

ASTRID ØIEN HALSNES OG LILL KRESTIN RYLAND (RED.)

Hånd i hånd i barnehagelærer- utdanningen

DER LEK, FAG OG PRAKSIS MØTES



FAGBOKFORLAGET

Hånd i hånd i barnehagelærer- utdanningen

ASTRID ØIEN HALSNES OG LILL KRESTIN RYLAND (RED.)

Hånd i hånd i barnehagelærer- utdanningen

DER LEK, FAG OG PRAKSIS MØTES

Boken ble første gang utgitt i 2024 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Astrid Øien Halsnes og Lill Krestin Ryland 2024. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2024.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern- eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

Denne boken har motatt støtte fra NLA FOU

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4329-7

ISBN elektronisk utgave: 978-82-450-4326-6

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa2910>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

Fagbokforlaget

e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Forsideillustrasjon: © Design_Stock7 / Shutterstock

Sats ved forlaget

Forord

Denne boken har sitt utspring fra en forskergruppe ved NLA Høgskolen, der barn, barndom og barnehage er sentrale fokusområder. Vi hadde et sterkt ønske om å bidra med forskning for å kunne utvikle og styrke sentrale aktører knyttet til barnehagefeltet. Bokens kapitler tilbyr et bredt spekter av perspektiver på hvordan kvaliteten i barnehagen og barnehagelærerutdanningen kan styrkes. Vi ønsker at boken skal gi ansatte i barnehagen og studenter i utdanningen en mulighet til å fordype seg i nyere forskning, og samtidig oppmuntre til refleksjon og nytenkning på arbeidsplassen. I tillegg gir den oss som faglærere en mulighet til å dykke ned i noen av kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen og på denne måten utvide vår forståelse og bli mer bevisst fagenes sammenheng.

Uttrykket hånd i hånd, som vi har benyttet oss av i tittelen, er beskrivende for vårt syn på barn og barnehagelærerutdanningen. Vi mener at det ikke er mulig å se ulike fag, praksis, lek eller læring som separate deler. Forfatterne i denne boken er alle tilknyttet barnehagelærerutdanningen på ulike måter, og vi kan si at også de går hånd i hånd med hverandre, ved at ulike fag og kompetanser møtes over et felles tema.

Det er gledelig å se resultatet av arbeidet vårt, og vi vil rette en stor takk til alle aktører i prosessen. Det har vært skriveseminarer og felles diskusjoner, noe som har vært med og bidra til at boken har sett dagens lys. I tillegg til dette må vi også takke ansatte i barnehager og studenter som har bidratt med viktig empiri. Sist, men ikke minst må vi takke vår forlagsredaktør Balder Holm, som har veiledet oss fra tankeprosess, gjennom en arbeidsprosess og til et godt resultat.

Vi ønsker deg riktig god lesing!

Bergen, desember 2023

Astrid Øien Halsnes og Lill Krestin Ryland

Innhold

Innledning	9
<i>Astrid Øien Halsnes og Lill Krestin Ryland</i>	
Kapittel 1	
Hand i hand med leiken	15
<i>Astrid Øien Halsnes</i>	
Kapittel 2	
Risikolek – en fare eller nødvendighet?	29
<i>Tale Birkeland Irgens, Lill Krestin Ryland og Ole-Vinjar Egeland</i>	
Kapittel 3	
1, 2, 3 alle sammen med?	43
<i>Kari Kvandal, Jannice Eikefet Berland og Wenche Langeland</i>	
Kapittel 4	
Små føtter på vandring til krybben	59
<i>Sæbjørg Hageberg Kjeka og Hilde Kartveit Sundnes</i>	
Kapittel 5	
Suksesskriterier og barrierer for bruk av digitale verktøy i barnehagen	75
<i>Beate Eltarvåg Gjesdal, Runar Eikhaug og Svitlana Holovchuk</i>	
Kapittel 6	
Barnehagelæreren som bakkebyråkrat	91
<i>Anne-Lise Flaa og Torgeir Landro</i>	

Kapittel 7	
Øvelse gjør mester	107
<i>Lene Birgitte Jaer Nottveit og Natalia Alfarnes</i>	
Kapittel 8	
Når felles tanker skaper utvikling	121
<i>Marit Myklebust</i>	
Kapittel 9	
Barnehage og høyskole	
hånd i hånd?	137
<i>Nina Anette Angeltveit og Lill Krestin Ryland</i>	
Sammendrag	151
Forfatterromtaler	161

Halsnes, A.Ø. & Ryland, L.K. (2024). Innledning.
I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd
i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og
praksis møtes* (s. 9–14). Fagbokforlaget. DOI:
<https://doi.org/10.55669/oa291000>

Innledning

Astrid Øien Halsnes og Lill Krestin Ryland

Skal jeg gi deg en hjelpende hånd, lille venn?

