjonen var at modellen skulle samsvare mer med praksisen i barnehagen enn det den tidligere førskolelærerutdanningen gjorde. Evalueringene av BLU (Bjerkestrand et al., 2017b; Finne, Mordal & Stene, 2014; Finne, Mordal & Ullern, 2017) sår imidlertid tvil om modellen oppfyller intensjonen om å skape en integrert og profesjonsrettet utdanning. Utdanningen har en struktur som er faglig ambisiøs og organisatorisk krevende, og den overskrider vitenskapelige skillelinjer og tradisjoner.

Det er grunn til å spørre om ambisjonene som BLU-reformen bygger på, lar seg realisere med de ressursene som utdanningen rår over, både faglig og organisatorisk. Det er store utfordringer i BLU-modellen. Det gjelder særlig utviklingen av nye fagkonstruksjoner, logistikk med koordinering innad i og mellom kunnskapsområdene og premissene for en særegen barnehagedidaktikk. I et profesjonsperspektiv må profesjonskunnskap i stor grad bygge på oppgavene og strukturene i det profesjonelle feltet. Derfor er det grunn til å etterspørre forskning som både belyser og kritisk analyserer de premissene og strukturene som BLU-modellen bygger på.

Den faglige ambisjonen er å skape sammenheng og helhet i utdanningen gjennom integrasjonen av fag og å styrke studiets innretning mot praksis samtidig som utdanningen skal være forskningsbasert. Dette er både faglig og organisatorisk krevende fordi det oppstår flere nivåer av fagenheter: de enkelte fagene, konstellasjoner av enkeltfag i form av kunnskapsområder, integrasjon av fag og fagområder og en samlet profesjonskompetanse basert på en overordnet pedagogisk tilnærming til arbeidet i barnehagen. Denne modellen skaper også metodiske og fagdidaktiske utfordringer fordi fagene skal rettes inn mot det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det betyr at fagdidaktikken må være bygd på kunnskapsområdene, ikke enkeltfagene, som så skal ha en samlet barnehagepedagogisk tilnærming. I tillegg skal det i kunnskapsområdene tas høyde for at rammeplanens perspektiv overskrider fagområdene. Rammeplanen beskriver grunnleggende og overordnede verdier og innhold og legger vekt på at lek, omsorg, læring og dannelse skal ses i sammenheng. Hvordan alle disse elementene faktisk kobles sammen i BLU, er en overmåte viktig forskningsoppgave. Det er behov for å gjøre en kritisk vurdering av om BLU-modellen med kunnskapsområder som grunnstruktur er egnet til å utvikle en profesjonell barnehagelærerrolle. Hvordan styrker eller svekker for eksempel fagstrukturen den helhetlige tilnærmingen til barns læring og utvikling?

Mens alle de andre fagene har fått en distinkt plassering i et bestemt kunnskapsområde, skal pedagogikken inngå som delkomponent i alle kunnskapsområdene. Samtidig skal den fungere integrerende og ha hovedansvar for å skape sammenheng og progresjon i utdanningen. Dette er en ny posisjonering av pedagogikken, som altså både skal være det sentrale faget i utdanningen og et supplement i de enkelte kunnskapsområdene. Det er behov for å undersøke og vurdere pedagogikkens plass i BLU som en av flere fagkomponenter og pedagogikkens egen posisjon som akademisk fag og praksis- og profesjonsinnretning.

Det er lagt ned et betydelig arbeid for å videreutvikle samarbeidet mellom BLU og barnehagefeltet. Det er økt oppmerksomhet på barnehagen som lærings- og utdanningsarena og praksisveiledere som barnehagelærerutdannere. Flere prosjekter og tiltak har som mål å utvikle likeverdige partnerskap mellom de to områdene/partene. Ekspertgruppen mener at potensialet for faglig utvikling i BLU er stort dersom disse prosjektene og det institusjonelle samarbeidet styrkes, og i så måte er det viktig å forske på samarbeidsrelasjonene og hva de tilfører utdanningen.

Med tanke på at barnehagelærerenrollen er en profesjonell rolle, står forholdet mellom akademisk og praktisk kunnskap sentralt. BLU, slik den framstår i evalueringer, forskningsprosjekter og gjennomgangen her, synes å ha styrket den praktiske innretningen. Den teoretiske og akademiske kunnskapen kan ha blitt svekket. Det er grunn til å spørre om omfanget av og dybden i de enkelte fagene gir tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre masterstudier, og om mulighetene for fordypning og moderat grad av spesialisering vil styrke utdanningen akademisk og samtidig legge grunnlaget for en bred, praksisrettet profesjonskompetanse. Det er behov for å analysere muligheten for å styrke forskningen i BLU og dermed utdanningens akademiske innretning. Det gjelder både forskning i fag og i kombinasjoner av fag (kunnskapsområder eller andre tverr-/flerfaglige konstellasjoner).

### **Profesjonsutvikling**

Profesjoners legitimitet er knyttet til at de er i faglig utvikling. Faglig utvikling er både et individuelt og et kollektivt ansvar, og i et profesjonsperspektiv antas barnehagelærerne selv, både som enkeltindivider og som gruppe, å være sentrale i denne utviklingsprosessen (Smeby & Mausesthaugen, 2017, s. 12). Forskningskartleggingen har vist hvordan ulike profesjonsutviklingstiltak iverksettes på ulike nivå. Særlig har vi pekt på hvordan transnasjonale aktører påvirker det nasjonale og lokale nivået, noe som aktualiserer behovet for systematiske studier om hvordan innovasjonsprosessene i transnasjonale nettverk og organisasjoner foregår, hvem som driver det, hvem som bidrar, og hva slags kunnskap aktører bidrar

med i innovasjonsprosessene. I hvilken grad barnehagelærere har innflytelse i utviklings- og innovasjonsprosesser på dette nivået, vet vi lite om.

Profesjonsutviklingen på nasjonalt nivå griper inn i barnehagelærerens handlingsrom på forskjellige måter. Det skjer mye profesjonsutvikling fra statlig hold og fra andre aktører utenfor barnehagen, men det er også større barnehager som utvikler sine egne kompetanseutviklingskonsepter. Det er stor variasjon i de ulike verktøyene, programmene og konseptene som barnehagene tilbyr, og vi trenger mer kunnskap om hva slags betingelser og premisser som ligger til grunn for utviklingen av disse, og hva slags kunnskapsgrunnlag de bygger på.

Barnehagelærerne som jobber i barnehagen, deltar i profesjonsutvikling på ulike måter, både i kollegafelleskapet og gjennom etter- og videreutdanning. Kunnskapsbehovet er stort når det gjelder hva de forskjellige utviklingstiltakene resulterer i.

Gjennom kompetansestrategien er den barnehagebaserte kompetanseutviklingen satt i system, og en sterkere styring av kompetanseutviklingstiltakene gjør at det er behov for mer forskning på hvordan barnehagelærere samarbeider med kompetanse- og forskningsmiljøer i denne formen for profesjonsutvikling. Videre trenger vi kunnskap om slags kompetanse som kreves av barnehagelæreren i et slikt samarbeid.

### 13.3.3 Praksisrettet og praksisbasert forskning

Praksisrettet forskning er forskning som gjennomføres i eller nær praksisfeltet, det er forskning på praksis og forskning som er relevant for praksis. I 2009 kom M. Alvestad et.al. (2009) med en artikkel om status og utfordringer i norsk barnehageforskning. Her pekte de på betydningen av mer praksisrettet forskning der barnehagene ble involvert i forskningen. Litteraturoversikten viser at det foregår mye praksisnær forskning blant barnehagelærerutdannere som er tett knyttet opp mot praksisfeltet i barnehagen. Det kan for eksempel være forskningsprosjekter som tar utgangspunkt i barnehagelærerutdanneres FoU-prosjekter. Det finnes også forskningsprosjekter der barnehagelærere som jobber i barnehagen, deltar i forskning med forskere på universitet og høyskoler, i kommuner eller andre virksomheter. Graden av styring fra forskningsmiljøenes side kan avgjøre hva slags form forsknings-samarbeidet tar, og hva slags utbytte profesjonsutviklingen og forskningen har.

Ekspertgruppen mener det er viktig at kunnskap bør utvikles i dialog med praksisfeltet. Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet,

2017b) mener at FoU er nøkkelen til kvalitetsutvikling i barnehagelærerutdanningen og barnehagen. Det pekes på at FoU er nødvendig for å videreutvikle en forskningsbasert barnehagelærerutdanning og sikre solid kunnskapsutvikling om og for barnehager. FoU-virksomhet med stor praksisnærhet understreker behovet for tett kobling mellom barnehagelærerutdannere og praksisfeltet. Samtidig er praksisnærhet forbundet med dilemmaer knyttet til nærhet og distanse i forskningen, og distanse er nødvendig for å understreke at forskerrollen er forskjellig fra profesjonsrollen.

Å se praksisfeltet på kritisk avstand er imidlertid også viktig. Samarbeid med forskningsmiljøer som kan se barnehagen fra et mer distansert ståsted, er derfor nødvendig. Ikke all forskning bør skje nær barnehagelærerutdanningene. Et optimalt forsknings-samarbeid utvikles i dialog med praksisfeltet, med barnehagelærerutdannere og andre mer profesjonelle forskningsmiljøer som kan se praksisfeltet med et kritisk og analytisk blikk. Slik praksisrettet forskning skal være vitenskapelig solid, men ha en praksisrelevant tematikk. Dersom barnehagelærerne selv skal kunne være aktører i utviklingen av profesjonens forskningsgrunnlag og aktivt bidra med sin barnehagefaglige kunnskap i kunnskapsutviklingsmiljøer, må de være i stand til å delta. Ikke minst derfor vil utvikling av master bli viktig.

### 13.3.4 Forskningsmiljø og forskningskompetanse

For å gjennomføre praksisrettet forskning i tråd med det tidligere nevnte kunnskapsbehovet, kreves det høy forskningskompetanse på barnehagelærerinstusjonene. Et spørsmål er om forskningskompetansen der er god nok. Evalueringsrapporten fra NIFU i 2013 viste at det var for lite forskning i lærerutdanningene, og at en del av forskningen hadde metodiske svakheter (Gunnes & Rørstad, 2015). Rapporten viste også at det var store forskjeller når det gjaldt rammebetingelser, forskerkompetanse, publisering, internasjonalt samarbeid og praksisnærhet. Det er også forskjeller mellom fagmiljøene når det gjelder uttelling i utdannings-forskningsprogrammene i Forskningsrådet (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Etter 2013 har det vært en styrking av FoU-kompetansen i barnehageforskningen, både gjennom forskningsaktivitet i barnehagelærerutdanningene og gjennom NFRs forskningsprogrammer PRAKUT (2010–2014) og FINNUT og gjennom forskerskoler. Styrking av den vitenskapelig kompetansen ved barnehagelærerutdanningene vil også i framtiden være en svært viktig oppgave, der ekstern kvalitetssikring er påkrevet.

Barnehageforskningen har blitt omtalt som fragmentert og dominert av mange små miljøer (Meld. St. 19, 2016; Meld. St. 24, 2013), men økt

satsing på barnehageforskningen har ført til større variasjon i metoder og teori og en positiv utvikling når det gjelder volum, kvalitet og relevans (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 19). Antall forskere som driver med barnehageforskning, har økt. Likevel er det fremdeles langt igjen. Evalueringsrapporten fra NIFU i 2015 har sett på utviklingen innenfor barnehageforskningen (Gunnes, Hovdhaugen & Olsen, 2017). Barnehageforskningen utgjorde 11 prosent av den totale utdanningsforskningen i 2013, mot 13 prosent to år tidligere. I 2013 drev 44 miljøer utdanningsforskning på barnehageområdet, og de fleste av disse var pedagogiske miljøer eller lærerutdanninger. Rapporten viser at antall utdanningsforskere på barnehageområdet har økt fra 292 i 2009 til 482 i 2013. Også forskningskompetansen har økt. Antall barnehageforskere med professorkompetanse er mer enn fordoblet i perioden 2009 til 2013, fra 19 til 43. Kvinneandelen blant barnehageforskerne er betydelig høyere enn blant utdanningsforskere totalt, 77 mot 61 prosent, og professorandelen på feltet er 5 prosentpoeng lavere enn blant utdanningsforskerne totalt. Andelen barnehageforskere med doktorgrad er også betydelig lavere. I 2016 ble det gjort en bred evaluering av utdanningsforskningen i Norge i regi av Forskningsrådet (UTDEVAL) (Norges forskningsråd, 2018). Her ble det konkludert med at Norge har mange gode utdanningsforskingsmiljøer, men at kvaliteten varierer. Seksten utdanningsinstitusjoner deltok, inkludert forskningsmiljøer fra barnehagen (se s. 16–17 i rapporten). Rapporten oppfordrer til tettere samarbeid mellom forskningsmiljøene og relevante brukere av forskningen og poengterer betydningen av praksisrelevant forskning.

Hvordan forskningen som utføres, tilbakeføres til praksisfeltet, er også et viktig spørsmål. Kartleggingen av komparative utdanningsstudier i Norden har undersøkt initiativer for å koble forskningsbasert kunnskap og praksis i de fem nordiske landene (Wollscheid, 2015). Kartleggingen viser at det finnes lite kunnskap om hvor mye og hvordan de ulike initiativene brukes av den enkelte barnehage (og skole). Når det gjelder antall og bredden av såkalte meglerorganisasjoner (institusjoner som kobler forskningsbasert kunnskap og praksis og sprer og formidler forskningsbasert kunnskap), skiller Danmark seg ut etterfulgt av Norge og Sverige. I Norge finnes det en rekke initiativer, men det er relativt lite kunnskap om hvor mye de brukes, og hvordan barnehagen tar i bruk forskningsbasert kunnskap. De ti nasjonale sentrene er eksempler på meglerorganisasjoner, men skolene ser ut til å bruke disse i større grad enn barnehagene (Wollscheid, 2015, s. 44-46).

Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen har pekt på at NOKUT-evalueringen fra 2010 har vært viktig for utdanningene med hensyn til styrking av

barnehageforskningen i utdanningsinstitusjonene og kompetanseheving av de ansatte. Forskningsprofilen på utdanningen er styrket gjennom blant annet flere stipendiater, oppdatert forskningsbasert pensum, innføring av bacheloroppgave, førstelektorprogram og forskergrupper og kompetanseheving gjennom forskerskolen NAFOL (Bjerkestrand et al., 2017b). Følgegruppen peker på at det er mye forskningsaktivitet ved alle barnehagelærerutdanningene. Det er mange profesjonsrettede forskningsprosjekter med varierende forskningsområder og størrelse på prosjektene. Bortsett fra følgegruppens arbeid er det etter det vi vet, ikke utført noen ny evaluering som bare evaluerer barnehageforskingsmiljøene og forskningskompetansen. Vi vet derfor lite om kvalitetsforskjeller i forskningsmiljøene i BLU i dag. Ekspertgruppen mener derfor at det er behov for å evaluere forskningskompetansen og forskningskapasiteten i BLU-institusjonene nærmere.

### 13.3.5 Flerfaglig forankring

Ekspertgruppen mener det er behov for å forankre barnehageforskningen både i pedagogikk og andre fag. Det er flere argumenter for at det er behov for en flerfaglig forankring. Ett argument er at barnehagelæreren forventes å bruke et bredt spekter av forskningsbasert kompetanse for å sikre et ivareta barnas trivsel og allsidige utvikling. Forskning med flerfaglig forankring kan gi økt kunnskap om det flerfaglige og komplekse som kjennetegner barnehagens arbeidsmåter.

Et annet argument er at det kan bidra til å styrke barnehagelærerutdanningens integrerte kunnskapsområder, som skal være tilpasset barnehagens fagområder og dermed skape helhet og sammenheng. Organiseringen i kunnskapsområder skal bidra til motvirke fragmentering i mange små fag (Bjerkestrand et al., 2017b, s. 33). Forskning som er flerfaglig forankret, kan bidra til å realisere disse integrasjonsambisjonene. Følgegruppen konkluderer med at kunnskapsområdene i utdanningen i liten grad har skapt nye forskningsprosjekter som avspeiler innholdet i utdanningen (Bjerkestrand et al., 2017b).

Et tredje argument springer ut av ekspertgruppens forskningskartlegging, som viser at forskningen på arbeidet med fagområdene er mangelfull. Dersom barnehagen skal oppfylle intensjonen i rammeplanen om å se fagområdene i sammenheng – fagområdene skal utgjøre en gjennomgående del av barnehagens innhold og følges opp i en helhetlig tilnærming til læring – trenger vi mer forskning med en flerfaglig forankring. Vi har lite kunnskap om barnehagelærerens arbeid med fagområdene og hvordan fagområdene og integrasjonen av fagområdene tilføres i relasjonen til barnegruppen.

Rapporten «Evaluering av utdanningsforskning 2015» (Gunnnes et al., 2017) har sett på barnehageforskerens kompetanseprofil og viser at pedagogikk, inkludert fagdidaktikk, er den dominerende faglige bakgrunnen blant forskerne. 40 prosent hadde pedagogisk bakgrunn. Samlet hadde 57 prosent av barnehageforskerne samfunnsvitenskapelig fagbakgrunn, mens 23 prosent hadde bakgrunn fra humaniora og 11 prosent fra øvrige fag. Det er nødvendig å etablere forskningssamarbeid mellom pedagogikk og fagdidaktikk for å utvikle barnehagen som lek-, lærings- og dannelsesarena og ikke minst for å styrke innovasjonsevnen i barnehageforskningen. Det er behov for å utvikle tverrfaglige fagmiljøer der barnehagelærerutdannere sammen tar ansvar for helheten og sammenhengen i forskningen så vel som i undervisningen.

### 13.3.6 Komparativ forskning

Resultatene fra en systematisk kartlegging av komparative studier på barnehage- og grunnskoleområdet i Norden viser at det er begrenset komparativ forskning på barnehagen. Det lille som finnes, er utført på policynivået og ikke på temaer knyttet til det pedagogiske arbeidet med barn (Wollscheid, 2015). Dette er en mangel ved barnehageforskningen.

Rapporten som evaluerer utdanningsforskningen i Norge (UTDEVAL) (Norges forskningsråd, 2018), konkluderer med at forskere i større grad bør delta i langsiktig internasjonalt forskningssamarbeid og styrke forskningsmiljøene mot miljøer i andre land. Videre peker de på behovet for å styrke det nasjonale og internasjonale strategiske samarbeidet mellom forskere og brukere.

Det tverrfaglig forskningsprosjektet «Care, Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care» (2014–2016)<sup>70</sup> (Sylva, Ereky-Stevens & Aricescu, 2015) er et eksempel på at samarbeidsprosjekter med andre land og komparativ forskning kan frambringe kunnskap som gir innsikt i andre lands barnehagepedagogikk.

Prosjektet undersøker hva slags lærerplaner, pedagogikk og andre kvalitetsfaktorer som bidrar til barns utvikling, læring og trivsel. I prosjektet undersøkes ulikheter mellom landene, og flere metoder er utgangspunkt for komparative analyser. Et sentralt funn fra studien er at det er bred enighet om at en helhetlig pedagogisk tilnærming er et kvalitetskriterium i barnehagepedagogikken. Rapporten viser at en helhetlig tilnærming til læring er en verdi som ikke bare fremmes i Norge og Norden, men som også er en ønsket praksis og et tegn på kvalitet i europeisk sammenheng.

## 13.4 Veivalg og tilrådinger

I dette kapitlet har vi trukket opp konturene av en av velferdsstatens sentrale profesjoner. Barnehagelærerne, som bidrar til å gi så godt som alle norske barn en god start i livet og en plattform for barnas videre utvikling, har en nøkkelrolle i det norske samfunnet. Barnehagesektoren er gjenstand for stor støtte og interesse. Dette er en markant forandring fra den marginale plassen barnehagen hadde for noen tiår siden.

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 avslutter vi med å diskutere 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 mer om å plassere seg et sted mellom spenningene. Profesjonsutøvelse er nettopp kompleks, faglig skjønnsutøvelse i spenninger mellom ulike hensyn der det ikke finnes entydige svar. Noen ganger må det gjøres veivalg, andre ganger er det nødvendig å balansere ulike hensyn.

Diskusjonen om veivalg og tilrådinger tar utgangspunkt i de kjennetegnene ved barnehagelærrollen som profesjonsrolle som er presentert i kapittel 5–12, og vil følge noenlunde den samme tematiske innstillingen. Praksisen som er beskrevet og innrammingen av den har mange sterke sider og kvaliteter, men også sider som kan problematiseres ut fra profesjonsperspektivet som denne rapporten bygger på, og det er særlig sistnevnte som står i fokus her. Nordisk og internasjonal barnehagelitteratur er trukket inn der ekspertgruppen har ment at dette kan kaste lys over alternative profesjonsutviklingsveier. Men vi har ikke hatt kapasitet til å utføre en fullstendig gjennomgang av all relevant internasjonal forskning.

Denne delen starter med en drøfting av barnehagelærerens yrkesutøvelse i et pedagogisk spenningsfelt mellom mange ulike hensyn. Med utgangspunkt i kunnskapsstatusen om barnehagelærerens arbeid med barn har vi sett at det er sider ved den helhetlige og integrerte pedagogiske praksisen som kan styrkes og videreutvikles for at den – med utgangspunkt i verdiene, målene og innholdsbeskrivelsene i rammeplanen – skal bli mer målrettet. Når det gjelder veivalg

<sup>70</sup> Den europeiske studien «Care, Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care» omfatter analyse av læreplaner i elleve land i Europa.

og tilrådinger som er knyttet til det pedagogiske arbeidet med barn, har vi valgt å framheve noen prioriterte områder som kan bidra til en mer målrettet og intendert praksis. Videre forutsetter god profesjonsutøvelse visse rammebetingelser. Vi presenterer veivalg og tilrådinger innenfor områdene ledelse og styring, barnehagelærerutdanningen og profesjonsutvikling.

#### **13.4.1 Barnehagelærerens profesjonelle praksis i pedagogiske spenningsfelt**

Kunnskapsdokumentasjonen om barnehagelærernes pedagogiske arbeid med barn viser at barnehagelærerne beveger seg mellom ulike spenninger i profesjonsutøvelsen. I spenningene ligger det valg som barnehagelærerne kontinuerlig må ta stilling til når de utformer sin egen praksis. Som nevnt ovenfor kan man på noen punkter se at enkelte hensyn veier mer enn andre, for eksempel at fellesskapsorientering fortrenkes av individorientering. 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. I første del viser vi derfor hva dette innebærer. Ekspertgruppen ser det videre slik at den helhetlige pedagogikken, om enn med litt ulik begrepsbruk, har bred oppslutning. Den bør derfor også i framtiden være en ramme for den pedagogiske praksisen. Men den helhetlige pedagogikken er i seg selv en tvetydig størrelse, og den må videreutvikles og klargjøres, noe vi kommenterer kort i neste del. Endelig viser en del av forskningen at den helhetlige pedagogikken kan tendere noe langt i retning av det fleksible og umiddelbare. Den helhetlige tilnærmingen bør ikke forkastes av den grunn, men den bør etter ekspertgruppens mening styrkes og tilføres noen elementer som kan gjøre den mer systematisk. Vi har ikke alle svarene på hvordan det skal gjøres, men vi peker på noen elementer og oppfordrer til videre arbeid, både når det gjelder elementene ved den helhetlige tilnærmingen generelt, og når det gjelder hvordan elementene som tilfører tilnærmingen systematikk, kan styrkes.

#### ***Profesjonelle avveininger i et pedagogisk spenningsfelt***

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. Det er en mangefasettert kompetanse som tas i bruk når barnehagelærerne skal vurdere hva slags valg og posisjon de skal ta, som igjen påvirker hvilke verdier som slår gjennom i de pedagogiske handlingene. Hensikten med å løfte fram en rekke av spenningene som barnehagelærerne må forholde

seg til, er ikke å foreslå en riktig og sann pedagogisk praksis. Hensikten er isteden å få fram at barnehagelærerne, i det profesjonelle arbeidet med barn, selv må ta ansvar for å bevege seg mellom de ulike spenningene. 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 meningsskapning 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 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 medvirkning og innholdet i rammeplanen***

Barns rett til å medvirke til 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 å 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 sin 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 vektles 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, §1). 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 dersom de plasseres som to ytterpunkter. 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 læringsorientert tradisjon som er orientert mot læringsutbytte og skoleforberedelser i en mer formalisert og strukturert form. 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 framtiden. 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.

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.

### **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 samspillkontekst. 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 tilfredsstillende 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.

#### **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. Dermed oppstår det en spenning i omsorgsutøvelsen, og barnehagelærerne må utforme sin egen praksis i møte med denne spenningen.

#### **13.4.2 Videreutvikling av en helhetlig og integrert pedagogisk praksis**

Når vi velger å framheve den helhetlige og integrerte pedagogiske praksisen, er det fordi 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 educarehelheten (se kapittel 2.4.2.). Det er altså ikke ønskelig å erstatte en helhetlig og integrert pedagogikk med noe annet, tvert imot mener utvalget at denne pedagogikken må styrkes. Det betyr etter vår mening dessuten at systematiserende elementer, men også selve den helhetlige pedagogikken, må drøftes. Den er uklar på flere måter, som vist i kapittel 2.

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 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 gruppefellesskapet som sentral læringsbetingelse. Barna ser ut til å ha stor handlefrihet i leken. Ekspertgruppens syn er at den helhetlige pedagogikken bør tilføres noen innrammingslementer som kan styrke og videreutvikle den og gjøre den noe mer intendert, systematisk og målrettet.

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 intendert, 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 voksentkontrollerte og faginndelte. 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 premisse 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.

### **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 yringsfrihet.

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 kapittel 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).

### **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. 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 lærings situasjoner i gruppen, er mangfoldet i barnegruppen og barnas interkulturelle og relasjonelle kompetanse avgjørende 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).

#### **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 barnehagelærernes evne til å organisere grupper som kan fremme barnas læringsbetingelser innenfor en helhetlig og integrert pedagogikk.

#### **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 (Kunnskapdepartementet, 2005, §1, 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 (T. T. 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 utforskningstrang 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 enkelt-handlinger 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, 2016a; Rinaldi, 2009). Resultatene fra det internasjonale CARE-prosjektet (Slot, Cadima, Salminen, Pastori & Lerkkanen, 2016) viser også at en utforskende pedagogikk er svært hensiktsmessig, og de finner at utforskende aktiviteter har høyere kvalitetskår 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 barnehagelæreren 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. Forskningsoversikten viser at det er utfordringer knyttet til kognitivt utfordrende samtaler. 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 meningsskapning. 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 (N. Sandvik et al., 2016).

### **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 meningsskapning 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 lærings situasjon. 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. Støttehandlinger kan også handle om at barnehagelæreren trekker seg tilbake og gir rom for at barna selv kan skape og utvikle innholdet i leken uten at leken skal føre til noe annet enn den betydningen leken har for barn der og da.

At barnehagelæreren spiller en avgjørende rolle i barns lek, understrekes i forskning (EVA, 2017). En nederlandsk studie finner at barnehagelæreren 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 og Lecusay (2017) argumenterer for at læring og utvikling er et resultat av lek og utforskning. I stedet for 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 og synes å være i bruk internasjonalt (Sylva et al., 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. Barnehagelæreren 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 (N. 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.

### **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 samspillet 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 (K.O. Kristensen & Greve, 2018). En annen utfordring er at ulike organiseringsformer kan gi ulik tilgang til utstyr og leker. Bjørnstad 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.

### **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 systematisk, 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; T. T. Jansen, 2008; Kollé et al., 2017; Lenz Taguchi & Palmer, 2017; Åberg & Lenz 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.

### **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. I stedet 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 T. T. 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.

### **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 didaktikkbegrepet<sup>71</sup>. 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:

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.

### **13.4.3 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 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 likevel 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.

Hierarkiseringen 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

71 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 forstås 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).

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 profesjons-synsvinkel. 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, slik også (Urban et al., 2011, s. 27) anbefaler. 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 også 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 pedagogiske 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 fremtiden 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 rutine krever faglig skjønn. En utvikling i retning av en predefinert standardisering av pedagogiske arbeidsoppgaver synes å stå i et motsetningsforhold til den helhetlige, barnesentret 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 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. S. 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 framtreddende 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.

#### 13.4.4 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) (S. 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 politiske utredninger og anbefalinger i den nye organisasjonsstrukturen sentralt. Barnehagepedagogikken er annerledes (jf. kapittel 2 og kapittel 5-7), 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 ut over 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 barnehage-sektoren 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 kjenne-tegne ikke bare medarbeiderne, men også systemet. De peker her eksplisitt på at tverretatlig 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.

#### 13.4.5 Barnehagelærerutdanningen

BLU er blitt mer praksisorientert, med en svakere akademisk tilnærming til barnehagelærrollen og barns utvikling. Ekspertgruppen støtter følgegruppens poeng om at profesjonsorientering er mer enn praksisnærhet. I et profesjonsperspektiv er forholdet mellom akademisk og praktisk kunnskap sentralt. En styrking av barnehagelærerutdanningen bør ha utvikling av både teoretiske perspektiver og praktisk arbeid som grunnlag. Integrasjonen av ulike fagkomponenter er et kjennetegn ved profesjonsutdanningen.

Tilsvarende er barnehagepedagogikken basert på en helhetlig pedagogisk tilnærming, der faglig innhold, lek, læring og omsorg ses i sammenheng. Denne integrasjonen må tydeliggjøres i forskriften for barnehagelærerutdanning. Verken forskriften eller de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen markerer tydelig nok behovet for å integrere omsorg, lek, læring og danning i det pedagogiske arbeidet. Det bør gå tydeligere fram at en helhetlig tilnærming til det pedagogiske arbeidet skal være en felles og forpliktende innretning i barnehagepedagogikken. Det er behov for en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelærernes profesjonelle praksis, og for å styrke arbeidet med å utvikle felles teoretiske perspektiver i hele utdanningen, og i utdanningen og praksisfeltet.

På denne bakgrunnen foreslår vi flere tiltak som kan bidra til å styrke barnehagelærerutdanningen i både akademisk og praktisk retning. Ekspertgruppen kan og vil ikke foreslå en bestemt modell eller struktur, men mener det er nødvendig at BLU blir gjenstand for en kritisk vurdering. En slik vurdering bør legge vekt på faglige vurderinger som har betydning for utviklingen av en barnehagepedagogikk og -didaktikk som er forankret i både akademisk og praktisk kunnskap. Samtidig må det tas hensyn til styrker og svakheter ved fagmiljøet i BLU og organisatoriske og kulturelle forhold. Hovedvekten bør ligge på det faglige innholdet og strukturen i utdanningen og mellom utdanningen og yrkesfeltet. Ut fra analysene trekker vi fram de temaene vi mener det er særlig viktig å vurdere. Det er stor grad av sammenheng mellom disse forslagene og anbefalingene fra følgegruppen for BLU.

#### ***Grunnstrukturen med kunnskapsområder bør vurderes kritisk***

Følgegruppen hadde ikke som mandat å gå inn i dette temaet. Vår analyse av følgegruppens vurderinger og annen relevant forskning dokumenterer problemer både av organisatorisk og faglig art, i tillegg til at fagenes posisjon som vitenskapsfag og forskningsmiljø er lite ivaretatt. Den forhåndsbestemte integrasjonen av fag bryter med tradisjonen i utdanningen, der tverr- og flerfaglige prosjekter lenge har hatt betydelig plass. Det er også uklart hvordan strukturen ivaretar den grunnleggende strukturen i barnehagens praksis med integrasjon av faglig innhold i lek, omsorg, læring og danning. Ekspertgruppen er åpne for det relativt dramatiske alternativet å gå tilbake til fagstrukturen i den tidligere førskolelærerutdanningen, samtidig som andre alternativer også er mulig. Det synes imidlertid å være påkrevet å legge grunnlaget for større fleksibilitet og muligheter for faglig integrasjon langs flere tverr- eller flerfaglige dimensjoner.

#### ***Det er nødvendig med kategoriheving***

Barnehagelærerutdanningen er faglig mangfoldig og har et uvanlig bredt spekter av vitenskapsfag. Behovet for integrasjon av fag – og fag og pedagogikk – er stort og logistisk, organisatorisk og faglig krevende. Det krever en finansiering som harmonerer med ansvaret profesjonen har. Til tross for de store og gjennomgripende endringene i utdanningen fra 2013, ble det ikke lagt til grunn en finansieringsressurs fra Kunnskapsdepartementet som et tegn på likeverdighet mellom lærerutdanningene (Greve et al., 2014b, s. 99). Selv om det riktignok ble gitt finansiering til følgeforskning ved innføring av ny rammeplan for barnehagelærerutdanningen i 2013, viser likevel oppfølgingen en lavere prioritet for barnehagelærerutdanningen sammenlignet med grunnskolelærerutdanningen. Finansieringen av nåværende utdanning ses altså som en utfordring som krever tiltak. Gjennom de siste årene har det vært et krav fra utdanningen selv om å løfte den treårige utdanningen til en høyere finansieringskategori i departementet. Det vil si en kategoriheving som harmonerer med ansvaret profesjonen har for de yngste barna i samfunnet, og barnehagens betydning for individ og samfunn. Konkurransen om ressurser i lærerutdanningsinstitusjoner er store, men her er det et etterlep når det kommer til barnehagelærerutdanningen.

#### ***Pedagogikken må styrkes***

Evalueringer og relevant forskning er entydige i vurderingen av nødvendigheten av å styrke pedagogikken. Det har flere dimensjoner. Det gjelder både fagstrukturen og relasjonen mellom fagene og fagmiljøene. Strukturen med kunnskapsområder og pedagogikkens posisjon i denne strukturen har svekket pedagogikkfaget. Men faget må også «se på seg selv» i lys av flere perspektiver, for eksempel posisjoneringen av faget i BLU, studielitteraturen, vekten på teori, kunnskap om barns utvikling og internasjonal orientering. Sentrale begreper som omsorg, lek, læring og danning bør utforskes teoretisk og praktisk. Det er også ønskelig å styrke den barnehagepedagogiske forskningen med basis i teoretisk forankring, et bredere spekter av metodiske tilnærminger og styrking av kvantitative og komparative studier.

#### ***Arbeidet med å videreutvikle relasjonen og samspillet mellom barnehagefeltet og BLU bør styrkes***

Studentenes praksis er et vesentlig aspekt ved samarbeidet, men samarbeidet bør også handle om hvordan praksisfeltet kan være med på å forme utdanningen, og hvordan utdanningen kan være med på å videreutvikle barnehagepraksisen. Det gjelder for eksempel utvikling og styrking av partnerskapsavtaler der både utdanning, forsknings- og utviklingsarbeid og kompetanseutvikling i begge kontekstene inngår. Mer konkret kan det være utvikling av

prosjekter om utdanningsbarnehager, delte stillinger og hospiteringsordninger for BLU-lærere.

### **Kvalifisering til master**

Barnehagelærerutdanningen skal også kvalifisere til videre studier på master- og doktorgradsnivå. Det forutsetter at den vitenskapelige kompetansen i BLU styrkes. Teori og akademisk kunnskap bør styrkes i BLU, med særlig vekt på å analysere barnehagen som samfunnsmessig og pedagogisk arena.

### **Inntakskvalitet**

Kravene for å komme inn på studiet er lave. Arbeidet med å støtte studentene med særlig svake forkunnskaper er svært utfordrende. Språklig kompetanse er særlig vesentlig. Det bør settes et minimumskrav til karakteren 3 i norsk.

### **13.4.6 Faglig profesjonell utvikling**

I mandatet blir vi bedt om å drøfte utviklingen av barnehagelærerne som profesjon. Ovenfor har vi pekt på at det krever utvikling av selve yrkespraksisen, endringer i utdanning 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.

Som vist ovenfor er det mange aktører både i og utenfor barnehagen som 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. Fordi dette er av overordnet stor betydning, er det drøftet særskilt i avsnitt 1.4. 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 stabfunksjoner 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 ligge 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 0–1-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.

## **13.5 Avslutning**

I dette arbeidet har ekspertgruppen gjennomgått og analysert en omfattende forskningsdokumentasjon på barnehagelærrollen som profesjonsrolle og drøftet hvordan barnehagelærerprofesjonen kan utvikles. Vi har tatt utgangspunkt i profesjonsteoretiske perspektiver i drøftingen av barnehagelærrollen og de ulike posisjonene barnehagelæreren har i yrkesutøvelsen.

I pedagogisk arbeid med barn har vi 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 barnehagelæreren og føre til god profesjonsutøvelse.



# 14. Referanser

- Aadland, E. K., Holthe, A., Wergedahl, H. & Fossgard, E. (2014). Fysiske faktorerers betydning for mattilbudet i barnehagene - en casestudie. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(8), 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.772>
- Aamodt, P. O., Seland, I., Opheim, V., Carlsten, T. C., Lødding, B. & Røsdal, T. (2014). *Evaluering av de nasjonale sentrene i opplæringen* (Evaluering av åtte nasjonale sentre i et styrings- og brukerperspektiv 49). Oslo.
- Aarsnes, B. (1987). *Kommunal barnehageutbygging: en studie av viktige faktorer for kommunal tilpasning til statlig barnehagepolitikk*. Oslo: NIBR.
- Aasen, W. & Birkeland, J. (2018). Lengselen etter barnehagekunnskap: Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 4, 119-135. <https://doi.org/10.23865/ntp.v4.971>
- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Adams, T. L. (2015). Sociology of professions: international divergences and research directions *Work, employment and society*, 29(1), 154-165.
- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. M. & Warring, N. (2013). *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. København: Frydenlund.
- Alfheim, I. (2018). "Når personalet blir byttet ut, må alle skjønne hvor viktig boka er" - Profesjon, kunnskap og kvalitet i utviklingsarbeid. I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.), *Språklæring det siste året i barnehagen* (s. 99-119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alfheim, I., Fodstad, C. D., Munch, C. B. Ø. & Semundseth, M. (2018). *Språklæring det siste året i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andre-språksdidaktiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/273575/Alstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvestad, M. (2011). You can learn something every day! Childrens Talk About Learning in Kindergarten - Traces of learning cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 291- 304.
- Alvestad, M. & Jernes, M. (2014). Preschool Teachers on Implementation of Digital Technology in Norwegian Kindergartens. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table 2014*, 1, 1-10.
- Alvestad, M., Jernes, M., Knaben, Å. D. & Berner, K. (2017). Barns fortellinger om lek i barnehagen i en tid preget av moderne medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 31-44.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., ... Winger, N. (2014). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671-688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>
- Alvestad, T. & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in pre-school. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. «Rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske tilblivelser* (Doktorgradsavhandling). Stockholm Universitet, Stockholm.

- Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S. & Zachrisen, B. (2011). *Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene* (15). Hamar: Høgskolen i Hedmark. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133970/rapp15\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133970/rapp15_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Andersen, P. Ø., Björklund, E., Bleses, D., Gjervan, M., Hagtvatn, B. & Valvatne, H. (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-vurdering-av-verktoy-som-brukes/id667311/>
- Andreassen, B.-O. & Øvrebø, E. M. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 16(1), 1-15.
- Andrews, T. & Wærness, K. (2004). Deprofesjonalisering av helsesøsteryrket? *Sosiologisk tidsskrift*, 12(325-341).
- Askim, J. (2013). Tilsyn ved selvsyn: Kan det fungere? Lærdommer fra den norske barnehagesektoren. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 29(01), 10-29. Hentet fra [http://www.idunn.no/nst/2013/01/tilsyn\\_ved\\_selvsyn\\_kan\\_det\\_fungere\\_lrdommer\\_fra\\_den\\_nors](http://www.idunn.no/nst/2013/01/tilsyn_ved_selvsyn_kan_det_fungere_lrdommer_fra_den_nors)
- Aslanian, T. K. (2016). "Du er også mammaen min". Perspektiver på kjærlighet i barnehagepedagogisk praksis. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 187-207). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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. <https://doi.org/10.1177/2043610617747979>
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2009a). Children`s right to participate-challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom voksne og barn. *barn*, 1, 9-28.
- Bae, B. (2009c). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.246>
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>
- Bae, B. (2011a). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom-barnehage-inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2011b). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2012b). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Bae, B. (2018a). *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018b). Å se barn som subjekt : noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Bakken, Y. & Børhaug, K. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 16-27.
- Balke, E. (1995). Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager. I. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne og familiedepartementet. (2005). *Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!* Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnehage.no. (2017). Professor bekymret over mange ettåringer i barnehage. Hentet 18.9.2017 fra <https://www.barnehage.no/artikler/professor-bekymret-over-mange-ettaringer-i-barnehage/427511>
- Barnehage.no. (2018). Stor økning i antall barnehagelærere som vil ta videreutdanning. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/stor-okning-i-antall-barnehagelærere-som-vil-ta-videreutdanning/432112>
- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J. & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' Psychosocial Problems: In the Eyes of the Beholder? Adding Teacher Characteristics as Determinants of Discrepant Parent-Teacher Reports. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(3), 393-413.