Dette sitatet er hentet fra en student som har hatt praksis i barnehagen og som var svært bevisst sin egen rolle i relasjonen til 4-åringen hun var i lek med. Det å være tett på barnet i lek og være den voksne som kan gå hånd i hånd med barnet gjennom en barnehagehverdag, er verdifullt og nødvendig for barnets trivsel og utvikling. Tittelen på denne boken, *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanning – der lek, fag og praksis møtes*, gjenspeiler noe av dette, men viser også til andre elementer som går hånd i hånd med hverandre, som ulike fagområder, teori og praksis. En hverdag i barnehagen er svært sammensatt, og barn og ansatte vil gjennom lek og aktiviteter bevege seg gjennom mange fagområder på en og samme tid. En hverdag der lek, undring og læring går hånd i hånd, preger mye av det vi gjør med barna. Barnehagelærerutdanningen bør speile barnehagens hverdag, der fagene virker sammen og gir en ekstra dimensjon ved å utfylle hverandre. Vi legger til grunn et sosiokulturelt læringssyn når vi så sier at fagene virker sammen, at det er gjennom å jobbe tett sammen at ny læring og nye oppdagelser skjer. Med denne boken ønsker vi å vise at ulike fag kan forske sammen og belyse problemstillinger fra en flerfaglig og tverrfaglig synsvinkel. «Through others we become ourselves», som Lev Vygotskij sier det. Ønsket vårt er å få frem forskning fra alle de ulike kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen.

Vi fikk inn mange viktige bidrag, men klarte ikke å dekke alle kunnskapsområdene i denne antologien. Vi håper disse forskningsbidragene kan være med på å videreutvikle den tverrfaglige tenkningen og praksisen vi har jobbet med de siste 25 årene, og spisse utdanningen slik at den blir attraktiv for studenter og nyttig for praksisfeltet.

Rammeplan for barnehager viser til at fagområdene skal ses i sammenheng og være en gjennomgående del av barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Dette gjelder også i barnehagelærerutdanningen, der tverrfaglighet blir vektlagt og målet er at studentene skal få tverrfaglig innsikt. Dette betyr at kunnskapsområdene, som består av flere fagområder, skal bidra til en helhetlig tankegang med hensyn til lek og læring i barnehagen. Ifølge *forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* skal kunnskapsområdene være profesjonsrettede og integrere relevant pedagogisk og didaktisk kunnskap tilpasset barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2012). Denne tverrfaglige tenkningen kan mange ganger utfordre vår undervisning i emnene, da det krever et tett og godt samarbeid mellom fagene, både i planlegging og gjennomføring av undervisningsøkter. Forskning viser også at dette kan være vanskelig og at fagene mister noe av sin dybde i forsøk på å være tverrfaglige (Havnes, 2021). Havnes påpeker videre at fagene ofte undervises separat, selv om det finnes en god intensjon om å belyse ulike temaer flerfaglig eller tverrfaglig. På tross av at vi på vår høyskole noen ganger føler på denne dobbeltheten, mener vi likevel at praksisoppgaver og arbeidskrav er noe som kan binde tverrfagligheten sammen på en utmerket måte. Fagene må ha sin plass for å kunne bidra med kunnskap som studentene trenger, men samarbeid og integrasjon av ulike fagområder kan tilføre en annen type kunnskap om hverdagen i barnehagen. Selv om dette kan være krevende iblant, mener vi at tverrfagligheten er et gode for studentene og våre fremtidige barnehagelærere. Når studentene er ferdig utdannet, vil de møte barnehager som arbeider både flerfaglig og tverrfaglig gjennom store deler av dagen, og det vil være en forutsetning at også studentene har fått oppleve både flerfaglighet og tverrfaglighet gjennom utdanningen. Dette er noe vi mener kan hjelpe mot det såkalte praksissjokket, der studentene kan bli mer forberedt til den virkelige verden i barnehagen.