- Berg, A. & Bjørgen, K. (2018). Småbarns språklæring i utelek. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s. 63-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, A. (2012a). Barnehagens læringskulturer – underveis mot vekslende læringshorisonter. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 44-66). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, A. (2012b). "Læring er bare å ta trinn for trinn, det er et langt steg fra begynnelse til slutt". Noen førskolelæreres og grunnskolelæreres beskrivelser av læring og læringsprosesser i barnehage og skole. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(9), 1-12.
- Berge, A., Johansson, E., Bjervås, L.-L., Sigurdadottir, I. & Puroila, A.-M. (2018). Discourse of efficiency: conflicting values in educators' talk about everyday practices in the cloakroom. I E. Johansson, A. Emilson & A. M. Puroila (Red.), *Vaues education in early childhood settings. Concepts, approaches and practices* (s. 297-311). Switzerland: Springer.
- Bergersen, A. (2006). Barnehagen – en kvinnekultur? I E. Befring & S. Helland (Red.), *Barnehagepedagogikk* (s. 126-143). Oslo: Samlaget, cop. 2006.
- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M. & Gregersen, F. (2001). *Pedagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 17(3), 1-18.
- Birkeland, N. R., Aasebø, T. S., Nome, D. & Wergeland-Yates, M. (2016). Bacheloroppgaven som møteplass mellom praktisk og teoretisk profesjonsforståelse i barnehagelærerstudiet. *Uniped*, 39(3), 211-227.
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., ... Ullmann, R. (2017a). *Barnehagelærerutdanninga. Ei reform tek form? Rapport nr. 4 frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b-1b138e4a2507f0c17/blu\\_rapport-nr.4-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b-1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf)
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., ... Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? Rapport nr. 2 frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Bergen. Hentet fra: <https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling Samuelsson, I., Sand, S., Simonsen, B., ... Ullmann, R. (2017b). *Barnhagelærerutdanninga. Styrker og svakheiter og gjenstridige utfordringar. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Bergen. Hentet fra <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2016/10/RAPPORTSAMLE-versjon11.10.pdf>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjørdemaal, F. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 4, 19-31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørgen, K. (2011). Women's education levels and its impact on their attitudes towards children's health development. *Early Child Development and Care*, 181(1), 73-87.
- Bjørgen, K. (2017). *Bevegelsesglede i barnehagen: En kvalitativ studie av 3 – 5 åringers trivsel, involvering og fysiske aktivitet i barnehagens ulike utemiljø* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Bjørgen, K. & Svendsen, B. (2015). Kindergarten Practitioners' Experience of Promoting Children's Involvement in and Enjoyment of Physically Active Play: Does the Contagion of Physical Energy Affect Physically Active Play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 257-271. <https://doi.org/10.1177/1463949115600025>
- Bjørhusdal, E. & Budal, I. B. (2017). *Nynorsk med dei minste*. Oslo: Samlaget.
- 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.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 111-127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>



- Bjørnstad, E., Tuastad, S. E. & Alvestad, M. (2017). Kvaliteten i norsk barnehage. Eit nytt PISA sjokk? I I. Studsrød & S. E. Tuastad (Red.), *Barneomsorg på norsk. I samspill og spenning mellom hjem og stat*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgund, S. & Børhaug, K. (2016). Statleg styring av barnehagesektoren. I K.H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (s. 85-104). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet* (2). Oslo. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>
- Brante, T. (2010). Professional Fields and Truth Regimes: In Search of Alternative Approaches. *Comparative Sociology*, 9, 843-886.
- Bratterud, Å. & Emilsen, K. (2011). *Små barns rett til beskyttelse* (18). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen* (Barn, foreldre og ansattes perspektiver). Trondheim: Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child and Youth Care Forum*, 35(5), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10566-006-9024-9>
- Broström, S. (2014). Veien mot nye barnehagedidaktikker. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 27-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Broström, S. (2017). A Dynamic Learning Concept in Early Years' Education: A Possible Way to Prevent Schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Broström, S. (2018). Læring. *Artikkel netbaseret leksikon*, 1-7. Hentet fra [https://pure.au.dk/portal/da/persons/stig-brostroem\(62b32da3-814a-4776-aef6-505a551d2ff1\)/publications/laering\(7b247aa0-7d2a-4b4d-bbff-8a6f1e747952\).html](https://pure.au.dk/portal/da/persons/stig-brostroem(62b32da3-814a-4776-aef6-505a551d2ff1)/publications/laering(7b247aa0-7d2a-4b4d-bbff-8a6f1e747952).html)
- Broström, S., Lafton, T. & Letnes, M.-A. (2014). *Barnehagedidaktikk: en dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Bergen: Fagbokforl.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2009). *Didaktik i børnehaven: planer, principper og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bruner, J. S. (1972). *The relevance of education*. London.
- Brusegard, S. & Solheim, M. (2017). Foreldre etterspør kompetanse i barnehagen. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/foreldre-etterspor-kompetanse-i-barnehagen/>
- Bråten, B., Hovednak, I. M., Haakestad, H. & Sønsterud-bråten, S. (2015). *Har barn det bra i store barnehager?* (Fafo-rapport). Oslo. Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2015/20553.pdf>
- Bråten, B. & Lunde, H. (2016). *Ekstern barnehagevurdering. Hvorfor, hvordan og hva er erfaringene?* (Fafo-rapport 17). Oslo. Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2016/20579.pdf>
- Bråten, M. & Tønder, A. H. (2017). *Gjør fagbrevet en forskjell? Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i barnehage og skole* (Fafo-rapport). Oslo. Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2017/20609.pdf>
- Bucher, R. & Strauss, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 66, 325-334.
- Budal, I. B. (2015). Å skriva seg inn i eit profesjonsfelleskap. *FoU i praksis*, 9(2), 95-112.
- Buudir. (2018). Ansatte i barnehage og skole etter kjønn. Hentet 2.juli 2018 fra [https://www.buudir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Kjonnslikestilling/Utdanning\\_og\\_kjonn/Ansatte\\_i\\_barnehage\\_og\\_skole/](https://www.buudir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/)
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser - et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2396996>
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Bøe, M., Steinnes, G. S., Hognestad, K., Fimreite, H. & Moser, T. (2018). *Barnehagelærerens praktisering med en helhetlig tilnærming til læring* (Skriftserie). Notodden: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring : aksjonsforskning i barnehagen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Børhaug, K. (2010). Medverknad for born i barnehagen – meir påverknad? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(2), 9-23.
- Børhaug, K. (2011). Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 5(2), 49-66.
- Børhaug, K. (2013). Democratic Early Childhood Education and Care Management? The Norwegian Case. I E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Red.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 145-162). Tampere: Tampere University Press.
- Børhaug, K. (2016a). Barnehageeigarar og pedagogisk leiing i barnehagen. I K. H. Moen, K. Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 125-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2016b). Ulike eigarar-ulike læringsssyn. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena* (s. 107-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2018a). Governing children`s learning in private early childhood centers. I P. T. Granrusten, K.-Å. Gotvassli, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Leadership for learning. The new challenge in early childhood education and care* (s. 63-93). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Børhaug, K. (2018b). Norwegian early childhood teacher`s control over children`s learning. I P. T. Granrusten, K.-Å. Gotvassli, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Leadership for learning. The new challenge in early childhood education and care* (s. 115-135). United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. & Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(3). <https://doi.org/10.7577/nbf.277>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2012). Institusjonelle betingelser for konkurranse mellom offentlige og private tjenesteytere i barnehagesektoren. *Nordiske organisasjonsstudier*, 14(2), 27-48.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.628>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2015). Autoritetsgrunnlaget for ledelse ; en studie av norske barnehagestyrere. *Nordiske organisasjonsstudier*, 17(2), 3-24.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleiing i praksis*. Oslo: Samlaget.
- Børhaug, K. & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- 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](https://www.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf)
- Bøyum, S. (2014). Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29(6), 856-870. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.899396>
- Cameron, D. L., Tveit, A. D., Midsundstad, J., Nilsen, A. C. E. & Jensen, H. C. (2014). An Examination of the Role and Responsibilities of Kindergarten in Multidisciplinary Collaboration on Behalf of Children With Severe Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/02568543.2014.912996>
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* (Doktorgradsavhandling). Åbo Akademi, Finland.
- Carlsen, M. (2013). Engaging with Mathematics in the Kindergarten. Orchestrating a Fairy Tale through Questioning and Use of Tools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 502-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845439>
- Carlsen, M., Hundeland, P. & Erfjord, I. (2010). *Orchestration of mathematical activities in the kindergarten: The role of questions*. *European Society for Research in Mathematics Education: Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, January 28th-February 1st 2009, Lyon (France)*.
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yreksutøvelse* (s. 118-129). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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*.
- Christensen, V., Hansen, L. S., Kostøl, A., Persson, E. & Persson, B. (2016). *Resultater fra fire kvalitative casestudier FLiK-prosjektet Kristiansand kommune*. FULM: Forskningsinformeret utvikling af læringsmiljøer.

- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping - morgendagens barnehage* (1. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet : om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Damen, M.-L., Hauge, M. S., Skåtun, K. C., Holm, S. & Bakken, P. (2017). *Studentbarometeret 2016: hovedtendenser* (1). Oslo. Hentet fra [https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2017/studiebarometeret-2016\\_hovedtendenser.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2017/studiebarometeret-2016_hovedtendenser.pdf)
- Dobson, S. & Steinsholt, K. (2011). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Drange, N. & Rønning, M. (2017). Child care center staff composition and early child development. *Discussion Papers No. 870, Statistics Norway, Research Department*, 35.
- Drugli, M. B. (2011). Å møte barn med tillitt og respekt gjennom å "se" hele barnet. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). Den vanskelige foreldresamtalen. I V. Glaser (Red.), *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek, læring i barnehagen* (s. 47-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279-291.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. & Berg-Nielsen, Turid S. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278368>
- Drugli, M. B. & Undheim, A. M. (2012a). Partnership between Parents and Caregivers of Young Children in Full-time Daycare. *Child Care in Practice*, 18(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621887>
- Drugli, M. B. & Undheim, A. M. (2012b). Relationships between young children in full-time day care and their caregivers: a qualitative study of parental and caregiver perspectives. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1155-1165. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.602190>
- Dybvig, H. & Jæger, H. (2018). Norskfaget i barnehagelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 38-48.
- Eide, B. J., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(4), 10-21.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2018). "...være grei og snill og forøvrig kan man gjøre hva man vil"? Medvirkningens kår i dagens barnehage. I K.D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei linerle» - En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn*, 35(1), 23-39.
- Eide, G. M., Møen, I.-L. & Borgen, J. S. (2017). Fra faglærer i et kunsthøgskolefag til kunnskapsområdelærer i kunst, kultur og kreativitet - dialoger om endring. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 15(1), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>
- 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. (2008). Leken og fagområdene : om muligheter for berikende spill. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter: Fagområdene i barnehagen* (s. 198-217). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129-155). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2017). *Flere barn på blokka. Rapport fra et forsknings - og utviklingsprosjekt om vurdering av barns trivsel og utvikling i barnehagen* (18). Horten: Høgskolen i Sørøst-Norge Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2468108/18\\_Skriftserie\\_Eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2468108/18_Skriftserie_Eik.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring : i barnehagens mulighetsrom*. Bergen: Fagbokforl.
- Emilsen, K. & Lauritzen, T. (2017). Flere menn i barnehagen. Det finnes ingen handlingsplan for likestilling i barnehage og skole. Kronikk i Adresseavisen 17.11. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/11/17/Flere-menn-i-barnehagen-15606282.ece>
- Emilson, A. & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56-69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>
- Enehaug, H., Gamperiene, M. & Grimsmo, A. (2008). *Arbeidsmiljøet i barnehagen. En casestudie i 4 barnehager i offentlige og privat sektor*. AFI-notat 9. Oslo.
- Engelsen, K. S., Jernes, M., Kvinge, L. M. R., Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2012). Digitale verktøy og dataspel i barnehagen : didaktiske utfordringer. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 21-35). Oslo: Universitetsforl., cop. 2012.
- Erfjord, I., Hundeland, P. & Carlsen, M. (2012). Kindergarten teachers' accounts of their developing mathematical practice. *The International Journal on Mathematics Education*, 44(5), 653-664. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0422-1>
- Erichsen, V. (1995). Health care reform in Norway: The End of the "Profession State". *Journal of Health Politics, Policy and Law*, 20(3), 719-737.
- Eriksen, E. O. (2001). *Demokratiets sorte hull: om spenningen mellom fag og politikk i velferdsstaten*. Oslo: Abstract forlag.
- Eriksen, H. W. (2015). *En myk hånd å holde i eller et fast grep i håndledet? OECDs rolle i norsk barnehagepolitikk* (Master). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Essahli Vik, N. (2017). Språkkartlegging av flerspråklige barn i barnehagen - fra kontrovers til kompromiss? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1734>
- Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg. Hentet fra [https://www.stichtingbkk.nl/images/Kennisdossier\\_BKK2015001\\_LR.pdf](https://www.stichtingbkk.nl/images/Kennisdossier_BKK2015001_LR.pdf)
- EVA. (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*. København. Hentet fra <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-01/Vidensopsamling%20Kvalitet%20i%20dagtilbud.PDF>
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Fagerholt, R. A., Naper, L. R., Sivertsen, H., Haugset, A. S., Nilsen, B. T. & Stene, M. (2018). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. Steinkjer.
- Falch, H. (2002). Hvorfor trengs menn i barnehage og skole? Hentet 2018 fra <http://kjonnsforskning.no/nb/2002/01/hvorfor-trengs-menn-i-barnehage-og-skole>
- Faulconbridge, J. R. & Muzio, D. (2011). Professions in a globalizing world: Toward a transnational sociology of the professions. *International sociology*, 27(1), 136-152. <https://doi.org/10.1177/0268580911423059>
- Fauske, R. (2018). «Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske» – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen. 2018, 17(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2234>
- Figschou, G. (2017). *"Full kontroll i barnehagen?" – en studie av styring og styringsmentalitet* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærende barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(01), 52-66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>

- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger om studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016*. Trondheim.
- Fodstad, C. D. (2015). Poetiske tekster - døråpnere til et nytt språk? I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 98-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fodstad, C. D. (2018a). "Det handler ikke om å finne fem feil!" - Om kartlegging av språk i barnehagen. I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.), *Språklæring det siste året i barnehagen* (s. 155-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fodstad, C. D. (2018b). "Det vet jeg på arabisk" - Om tilrettelegging for å lære et nytt språk siste året før skolestart. I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.), *Språklæring det siste året i barnehagen* (s. 55-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foreldreutvalget for barnehager (FUB). (2016). FUBs høringsinnspill til Stortingsmelding nr. 19. Hentet 28. april 2016 fra <http://www.fubhg.no/getfile.php/3500344.1843.qqwxxtqvsdx/innspill+til+h%C3%B8ringen+i+Stortingskomiteen+28.4.16.pdf>
- Foreldreutvalget for barnehager (FUB). (2018a). Hentet fra <http://www.fubhg.no/>
- Foreldreutvalget for barnehager (FUB). (2018b). FUB-tall: - alvorlig at flere foreldre opplever mistillit og dårlig kommunikasjon. Hentet fra <http://www.fubhg.no/fub-tall-alvorlig-at-flere-foreldre-opplever-mistillit-og-daarlig-kommunikasjon.6016690-206775.html>
- Foss, E., Hyrve, G., Klages, W. & Sataøen, S. O. (1999). *Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Foss, V. & Børhaug, K. (2014). Barnehageleing i ein endra politisk kontekst. I M. Eilifsen & A. Dysvik (Red.), *Barnehagelederen - en samling av erfaringsbasert teori om ledelse i barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossgard, E., Holthe, A., Wergedahl, H. & Aadland, E. K. (2016). Lunsjmåltidet i barnehagen som en sosial og pedagogisk arena. *Barn*, 34(3), 7-22.
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres* (Doktogradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Fredriksen, B. C. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education* (Doktorgradsavhandling). Oslo Arkitektur- og designhøgskole, Oslo.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Friis, H. (2013). *Tante eller pedagog? En kvantitativ studie av førskolelæreryrket* (Master). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38829/Masteroppgave\\_helenefriis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38829/Masteroppgave_helenefriis.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Frisch, N. S. (2008). Når øyet styrer hånden : om mestringsprosesser i barnehagen. *FormAkademisk - Research Journal of Design and Design Education*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.123>
- Frostenson, M. (2012). Lärarnas avprofessionalisering och autonomins mångtydighet. *Nordiske organisasjonsstudier*, 14(2), 49-78.
- Frønes, M. H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14, 13-13.
- Fugelsnes, K. (2018). Reciprocal caring in ECEC settings. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood education settings. Concepts, approaches and practices* (s. 187-199). Switzerland: Springer.
- Furnes, B. (2014). Barns språkutvikling som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 424-441). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fønnebø, B. & Rolfsen, C. N. (2014). Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.7577/nbf.742>
- Fønnebø, B. & Jernberg, U. (2018). *Barnehagens rammeplan i praksis - ledelse, omsorg og kompleksitet* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Germeten, S. (2009). *Innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig arbeid i barnehager i Finnmark*. *HIF-rapport 2009:4* (1). Alta: Høgskolen i Finnmark.

- Germeten, S. & Nilsen, H. K. (2012). Flerkulturelle barnehager i nord : ledelse og profesjonskunnskap. *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole / Bente Aamotsbakken (red.)*, [69]-89.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2015). Siviliserende institusjoner. Om idealer og distinksjoner i oppdragelse. I L. Gilliam & E. Gulløv (Red.), *Samfunnets barn. Sivilisering, barnesyn og institusjonalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjæver, K. (2018). Språklig samhandling med de yngste barna i barnehagen-et pedagogisk perspektiv. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjæver, K. & Løberg, H. S. K. (2018). Livsveven-små barns danning gjennom tid og rom. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 121-132). Bergen: Oslo.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 364-375.
- Gjems, L. (2009a). Adults as a context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 297-307. <https://doi.org/10.1080/13502930903101404>
- Gjems, L. (2009b). Sosiokulturelle perspektiver på samtalen som læringsarena – spørsmål som inviterer barn til språklig deltakelse. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(2), 9-24.
- Gjems, L. (2010). Teachers Talking to Young Children: Invitations to Negotiate Meaning in Everyday Conversations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 139-148. <https://doi.org/10.1080/13502931003784479>
- Gjems, L. (2011a). Hverdagsamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011b). Hvordan lære om språk og kunnskap i barnehagen - gjennom samtaler eller ...? I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 202-214). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2011c). Why Explanations Matter: A Study of Co-Construction of Explanations between Teachers and Children in Everyday Conversations in Kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>
- 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. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 98-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L., Grøgaard, J. B. & Tvedten, S. (2016). Hva norske barnehagelærerstudenter mener de har lært om barns språktilegnelse og tidlig litterasitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 89-102.
- Gjems, L. & Sheridan, S. (2015). Early literacy in Norwegian and Swedish preschool teacher education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 4-17. <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0201>
- Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (2012). *Se mangfold! : perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gjørseter, Å. (2012). First-line managers as strategic practitioners. *Paper, NEON 2012*.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid : barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforl.
- Glaser, V. (2014a). Hjem og barnehage som helhet i barns liv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 253-269). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V. (2014b). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2014). Grunnlaget for barns utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 13-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glovik, Ø., Pytte, G. & Sønsthagen, A. G. (2016). *Barnehagar som profesjonelle praksisfellesskap. En studie av lærande barnehagar i indre Sogn* (Rapport nr. 3). Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordande.
- Gotvassli, K.-Å. (1990a). *Barnehagestyrerne – mellom barken og veden. En intervjuundersøkelse av styrere i barnehagen* (5). Nord-Trøndelags distriktshøgskole.

- Gotvassli, K.-Å. (1990b). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (1991). *Personalutvikling i barnehagen*. [Oslo]: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (1996). *Barnehager: organisasjon og ledelse*. [Oslo]: TANO.
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gotvassli, K.-Å. (2014a). Barnehagen som en lærende organisasjon : teoretiske perspektiver. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 17-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (2014b). Styrernes arbeid med barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, H. K. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 59-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Sivertsen, H. & Nossun, G. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styreere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/kompetansebehov\\_barnehage\\_rapport2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/kompetansebehov_barnehage_rapport2012.pdf)
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016a). Ledelse av barns læring – bruken av ferdige pedagogiske opplegg. I K.-Å. Gotvassli, P. T. Granrusten & K. H. Moen (Red.), *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (s. 201-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016b). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I K.-Å. Gotvassli, P. T. Granrusten & K. H. Moen (Red.), *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (s. 255-271). Oslo: Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016a). Strategisk ledelse av barnehagen som læringsarena. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 234-253). Oslo: Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. (2016b). Styrernes profesjonelle identitet. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena-mellom styring og ledelse* (s. 215-234). Oslo: Universitetsforlaget.
- Granrusten, P. T. & Moen, K. H. (2009). Mindre tid til barnet? Om pedagogiske lederes tidsbruk etter kommunal omorganisering. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet* (s. 123-138). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie. På vei mot ny yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2003). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget ; Pensumtjeneste.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo, [Oslo].
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2(2).
- Greve, A. (2014). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 382-398). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 199-201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. & Jansen, T. T. (2018). Barnehagens brede samfunnsmandat. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 31-46). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014a). Barnehagelærers autonomi under press. Hentet fra <http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=2575>
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014b). *Kritisk og begeistret : barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. & Kristensen, K. O. (2015). Lek i det muligste rom. I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen* (s. 141-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Kristensen, K. O. & Wolf, K. D. (2018). Lekens status og vilkår i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 86-106). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5, 14-14.
- Greve, A., Pedersen, L. & Sviggum, H. G. (2015). *Faglighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-216). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimseth, G., Nordvik, G. & Bergsvik, E. (2008). The Newly qualified teacher: A Leader and a professional? A Norwegian Study. *Journal of In-service Education*, 34(2), 219-236.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk dannelsesarena : kva kan gje høve til medverknad i lek i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91-102.
- Grindheim, L. T. (2016). Kva skal den profesjonelle barnehagelæraren bruke tid til? I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 25-40 ). Bergen: Fagforlaget.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2007). Barnehageplass – fra unntak til regel. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa90/kap-3.pdf>
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L. (2015). *Barnehagelærerne : yrkesgruppen som sluttet å slutte*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L. (2016). Valget er barnehage. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 29-43). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. (2018). Barnehagelærere – Fra mangel til overskudd. *Søkelys på arbeidslivet*, 1(2), 43-55. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2018-01-02-03>
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L., Kvitastein, O. & Sataøen, S. O. (2016). *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen. Rapport fra Følgegruppa for barnehagelærerutdanning. Delrapport 1*. Høgskolen i Bergen. Hentet fra <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2016/02/RAP-PORT-Delrapport1-2016.pdf>
- Gulbrandsen, L. & Sundnes, A. (2004). *Fra best til bedre?: kvalitetssatsing i norske barnehager : statusrapport ved kvalitetssatsingsperiodens slutt*. Oslo: Nova.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Estetisk læring i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 147-160). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnes, H., Hovdhaugen, E. & Olsen, B. M. (2017). *Utdanningsforskning i Norge 2015: Ressurser og resultater* (4). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2442190>
- Gunnes, H. & Rørstad, K. (2015). *Utdanningsforskning i Norge 2013: Ressurser og resultater*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1250568/>
- Guss, F. G. (2003). *Lekens drama 2: en artikkelsamling*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Haakestad, H. (2015). *Tidsbruk i barnehager: rapportering, organisering og ledelse*. Oslo: Fafo.
- Haakestad, H. & Bråten, B. (2014). *Refleksjon som metode i barnehagens språkarbeid* (Evaluering av et forsøk i seks barnehager). Oslo.
- Hagen, T. L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 10(5), 1-10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1430>
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 17-27.



- Halvorsen, K. V. & Smith, K. (2012). Utvikling av partnerskap i en førskolelærerutdanning, sett fra et økologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 237-248.
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 223-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hansen, J. E. & Alvestad, M. (2018). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 128-141. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412052>
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – og fruktbare spenninger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalfisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget.
- Haugset, A. S., Osmundsen, T., Caspersen, J., Haugum, M. & Ljunggren, B. (2016). *Følgeevaluering av strategien kompetanse for framtidens barnehage, delrapport 1. Implementering av strategien*. Steinkjær: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Haugset, A. S., Dyblie Nilsen, R. & Haugum, M. (2016). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2015* (Resultat fra en årlig undersøkelse fra Udir til barnehagesektoren). Steinkjær.
- Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R. & Haugset, A. S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage. Delrapport 2*. Steinkjær: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Haukedal, K. S. & Hofslundengen, H. (2011). Didaktisk kompetanse i barnehagens uformelle lærings situasjoner. I *FoU i praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Haukenes, M. B. (2017). Feedback and assessment in the new kindergarten teacher education in Norway. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1201-1214. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050713>
- Haukenes, S. & Hagen, L. A. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 15(5), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Havnes, A. (2018). ECEC professionalization – challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- Havnes, A., Frydenlund, E. B., Flaten, I. C. & Hornslien, Ø. (2017). Profesjonelle standarder for barnehagelærere – et forslag. *Første Steg*, 4.
- Helenius, O., Meaney, T., Lange, T., Wernberg, A. & Johansson, M. (2016). *Measuring temperature within the didactic space of preschool*.
- Helgesen, M. B. (2006). *Mobbing i barnehagen: en studie av mobbing som strategisk maktutøvelse blant førskolebarn*. Alta: Høgskolen i Finnmark, Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag.
- Helgesen, M. B. (2014). Mobbing sett med nye øyne. I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen* (s. 74-79). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, M. B. (2017). Outside belonging: A study of bullying in a daycare institution *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14(11), 1-11.
- Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2010). Mot nye arbeidsdelingsmønstre og autoritetsrelasjoner i barnehagen? *Tidsskrift for veldferdsforskning*, 13(1), 43-57.
- Helleland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 594-611). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsvik, K. (2017). *Reform og rutine*. Oslo: Pax.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hillesøy, S. (2016). *Et vanlig barn i en vanlig barnehage? Vilkår for deltakelse i barnefellesskap for de yngste barna med cochleaimplantat i barnehagen* (Doktorgrad). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Hillesøy, S. & Ohna, S. E. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 7, 47-59.
- Hofstad, H., Raanaas, R. K., Nordh, H., Aamodt, G & Hjellset, V. T. (2016). Helsefremmende lokalsamfunn – hva sier forskningen? *Plan*, 3-4, 32-37.

- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2397066>
- Hognestad, K. & Bøe, M. (2014). Knowledge development through hybrid leadership practices. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(6), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge, Kongsberg.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Holst, C. (2017). Kunnskapsbasert politikk – et demokratisk problem? *Stat og styring*, 3, 6-9.
- Hopperstad, M. H., Lorentzen, R. & Semundseth, M. (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(2), 45-63.
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2012). Førskolelærers praksis og femåringers skriving i formelle læringssituasjoner i en norsk barnehage. *Nordic Studies in Education*, 32(03-04), 297-310. Hentet fra [http://www.idunn.no/np/2012/03-04/frskolelrs\\_praksis\\_og\\_femringers\\_skriving\\_i\\_formelle\\_l](http://www.idunn.no/np/2012/03-04/frskolelrs_praksis_og_femringers_skriving_i_formelle_l)
- Hopperstad, M. H. & Semundseth, M. (2015). *Synteserapport fra pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena*. Oslo.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (Red.). (2013). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Hyrve, G. & Sataøen, S. O. (1994). *Samfunnsfag i førskolelærerutdanningen : en innføring*. Oslo: TANO.
- Høier, J. (2012). Samspill mellom utdanning og praksisfelt – fra videreutdanning til praktisk-pedagogisk arbeid i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(04), 282-292. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2012/04/samspill\\_mellom\\_utdanning\\_og\\_praksisfelt\\_-\\_fra\\_videreutdann](http://www.idunn.no/npt/2012/04/samspill_mellom_utdanning_og_praksisfelt_-_fra_videreutdann)
- Hølland, S. (2017). *Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Høydalsvik, T. E. L. (2017). Co-Operation Is Not Enough: Teacher Educators as Curriculum Developers in Times of Change. *International Journal of Higher Education*, 6(5). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p76>
- Høydalsvik, T. E. L. & Gulbrandsen, L. (2016). Barnehagelærerutdanninga. Nye utdanningsvegar og nye utfordringar. I J. Amdam, R. Bergem & F. O. Båtevik (Red.), *Offentlig sektor i endring.-Fjordantologien 2016* (s. 242-270). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. (2015). *Didaktisk arbeid i barnehagen. Kvalitativ studie av korleis assistentar og barnehagelærarar planlegg, gjennomfører og vurderer samlingsstund og femårsklubb* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Håberg, L. I. A. (2016). *Kvardagslivets didaktikk i barnehagen: ansvar og arbeidsfordeling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håberg, L. I. A. & Gamlem, S. M. (2018). Tilbakemelding for læring på femårsklubb i barnehagen. *FoU i praksis*, 12(1), 7-26.
- Jakhelln, R. E., Lund, A. & Vestøl, J. M. (2017). Universitets-skoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mausehagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, K. E. (2014). Utforskerstund som læringsaktivitet. Didaktisk utfordring og demokratisk mulighet? I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk* (s. 66-86). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E. (2015). Samtalen som demokratisk premiss. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 151-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, K. E. & Fennefoss, A. T. (2012). Dynamikk og vilkår. Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 123-142). 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. Barnehage- læreres improvisatoriske profesjonsutøvelse i et didaktisk perspektiv. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk* (s. 46-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, T. T., Gjems, L. & Tholin, K. R. (2012). Fag- samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barne- hageforskning*, 5. <https://doi.org/10.7577/nbf.478>
- Jansen, T. T. & Tholin, K. R. (2011). Førskolelærernes handlinger og barns språklige deltakelse i prosjekt- samtaler. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 148-175). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185509/jernes\\_margrethe.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185509/jernes_margrethe.pdf)
- Jernes, M., Alvestad, M. & Sinnerud, M. (2010). «Er det bra eller?» Pedagogiske spenningsfelt i møte med digitale verktøy i norske barnehager. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 115-131.
- Jernes, M. & Engelsen, K. S. (2012). Stille kamp om makten. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 32(03-04), 281-296.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6(11), 1-17.
- Johannesen, N. (2016). *Medvirkning som tiltale: møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akade- misk.
- Johansson, E., Emilson, A. & Puroila, A.-M. (2018). *Values education in early childhood settings. Concepts, approaches and practices*. Switzerland: Springer.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röhle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E. I., Röhle, M., Tofteland, B. & Zachrisen, B. (2014). *Verdier i barnehagen: mellom ideal og realiteter. Et utviklings- og forskningsprosjekt* (Rapport nr. 43). Stavanger.
- Johansson, S. (2016). International large-scale assessments: what uses, what consequences? *Educational research*, 58(2), 139-148. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165559>
- Juritsen, L. & Østmoen, J. (2014). *Rom for pedagogisk resonnering. En studie av erfarne barnehagelæreres fagspråk* (Master). Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Drammen.
- Jørgensen, K.-A. (2014). Kropp, bevegelse og helse - fagdidaktikk. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk* (s. 155-174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaarby, K. M. E. & Lindboe, I. M. (2016). The work- place as learning environment in early childhood teacher education: an investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 106-120. <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134207>
- Kalkman, K. (2018). Inkludering av nyankomne barn i barnehagen-spenningsfeltet mellom tilhørighet, likeverd, solidaritet og makt. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunn- steiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 180-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kallestad, J. H. & Ødegaard, E. E. (2013). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1. An overall picture. *Cultural-Historical Psychology*, 8(4), 74-92.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy *European Journal of Education*, 47(4), 584-595.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kasin, O. & Slåtten, M. V. (2015). Likestilt og forskjellig? Om menn og likestilling i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 9(8), 1-16.
- Kibsgaard, S. (2018a). Solidaritet i pedagogisk arbeid. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 191-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018b). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s. 46-62). Oslo: Universitetet.
- Kibsgaard, S. (2018c). *Veier til språk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.

- Kjellberg, F. & Reitan, M. (1995). *Studiet av offentlig politikk : en innføring*. Oslo: TANO.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or Curriculum* (s. 307-327). New York: Peter Lang.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klausen, K. K. (2010). *Institutionsledelse: ledere, mellomleder og sjakbajser i det offentlige* (5. utg.). København: L&R Business.
- Kleppe, R. (2017). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year-olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1273909>
- Knaben, Å. D. (2017). Barnehagelærerstudenters begynnende profesjonelle identitetsutvikling. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 169-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knaben, Å. D. & Abrahamsen, G. (2017). Pedagogiske lederes yrkesstabilitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(04), 352-363. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-07> ER
- Knudsen, I. M. & Ødegaard, E. E. (2012). Slitesterke barnesentrettede diskurser : bildepedagogikk som kunnskapsform. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 113-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon : inspirasjoner til bevegelige praksiser* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Korsvold, T. (1990). Et kvinneyrke blir til. Barnehagelærerinnenens kvalifikasjonsgrunnlag i pionerfasen. *Historisk tidsskrift*, 4.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-90* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! : barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik : en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforl.
- Korsvold, T. (2011). Førskolelærerprofesjonen og de riktige lekene. I J. Westberg (Red.), *Førskolans aktörer. Stat, kår och individ i förskolans historie*. Universitet i Uppsala: Opuscula Historica Upasaliensia.
- Korsvold, T. (2012). Dilemmas over childcare in Norway, Sweden and West Germany after 1945. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Framveksten av en moderne barnehagebarndom. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2014). The Best interest of the Child: Early Childhood Education in Norway and Sweden since 1945. I C. Allemann-Chionda, K. Hagemann & K. Jarauch (Red.), *States, Families, and Children: Time Politics of Childcare, Preschool, and primary education Europe*. New York: Berghahn Publishers.
- Koselleck, R. (2007). Dannelsens antropologiske og semantiske struktur. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie. Aarhus Universitet*, 48, 11-48.
- 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.
- Kristensen, M. Ø. (2014). Kampen om mobbebegrepet. I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen* (s. 32-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6. <https://doi.org/10.7577/nbf.341>
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krogstad, K. (2017). Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) institutions: A Norwegian Case Study. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 16. <https://doi.org/10.7577/nbf.2158>
- Krogstad, K. & Hidle, K.-M. W. (2015). Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9(6), 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>

- KS. Skolelederforbundet og Utdanningsforbundet. (2017). *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/vi-skal-samarbeide-om-profesjonsutvikling/>
- Kulset, N. B. (2015). Sang som sosialt handlingsredskap for andrespråklæringer i barnehagen. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 79-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager. Sist endret 2018-07-01 Hentet fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-20050617-064.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. NOU.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift\\_rammeplan\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Rundskriv F-04/2012). Oslo. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse\\_for\\_fremtidens\\_barnehage\\_2013.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e-2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e-2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da-83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da-83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). Mange barnehagelærere vil ta videreutdanning. Hentet 3.juli 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mange-barnehagelarere-vil-ta-videreutdanning/id2593010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018c). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvalheim, I. L. (1990). *Sats på barnehagen!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvistad, K. J., Nissen, K. & Schei, S. H. (2013). Danning og læring i det levende livet. Om pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena. I Utdanningsdirektoratet (Red.), *Barnehagen som lærings- og dannelsesarena: Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 8-45). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvistad, K. J. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lafton, T. (2014). Når nettbrett dokumenterer barnehagens innhold. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 102-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2016). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51209/PhD-Lafton-DUO.pdf?sequence=4&i-Allowed=y>
- Larsen, A.-S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(4), 1-13.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2010). *En bok om oppvekst* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 7, 19-19.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2017). Jeg er en sånn hverdagspedagog! ; barnehagestyreres profesjonelle handlingsrom for å styrke barnehagelæreres anvendelse av fagspråk. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14, 18-18.

- Lauritsen, K. (2014). Cultural identity and the kindergarten: a Norwegian case study. I H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (Red.), *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school* (s. 26-42). London: Institute of Education Press.
- Lekhal, R. (2013). *Variasjon i barnehagekvalitet : den norske mor og barn-undersøkelsen: beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene* (9788280825407). Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Lenes, R., Braak, D. T. & Størksen, I. (2015). "Playful learning» på norsk. *Første Steg*, 4, 44-47.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2017). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socioemotionellt och materiellt lärande i förskolan. I A. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling* (s. 245-259). Malmö: Gleerups.
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: Barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multi-modal fortelling* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, Trondheim.
- Lie, K., Thorstensen, A., Lexau, Ø., Streitlien, Å. & Hagen, A. (2013). *Konsekvenser av overgangen til rammefinansiering av barnehagesektoren* (TF notat nr. 5). Notodden.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging* (KSU 3/2014). Oslo.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag* (KSU 1/2017). Oslo.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskaps-oversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254013560244&lang=no&pageName=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Lillemyr, O. F. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Lek og læring i barnehagen-hvor står vi nå. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. & Søbstad, F. (2011). *Didaktisk tenking i barnehagen*. Oslo: Tano.
- Linden, T. S. (2012). Disippel eller misjonær? Norge og OECDs familiepolitiske anbefalinger. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 28(2), 60-76.
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy*. New York: Russel Sage Foundation.
- Little, H., Sandseter, E. B. H. & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>
- Ljunggren, B. & Lauritzen, T. (2018). Likestillings-integrering i kvinnedominerte sektorer – horisontale styringsutfordringer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 59(02), 157-179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2018-02-02>
- Ljunggren, B., Leirset, E., Moen, K. H., Naper, L. R., Fagerholt, R. A., Seland, M. & Gotvassli, K. Å. (2017). *Barnehagens rammeplan mellom styring og skjønn – en kunnskapsstatus om implementering og gjennomføring med videre anbefalinger*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- Lloyd, E. & Penn, H. (2014). Childcare markets in an age of austerity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 386-396. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912901>
- Lotsberg, D. Ø. (2011). Barnehagen som arena for ledelse : mot en profesjonell styrerrolle? I S. Askvik, B. Espedal & G. Hallgeir (Red.), *Kunnskap om ledelse – Festskrift for Torodd Strand* (s. 65-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, H., Fredwall, I. E., Gallavara, G., Lafton, T., Skoglund, R. I., Steinnes, G. S., ... Hov, D. (2017). *Sammen om kvalitetsutvikling og kompetanseløft for fremtidens barnehager* Oslo. Hentet fra <https://dmmh.no/media/dokumenter/vedlegg-til-nyhetsartikler/sammen-om-kvalitetsutvikling-og-kompetanseloft-for-fremtidens-barnehager-150517.p>
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V. & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.

- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass: å vare som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforl.
- Lyngseth, E. J. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 352-362.
- Lyngseth, E. J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 307-323). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngtun, J. (2017). *Helhet og sammenheng i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder? – en studie om faglig samarbeid i språk, tekst og matematikk* (Master). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. Oslo.
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (2. utg., s. 24-38). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2018). Danning. I V. Glaser, K. Moen Hoås, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (s. 110-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-school Programs in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s13158>
- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamotsbakken (Red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s. 37-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvgren, M. (2014). *Professional Boundaries. The Case of Childcare Workers in Norway* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/professional-boundaries-the-case-of-childcare-workers-in-norway-phd/asset/dspace:9134/A-14-3-Lovgren-SPS-17x24.pdf>
- Løvgren, M. & Gulbrandsen, L. (2012). How early and how long? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(7), 1-9.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax forlag.
- Løvlie, L. (2011). Dannelse og profesjonell tenkning. Utfordringen i lærerutdanningen de neste tiårene. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelse og nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 735-753). Oslo: Dreyers Forlag.
- Maagerø, E. (2013). Tekster på vegger og gulv: multi-modal literacy i barnehagen. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (Red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 134-155). Oslo: Cappelen Damm.
- Martinsen, M., Torve. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1426>
- Mausethagen, S. (2013). Governance through Concepts: The OECD and the Construction of "Competence" in Norwegian Education Policy. *Berkeley Review of Education*, 4(1), 161-181. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169725.pdf>
- 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/cae152ec-c6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 24. (2013). *St. Meld. 24 (2012-2013) Framtidens barnehage*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff-395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Melhuus, E. C. (2013). Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6(14), 1-18.
- Messel, J. & Slagstad, R. (2014). *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax.

- Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midtsundstad, T., Bogen, H. & Hermansen, Å. (2016). *Jobb i barnehage – passer det for seniorer? Fafo-rapport nr. 41*.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-hall.
- Moe, M. (2014). *Barnehagen som dialogisk og helsebyggende arbeidsplass : med mennesker som tør å sette seg selv på spill* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Trondheim.
- Moe, R. & Nordvik, G. (2012). Spor etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(6), 1-10.
- Moen, K. & Lauritsen, K. (2012). *Kulturelt mangfold i barnehager og skoler* (81). Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Moen, K. H. (2016a). Forventninger om læring-forskjellige opplevelser blant styrere i private og kommunale barnehager. I K. H. Moen, K. Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena – mellom styring og ledelse* (s. 147-167). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. H. (2016b). Personalets læring og barnehagens arbeid med barns læring - to sider av samme sak? I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 273-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. H. (2017). Barnehagestyreres opplevelser av forholdet til skolen i spørsmål om barns læring. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1726>
- Moen, K. H. & Buaas, E. H. (2012). Historie og tradisjonsformidling i barnehagen, - en utrendy utfordring? I I. Pareliussen, B. B. Moen, A. B. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 225-236). Trondheim 26.-27. april 2011: Tapir Akademisk forlag.
- Moen, K. H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P. T. (2016). *Barnehagen som læringsarena : mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Moen, K. H. & Gotvassli, K. Å. (2016). Uenighet om lærinssyn blant kjerneinteressenter. I K. H. Moen, K. Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena-mellom styring og ledelse* (s. 183-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2014). Eksterne forventninger til barnehagen som læringsarena for barn : konsekvenser for ledelse. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 101-126). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, K. H. & Mørreaunet, S. (2014). Ledelse av vurdering i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 173-198). Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole: En kunnskapsoversikt* (Sintef A26525). Trondheim: SINTEF. Hentet fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/SINTEF%20A26525%20UDF%20Endelig.pdf>
- Mordal, T. (2003). *Brukertilpasset tjenestekvalitet. En casestudie om forholdet mellom aktørnivåer i barnehage-sektoren* (ph.d.). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Moser, T. & Pettersvold, M. (2008). *En verden av muligheter: fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Moser, T. (2012). Barnehagens innerom som pedagogisk utviklingsprosjekt. I(s. 129-146). Bergen: Fagbokforl., 2012.
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*.
- Moser, T. & Martinsen, M. (2012). De yngste barns barnehage. Kvalitetsaspekter i tilbudet for ett- og toåringer. I F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid & I. Pareliussen (Red.), *FoU i praksis 2011* (s. 317-329). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moss, P. (2016a). 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.
- Moss, P. (2016b). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 8-15. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949115627895>



- Mosvold, R. (2012). Førskolelærerens utfordringer knyttet til arbeidet med antall, rom og form i barnehagen. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 261-282). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærer-utdanningen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12(7), 1-13.
- Muzio, D. & Kirkpatrick, I. (2011). Introduction: Professions and organizations – a conceptual framework. *Current Sociology*, 59(4), 389-405.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon – et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *barn*, 2, 51-68.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 97-119). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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* (s. 29-45). Bergen: FAGbokforlaget.
- Myrvold, H. B. (2014). *Fra pedagogiske ledere til likestilte barnehagelærere. En kvalitativ undersøkelse om økt antall pedagoger og omorganisering av roller og funksjoner i Kanvas-barnehagene*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Mørkeseth, E. L. (2012). Læringskultur i barnehage i møtet mellom "folkelig" oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 20-43). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mørkeseth, E. L., Tofteland, B., Johansson, E., Fugelsnes, K. & Röthle, M. (2015). Rettferdighet som demokratisk verdi i barnehagen. I K. E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 13). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mørland, B., Groven, B. & Hoven, G. (2017). Lek i spesialpedagogisk arbeid. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 113-133). Universitetsforlaget: Oslo.
- Mørreaunet, S. (2014). Ledelse av veiledning i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s. 147-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mørreaunet, S. (2018). Tilgivelse - del av barnehagens praksis? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 165-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen, K. H. & Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nakken, A. H. & Thiel, O. (2014). Matematikk med barn i alderen 0-3 år. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk* (s. 138-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3*. Steinkjer. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kompetanse-for-framtidens-barnehage-delrapport-3/>
- Naper, L. R., Haugum, M., Dyblie Nilsen, R., Sivertsen, H., Stene, M. & Ekman, L. (2017). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2016* (Resultatet fra en årlig undersøkelse fra Udir til barnehagesektoren). Steinkjer.
- Nicolaisen, H. & Seip, Å. A. (2014). Barnehager – arbeidsorganisering og kvalitet i en likhetsorientert kultur. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 17(4), 16-29.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo. Hentet fra [https://www.fafu.no/media/com\\_netsukii/20228.pdf](https://www.fafu.no/media/com_netsukii/20228.pdf)
- Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11, 15-15.
- Nilsen, T. D. (2012). Barnehagen - kultur for læring om religioner og livssyn? I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 239-260). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231-245. <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: hovedrapport*. Oslo. Hentet fra [https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab-411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport\\_flueva.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab-411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf)

- Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar – slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder.
- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (se rapport for medlemmer i utvalget). Bergen. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLES-SKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Nordvik, G. & Alvestad, M. (2015). Danningsbegrepet i barnehagens årsplaner-en diskursanalytisk tilnærming. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11(10), 1-13.
- Nordvik, G. & Vatne, B. (2017). Eksamensoppgaver i barnehagelærerutdanningen i lys av formålet om en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 16(2), 1-12.
- Norges forskningsråd. (2018). *Evaluation of Norwegian education research. Report from the international expert committee. Final Report*. Oslo. Hentet fra [https://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Flere\\_gode\\_utdanningsforskningsmiljoer\\_i\\_Norge/1254033696131](https://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Flere_gode_utdanningsforskningsmiljoer_i_Norge/1254033696131)
- Norgård, J. D. (2009). *Faglige karriereveier for lærere. Temanotat 7*. Oslo: Utdanningsforbundet. Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat\\_2009\\_07.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2009_07.pdf)
- NOU. (2009:18). *Rett til læring*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9e-ca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU. (2012:1). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen. En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring. Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktorgradsavhandling). Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2451746>
- OECD. (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*.
- OECD. (2018). *Starting Strong. Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris.
- Olaussen, I. O. & Letnes, M.-A. (2014). Mot en multi-modal didaktikk i barnehagens pedagogiske praksis. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk* (s. 246-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, B. & Smeplass, E. (2017). Mænd i børnehaven – gør de egentlig nogen forskel? *Tidsskrift for professionsstudier*, 24. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/96736/145504>
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2016). Ansvar, hensyn og forpliktelse : urfolk og samiske forhold i barnehagens rammeplaner. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land? Å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 60-76). Kristiansund: Portal forlag.
- Olsen, T. M. (2015). Utelek som språklæringsarena. I S. Kibsgaard & M. Kanstad (Red.), *Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv* (s. 63-79). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, T. M. (2017). *Språkstimulering gjennom samtale: En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Opheim, V., Waagene, E., Salvanes, K. V., Gjerustad, C. & Holen, S. (2014). *Hvem skal trøste Knøttet - hvem kan endre mønsteret* (30). Oslo. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1200572/>
- Opinion. (2014). Webundersøkelse for FUB- Foreldre med barn i barnehagen. Hentet fra <http://www.fubhg.no/okt-bevissthet-og-spoerrelyst-hos-barnehageforeldre.5656898-206775.html>
- Opinion. (2017). *Undersøkelse om inkludering i barnehagen blant foreldre med barnehagebarn. Gjennomført for FUB*.

- Opinion Perduco. (2013). Undersøkelse om bruk av vikarer i barnehager. Blant barnehagestyrere og foreldre. Hentet fra <http://www.fubhg.no/faerre-paa-jobb-i-barnehagen-enn-foreldrene-tror.5212256-173757.html>
- Os, E. (2013). Opportunities knock: Mediation for peer-relations during meal-time in toddler groups. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6(1), 1-9. <https://doi.org/10.7577/nbf.460>
- Os, E. & Bjørnstad, E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 69-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Os, E. & Eide, B. J. (2013). Småbarn og fellesskap i samlingstunder og under måltid. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Osland, O. (2017). Om akademisering av dei korte profesjonsutdanningane. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 4, 428-436. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2017-04-09>
- Otterstad, A. M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. & Reinertsen, A. (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme: -eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- PBL. (2018a). Lavere sykefravær i private barnehager. Hentet fra <http://enbedrebarnehage.no/lavere-syke-fravær-i-private-barnehager>
- PBL. (2018b). Mangfoldet trues med ny bemanningsnorm. Hentet 11. februar 2018 fra <https://www.pbl.no/aktuelt/politikk/ny-undersokelse-mangfoldet-truet---ekstraordinare-tiltak-ma-iverksettes/>
- Pedersen, H. (2011). *Foreldresamarbeid ved samlivsbrudd – en kvalitativ studie av tre foreldres opplevelse av samarbeidet med barnehagen ved samlivsbrudd* (Master). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger: inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pesch, A. M. (2018). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* (Doktorgradsavhandling). Norges Arktiske Universitet, Tromsø.
- Pettersen, G. O., Volden, M. & Ødegaard, E. E. (2015). Shared Curiosity, Technology and Mathematics. Exploring transitions between two and three dimensions. I S. Garvis & N. Lemon (Red.), *Understanding Digital Technologies and Young Children. An international perspective*. London: Routledge.
- Pettersen, M. (2014). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen med fokus på individuelle opplæringsplaner. I A. B. Reinertsen, B. Groven, K. A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013* (s. 210-218). Trondheim: Akademika forlag.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, (02), 127-147.
- Pettersvold, M. (2015). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275517/1/PhD3%20Pettersvold.pdf>
- Pettersvold, M. (2017). Barns motstand i et demokrati-perspektiv. I M. Øksnes & M. Samuelsson (Red.), *Motstand* (s. 115-140). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersvold, M. (2018). Det demokratiske samfunnsoppdraget. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 67-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pettersvold, M., Jansen, T. T., Anderaa, B. & Moser, T. (2006). *Etter- og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel: prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet Delrapport 6: Oppsummering og anbefalinger*. Tønsberg. Hentet fra <http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2006-08/rapp08-2006.pdf>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018a). Barnehagelærere med masterutdanning - potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.720>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018b). *Profesjonell uro. Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Plum, M. (2017). Making 'what works' work: enacting evidence-based pedagogies in early childhood education and care. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(3), 375-388.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Det lekende, lærende barnet : i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational encounters : Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht: Springer.
- Pålerud, T. (2014). Forskning med lekmannsperspektiv. *Første Steg*, 2, s. 48-49. Hentet fra <https://user-nc1yu2a.cld.bz/Forste-Steg-nr-2-2014/48#48>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (se rapport for medlemmer i utvalget). Bergen. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publiser-ing-04.04.18.pdf>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole, 5, 5-16.
- Rambøll. (2014). *Kunnskapsgrunnlag om realfag i barnehagen* (Rapport til Utdanningsdirektoratet). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/73a348ec4bb344a390da25fd363bb1f7/real-fag-i-barnehagen.pdf>
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rambøll. (2017). *Følgeevaluering av realfagskommuner. Delrapport*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/revidert-delrapport.pdf>
- Rambøll. (2018). *Faktiske gruppestørrelser i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring* (Gjennomført på oppdrag fra Utdanningsforbundet). Oslo. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/rapport-gruppestorrelser-i-barnehagen-grunnskolen-og-videregaende-opplaring.pdf>
- Reime, M. A. (2017). *Nyere styringstrender og konkurrerende diskurser i institusjonsbarnevernet* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia: lytte, utforske og lære* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Risan, H. & Boge, K. (2012). Betydningen av lederens relasjon til den enkelte medarbeider innenfor FM. *Paper, NEON*.
- Roness, D. (2001). *Styrer 2000/2001: en undersøkelse av styrenes arbeidsforhold*. Bergen.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 102-115.
- Rossholt, N. & Otterstad, A. M. (2012). *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet : bevegelser i faglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.
- Ruud, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 612-125). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Røthing, Å. & Bjørnstad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 163-167. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2015/03-04/kompetanse\\_for\\_mangfold](http://www.idunn.no/npt/2015/03-04/kompetanse_for_mangfold)
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Sando, S. E. (2014). *Barn, IKT og etikk. En studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case* (Doktorgradsavhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Sando, S. E. (2017). Mot, møter og faglighet. Profesjonsetisk kompetanse i barnehagen. I E. K. Høyhilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen. En arena for læring* (s. 90-107). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive Safety or Unsafe Freedom? Norwegian ECEC Practitioners' Perceptions and Practices Concerning Children's Risky Play. *Child Care in Practice*, 18(1), 83-101. <https://doi.org/10.1080/13575279.2011.621889>

- Sandseter, E. B. H. (2014). Early childhood education and care practitioners' perceptions of children's risky play; examining the influence of personality and gender. *Early Child Development and Care*, 184(3), 434-449. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.794797>
- Sandseter, E. B. H., Little, H. & Wyver, S. (2012). Do Theory and Pedagogy Have an Impact on Provisions for Outdoor Learning? A Comparison of Approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(3), 167-182. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699800>
- Sandvik, M., Garmann, N. G. & Tkachenko, E. (2014). *Synteserapport om skandinavisk forskning på barns språk og språkmiljø i barnehagen i tidsrommet 2006–2014*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/synteserapport-om-sprak-og-sprakmiljo.pdf>
- Sandvik, M. & Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart!: språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: sykkel til begjær. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 101-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2016). Bortenfor skille mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og facinasjoner. I N. Sandvik, N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus & B. Ulla (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 151-175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N., Johannesen, N., Larsen, A. S., Nygård, M. & Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner : læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforl.
- Sataøen, S. O. (1990). *Mot full barnehagedekning? Barnehagetilbudet i norske kommunar i lys av kjenne-teikn ved kommunane* (Rapport Sogndal). Sogndal.
- Sataøen, S. O. (1991). *Pressgrupper, eldsjeler og politisk oppvakning* (Skriftserierapport 13/91).
- Sataøen, S. O. & Trippestad, T. A. (2015). Den nye barnehagelærerutdanninga – bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 434-448.
- Schei, S. H. & Kvistad, K. J. (2012). *Kompetanseløft: langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schneider, A. L. & Ingram, H. (1997). *Policy Design for Democracy*. Lawrence, KA: University Press of Kansas.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations. Rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organizations* (2. utg.). Thousand Oaks London: Sage.
- Scott, W. R. (2008). Lords of the Dance: Professionals as Institutional Agents. *Organization Studies*, 29(2), 219-238. <https://doi.org/10.1177/0170840607088151>
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehage. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen: muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforl.
- 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. utg., s. 271-285). Oslo: Universitetsforlaget.
- Semundseth, M. (2017). Ansattes bidrag til femåringeres språklæring i barnehagen.
- Semundseth, M. (2018). "Hva er dette her, da?" – voksen-barn dialog om en skoleforberedende oppgave. I I. Alfheim, C. D. Fodstad, C. B. Ø. Munch & M. Semundseth (Red.), *Språklæring det siste året i barnehagen* (s. 17-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- 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*. (2018). Stockholm: Skolverket. Hentet fra <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*.

- Siddiq, F. & Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for barnehageansatte 2017. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i barnehagen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for fremtidens barnehage»* Oslo.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789198>
- Singer, E., Nederend, 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. <https://doi.org/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. Hentet fra <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKewjFqLXQ8oveAhXEposKHYDnCaY-QFjAFegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fro.uow.edu.au%2Fcgi%2Fviewcontent.cgi%3Farticle%3D2223%26context%3Dsspapers&usg=AQvVaw3FWHplXo3M-2RisvqSg20cX&httpsredir=1&article=2223&context=sspapers>
- Sivertsen, H., Haugum, M., Haugset, A. S., Carlsson, E., Nilsen, R. D. & Nossun, G. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014* (Resultatet fra en årlig undersøkelse fra Udir til barnehagesektoren). Steinkjer.
- Sivertsen, K. (2006). *Fremming av dokumentasjon, vurdering og refleksjon i barnehagen. Et aksjonsforskningsprosjekt*. Tromsø: Høgskolen i Tromsø. Avdeling for lærerutdanning.
- Skauge, T., Kvitastein, O. & Hansen, H. S. (2017). *Barnehagelærerutdanninga i reform. Studentferingar 2014-2016. Samlerapport*. Bergen.
- Skinstad-Jansen, M. (2015). Viktig å se og høre foreldrene. *Første Steg*, 28-29. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2015/forste-steg-4-2015.pdf>
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8-22. <https://doi.org/10.1177/1463949117692262>
- Skjæveland, Y. (2018). Interpretation and implementation of the National Curriculum. Leadership of learning in Norwegian Early Childhood Centers IP. T. Granrusten, K. Å. Gorrassli, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Leadership for learning*. Charlotte. NC: Information Age Publishing
- Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen, K. H. (2013). Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen. I B. B. Moen, A. B. Reinertsen & T. Solhaug (Red.), *FoU i praksis 2012 : conference proceedings* (s. 240-248). Trondheim: Akademika forlag.
- Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen, K. H. (2016). Teaching Cultural Heritage In Culturally Diverse Early Childhood Centres In Norway. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2).
- Skjæveland, Y., Granrusten, P. T., Moen, K. H. & Lillemyr, O. F. (2017). Ledelse og læring i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3. <https://doi.org/10.18261/iissn.1504-2987-2017-03-05>
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens "mer enn" være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Skreland, L. L. (2016). *På mandager er det ikke lov med papirfly : en studie av regler og yrkesutøvelse* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Slettner, S. & Gjems, L. (2016). Litterasitetsfremmende samtaler i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12(2), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1378>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review* (OECD Education Working Papers). Paris. Hentet fra <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* (Delrapport fra prosjektet: Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC (CARE)). Hentet fra [http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D2\\_3\\_Multiple\\_Case\\_study\\_FINAL\\_REPORT.pdf](http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2_3_Multiple_Case_study_FINAL_REPORT.pdf)
- Slåtten, M. V., Rossholt, N. & Kasin, O. (2010). *Rekruttering av menn til førskolelærerutdanning og arbeid i barnehage. HiO-rapport nr 6*. Oslo.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket. *Arbeidsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58. Hentet fra [http://www.intra.kau.se/dokument/upload/C10B99250f4941B224XONH5132FE/Smeby\\_tryckt.pdf](http://www.intra.kau.se/dokument/upload/C10B99250f4941B224XONH5132FE/Smeby_tryckt.pdf)

- Smeby, J.-C. (2014). Hva er strategien for å bli en profesjon? *Første Steg*, 2(Issue), s. 44-45.
- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, J. (2018). Kindergarten Practice: The Situated Socialization of Minority Parents. *Nordic Journal of International and comparative Education (NJCIE)*, 2(1), 39-54. <https://doi.org/10.7577/njcie.2238>
- Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak - motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 27-45.
- Solli, K.-A. & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 138-160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, T. (2011). Litterære samtaler i barnehagen. I L. Gjems & G. Løkken (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk* (s. 92-118). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker!: En studie av barnehagebarns resepsjon* (Doktorgradsavhandling). Universitett i Agder.
- Sommer, D., Klitmøller, J., Ahrenkiel, A., Seim, J. & Sjøberg, S. (2015). *Læring, dannelse og utvikling: kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Sortland, M. Ø., Heggen, M. P., Tikkanen, T. I., Broström, S., Holter, K., Langholm, G., ... Harju-Luukkainen, H. (2017). Kvalitet i barnehagelærerutdanning i naturvitenskap: En fellesnordisk studiemodul. *Nordina*, 13(1), 97-108.
- SSB. (2018, 4. april 2018). Barnehage. Hentet 3. juli 2018 fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- St.meld. nr. 11. (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (185). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press?: Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla av lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Steinnes, G. S. & Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(13), 1-13.
- Steinsholt, K. (2006). Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt & H. Sommero (Red.), *Improvisasjon* (s. 9-20). Damm.
- Stiberg-Jamt, R., Staunæs, D., Knudsen, H., Jensen, B. & Vestergaard, M. (2014). *Gode resultater er blitt bedre? Evaluering av nasjonalt utdanningstilbud i ledelse for styrere i barnehager. Sluttrapport - programkvalitet og gjennomføringskvalitet*. Kristiansand: Oxord Research AS i samarbeid med Utdannelse og Pædagogik (IUP/AU9 ved Aarhus Universitet).
- Storli, R. & Moser, T. (2018). Boltrelek og lekeslåsning som kommunikasjon. I S. Kibsgaard (Red.), *Veier til språk i barnehagen* (s. 76-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Storli, R. & Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers' perceptions of children's rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1995-2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Stundal, A. M. (2006). Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen : kva skal til for å lukkast. I E. Befring & S. Helland (Red.), *Barnehagepedagogikk* (s. 174-187). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Størksen, I. (2014a). Omsorg for barn ved samlivsbrudd. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 294-306). Bergen: Fagbokforlaget.
- Størksen, I. (2014b). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 74-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sullivan, W. M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. San Francisco: CA: Jossy-Bass.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 50-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sunnevåg, A.-K. (2012). *Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena : en artikkelsamling om forsknings- og utviklingsarbeid i 17 barnehager i Hedmark*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

- 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. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sørensen, H. V. (2017). Hva foregår der på børnehagens legeplads? I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 88-109). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Taguma, M., Litjens, I. & Makowiecki, K. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care. Norway*. Paris.
- Tallberg-Broman, I. (2017). Svensk förskola i kontinuitet och förändring. I B. Ridderspore & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Tholin, K. R. (2013). *Praksislærer og partnerbarnehager – likeverdige samarbeidspartnere i førskolelærerutdanningen? Rapport fra praksisprosjekt ved førskolelærerutdanningen 2010-2011* (2). Vestfold.
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, K. Moen Hoås, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 59-70). Oslo: Universitetsforl.
- Tholin, K. R. & Jansen, T. T. (2011). Demokratiske samtaler i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 103-114. <https://doi.org/10.7577/nbf.310>
- Tholin, K. R. & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650010>
- Tholin, K. R. & Moser, T. (2017). Barnehagelæreren – en (ut-)forskende tilnærming. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisboka for barnehagelærere* (s. 27-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thompson, J. D. (1971). *Hur organisationer fungerer*. Stockholm: Prisma.
- Thorbergsen, E. (2007). *Barnehagens rom*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren : profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- TNS Gallup. (2012). *Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene og hvordan bringe reservestyrken tilbake? Kvalitativ undersøkelse gjennomført av TNS Gallup på oppdrag fra Utdanningsforbundet*. Oslo.
- Toft, A. & Rosland, K. T. (2014). "Barnehager og høytidsmarkering: en gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider". *Prismet*, 65(4), 211-225.
- Tofteland, B. (2015). *Måltidsfellesskap i barnehagen – Demokratiets vugge? : En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Tofteland, B. & Johansson, E. (2017). Å beskrive det ubeskrivelige – om metaforer og patisk kunnskap i barnehagens verdipedagogiske arbeid. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 201-214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torgersen, U. (1994). *Profesjoner og offentlig sektor*. Oslo: TANO.
- Tremoen, O. (2014). *Tilsyn eller pedagogikk? Barnehagens tradisjonelle grunnlag. Barnevernsinspektørene og institusjonsutvikling i perioden 1945-1975* (Master). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Tungland, E. (2017). Ny i barnehagelærerprofesjonen-vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med et arbeidsfellesskap. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 185-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæreren. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(5), 1-16.
- Ulla, B. (2016). Læring i ein intrikat mosaikk av disiplinering. I N. Johannesen, A. S. Larsen, M. R. Nyhus & B. Ulla (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* Bergen: Fagbokforlaget.



- Ulla, B. (2017). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 184-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Undheim, A. M. & Drugli, M. B. (2012a). Age for enrolling in full-time childcare: a qualitative study of parent and caregiver perspectives. *Early Child Development and Care*, 182(12), 1673-1682. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.645238>
- Undheim, A. M. & Drugli, M. B. (2012b). Experiences with Full-Time Child Care Attendance on Young Children in Norway: Parents' and Early Childhood Teachers' Views. *International Research in Early Childhood Education*, 3(1), 1-16.
- Undheim, A. M. & Drugli, M. B. (2012c). Perspective of parents and caregivers on the influence of full-time day-care attendance on young children. *Early Child Development and Care*, 182(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.553678>
- Undheim, M. & Vangsnes, V. (2017). Digitale fortellinger i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 15, 15-15.
- Urban, M. (2008). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Urban, M. (2014). Not solving problems, managing messes: competent systems in early childhood education and care. *Management in Education*, 28(4), 125-129. <https://doi.org/10.1177/0892020614547315>
- 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*. London and Ghent: University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
- Urban, M. & Swadener, B. B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. A comment on the OECD initiative to launch an International Early Learning Study (IELS). *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 5(1), 6-18.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Førskolelærerutdanningen*. Oslo. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdf/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm\\_opprettet\\_0704\\_ny.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdf/217217-rammepl.foerskole.vasket.bm_opprettet_0704_ny.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Barnehagespeilet. Tall og analyse av barnehager i Norge*. Oslo. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/statistikk/barnehagespeilet\\_2015.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/statistikk/barnehagespeilet_2015.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barnehagespeilet. Tall og analyse av barnehager i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir\\_barnehagespeilet\\_2016.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/barnehagespeilet/udir_barnehagespeilet_2016.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/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Resultater fra foreldreundersøkelsen i barnehage 2017. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/resultater-fra-foreldreundersokelsen-i-barnehage-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Statistikk barnehage. Hentet 5.juni 2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). Tall og analyse av barnehager 2017 (notat). Hentet 15.2 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/>
- Utdanningsforbundet. (2015). *Tid til faglighet. Rapport fra medlemsundersøkelse om arbeidstid i barnehage* (3). Oslo. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2015/tid-til-faglighet.-rapport-fra-medlemsundersokelse-om-arbeidstid-i-barnehage.-rapport-32015/>
- Utdanningsforbundet. (2018). Opprørets time. *Utdanning*(Issue), s. 11-17.
- Utviklingsforum. (2008). Kurs for barnehagefolk høsten 2008. *Unummerert hefte som vedlegg til Barnehagefolk*, 1(Issue).
- Vallberg Rot, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplans-historia*. Lund: Studentlitteratur.

- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(23), 1-18.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(1), 1-35.
- Vandenbroeck, M., Urban, M. & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. New York: Routledge.
- Vangsnes, V. (2014). *The Dramaturgy and Didactics of Computer Gaming. A Study of a Medium in the Educational Context of Kindergartens* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2013). Didactic dissonance: teacher roles in computer gaming situations in kindergartens. *Technology Pedagogy and Education*, 24(2), 1-20. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.853686>
- Vangsnes, V., Økland, N. T. G. & Krumsvik, R. (2011). Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.018>
- Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2018). Lærarens roller – veksling mellom ulike lærarposisjonar i didaktisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 2(2). Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5641>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* (7252263). Stavanger: International Research Institute of Stavanger. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning\\_og\\_statistikk/rapporter/strukturelle\\_faktorerens\\_betydning\\_for\\_kvalitet.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/strukturelle_faktorerens_betydning_for_kvalitet.pdf)
- Vatne, B. (2012). Innhold i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(20), 1-13. <https://doi.org/10.7577/nbf.471>
- Vatne, B. & Gjems, L. (2014). Barnehagelæreres arbeid med barns språklæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (02), 115-126.
- Vatne, B. & Lied, S. I. (2016). *Danning i barnehagen-om å være menneske*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Vist, T. & Alvestad, M. (2012). *Læringskulturer i barnehagen: flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Volden, M., Pettersen, G. O. & Ødegaard, E. E. (2014). Ida og Kuben – lekende modus i utforskning av matematikk med lekmateriell og nettbrett. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vågan, A. & Havnes, A. (2013). Forskningsbasert barnehagelærerutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 292-303.
- Waniganayake, M., Rodd, J. & Gibbs, L. (Red.). (2015). *Thinking and Learning about Leadership : Early Childhood Research from Australia, Finland and Norway* Community Child Care Co-Operative.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder* Trondheim.
- Wie, A. (2014). *Leik og språkleik i uterommet. Rapport prosjekt Språkjungelen*. Nesna.
- Wilhelmsen, B. U. (2007). *Mat i barnehagen: Barnehagen som arena for folkehelsearbeid*. Bergen.
- Wilhelmsen, B. U. (2017). *Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Winger, N. & Eide, B. J. (2018). Omsorg og livskvalitet i barnehagen. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 47-67). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (Red.). (2009). *Kvalitet og kvantitet: Kvalitet i en barnehagesektor i vekst*. Oslo: NOVA. Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/kvalitet-og-quantitet-kvalitet-i-en-barnehagesektor-i-sterk-vekst/Kvalitet%20og%20kvantitet%20i%20en%20barnehagesektor%20i%20sterk%20vekst.pdf/@inline>
- Wolf, K. D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill. Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter. *barn*, 1, 25-39.
- Wolf, K. D. (2017a). I møte med barns spontane lek. I M. Øksnes & T. H. Rasmussen (Red.), *Lek* (s. 09-132). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Wolf, K. D. (2017b). *Medvirkning til barns spontane lek – i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.

- Wolf, K. D. & Greve, A. (2018). Barnehagepedagogikk og profesjon under press. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 49-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wollscheid, S. (2015). *Nordisk forskning og forskningsbasert policy og praksis på barnehage- og grunnskoleområdet* (Arbeidsnotat 2015:19). Oslo.
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 103-114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Zachrisen, B. (2013). *Interretniske møter i barnehagen. Vilkår for barns samhandling i lek* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek?: interretniske møter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Zachrisen, B. (2018). Recognizing children`s diverse backgrounds: democracy and equality. I E. Johansson, A. Emilson & A.-M. Puroila (Red.), *Values education in early childhood settings. Concepts, approaches and practices* (s. 231-247). Switzerland: Springer.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet, Göteborg.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (Red.), *Inkludering, barn, barndom, barnehage* (s. 130-151). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. (2012). *Barnehagen som dannelsingsarena*. Bergen: Fagbokforl.
- Ødegaard, E. E. (2013). ECE in Norway and Sweden Today: Education for Democracy. I J. Payler & J. Georgeson (Red.), *International perspectives: early childhood education and care*. London: Open University Press. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/315448034\\_ECE\\_in\\_Norway\\_and\\_Sweden\\_Today\\_Education\\_for\\_Democracy\\_-\\_a\\_pre-print](https://www.researchgate.net/publication/315448034_ECE_in_Norway_and_Sweden_Today_Education_for_Democracy_-_a_pre-print)
- Ødegaard, E. E. (2018). `Homo viator` - historiske forestillinger om `verden` som sted og `veiviseren` som pedagogisk ideal. I A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted - sted skaper barn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E. & Garvis, S. (2018). Introduction. I E. E. Ødegaard & S. Garvis (Red.), *Nordic Dialogues on Children and Families* (s. 1-12). Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Ødegaard, E. E. & Kallestad, J. H. (2014). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 2: Focus on variations. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2), 86-94.
- Ødegaard, E. E. & Pramling, N. (2013). Collaborative narrative as linguistic artifact and cultural tool for meaning-making and learning. *Cultural-Historical Psychology*, 8(2), 38-44.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper : en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med! : veiledning i den lærende barnehage*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øgård, M. (2014). Fra New Public Management til New Public Governance. I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red.), *Det kommunale laboratorium*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2008). Barns væren i verden: Etiske perspektiver på fagområdene i barnehagen. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter. Fagområdene i barnehagen* (s. 25-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærerne ikke slutter. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177-202). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer : en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., T. J. T. & Nordtømme, S. (2008). *Ansvar og samarbeidsforhold. Medlemsundersøkelse blant barnehagestyrere 1.-13. september 2008*. Oslo.

Øverland, K., Størksen, I., Bru, E. & Thorsen, A. A. (2012). Daycare Staff Emotions and Coping Related to Children of Divorce: A Methodological Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 361-384. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.732606>

Øverland, K., Størksen, I. & Thorsen, A. A. (2013). Daycare Children of Divorce and Their Helpers. *International Journal of Early Childhood*, 45(1), 51-75. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0065-y>

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (A. Manger, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.

Åmot, I. (2012). Mediator eller moderator: et blikk på voksenrollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle fellesskapet i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 61-83). Oslo: Universitetsforlaget.

Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Åmot, I. (2018). Inkludering i barnehagens spesialpedagogiske virksomhet. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 124-143). Oslo: Cappelen Damm AS.

Åmot, I. & Mørland, B. (2017). Barns rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Spesialpedagoger må bli en del av barnehagens grunnbemanning. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/08/28/Barns-rett-til-spesial-pedagogisk-hjelp-i-barnehagen-15186118.ece>







Utgitt av:  
Kunnskapsdepartementet

Publikasjonene er tilgjengelige på  
[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)  
Publikasjonskode: F-4450 B  
Design og layout: Konsis Grafisk AS  
Trykk: Departementenes sikkerhets- og  
serviceorganisasjon  
12/2018 – opplag 200