NLA Høgskolen har lang tradisjon med tverrfaglig og flerfaglig arbeid i barnehagelærerutdanningen. I 1999 startet vi opp en temabasert førskolelærerutdanning som på mange måter var forut for sin tid. Temablokkene

inkluderte flere fagprofesjoner, og ansvaret for en temablokk ble lagt til et tverrfaglig lærerteam, kalt for blokkteamet. For oss var det vel så viktig den gangen som i dag at utdanningen skulle være yrkesnær og at studentene skulle få oppleve en overensstemmelse mellom utdanning og praksis. Det var først i 2013 at den nasjonale barnehagelærerutdanningen ble sammensatt av tverrfaglige emner og kunnskapsområder ble opprettet. I stedet for undervisning i separate profesjonsrettede fag skulle nå undervisningen være mer sammensatt. Denne omorganiseringen var krevende for mange høyskoler, men vi var forberedt gjennom flere år med temablokker. Som en videreføring av blokkteamet oppnevnte vi et team i hvert av kunnskapsområdene, som nå skulle samarbeide om undervisning, arbeidskrav, praksis og eksamen.

Det å få være en del av et tverrfaglig team styrker og betyr mye for oss som faglærere og forskere. Det vil i neste omgang bety mye for de små barnehendene som skal bli leid av stødige og nye ferdigutdannede barnehagelærere som har øvd på å jobbe tverrfaglig gjennom utdanningen.

Antologien *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanning – der lek, fag og praksis møtes*, publiseres i 2024, som et bidrag til 25 års jubileet til barnehagelærerutdanningens ved NLA Høgskolen.

Presentasjon av kapitler og forfattere

Forfatterne i denne antologien er alle tilknyttet barnehagelærerutdanningen, der de underviser og/eller har undervist i flere av kunnskapsområdene. Dette mangfoldet av forskere gir oss et spennende utgangspunkt. Vi vil nå presentere de enkelte kapitler i boken:

Kapittel 1: *Hand i hand med leiken. Barnehagelæraren som ein leikande profesjonsutøvar* er skrevet av Astrid Øien Halsnes, som har undervist i kunnskapsområdet barns utvikling, lek og læring (BULL) og i videreutdanningene småbarnspedagogikk og barnehagepedagogikk. Kapittelet setter søkelys på barnehagelærers syn på lek i forhold til egen yrkesrolle.

Kapittel 2: *Risikolek – en fare eller en nødvendighet?* er skrevet av Tale Birke-land Irgens, Ole-Vinjar Egeland og Lill Krestin Ryland. Forfatterne underviser blant annet i kunnskapsområdet natur, helse og rørsle (NHR). Kapittelet tar for seg refleksjoner og tanker ansatte i en barnehage gjør seg i forhold til risikolek og vil belyse verdier og holdninger knyttet til arbeid med denne formen for lek.

Kapittel 3: *1, 2, 3 alle sammen med? Inkluderende fellesskap gjennom lekne barnehageansatte* er skrevet av Kari Kvandal, Jannice Berland Eikefet og Wenche Langeland. Forfatterne underviser i kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE), barns utvikling, lek og læring (BULL) og fordypningen barnehagen som forebyggende arena. Kapittelet belyser leken som en god metode for inkludering.

Kapittel 4: *Små føtter på vandring til krybben – tradisjon og dannelse i barnehagen* er skrevet av Sæbjørg Hageberg Kjeka og Hilde Kartveit Sundnes. Begge underviser blant annet i kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE). Kapittelet ser på hvordan barnehagens deltagelse på julevandring kan være en del av barnehagens dannelsingsoppdrag i et mangfoldig samfunn

Kapittel 5: *Suksesskriterier og barrierer for bruk av digitale verktøy i barnehagen* er skrevet av Beate Eltarvåg Gjesdal og Runar Eikhaug, som er digitalpedagoger, og Svitlana Holovchuk, som blant annet underviser i fordypningen barn, medier og livssyn. Kapittelet belyser hvilke holdninger og kompetanse barnehageansatte har til digitale verktøy, og hva som oppfattes som suksesskriterier og barrierer.

Kapittel 6: *Barnehagelæreren som bakkebyråkrat – mellom samfunn og enkeltmennesket* er skrevet av Anne-Lise Flaa og Torgeir Landro. De underviser blant annet i kunnskapsområdet samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE). Denne studien retter blikket mot hvordan barnehagelærerne kan oppleve å stå i et spenningsforhold mellom samfunnets krav og friheten til å utøve et faglig skjønn i sitt arbeid.

Kapittel 7: *Øvelse gjør mester. Utvikling av profesjonell identitet gjennom praksis i barnehagelærerutdanningen* er skrevet av Lene Jaer Nottveit, som er praksisansvarlig i barnehagelærerutdanningen og Natalia Alfarnes, som er praksiskonsulent og høyskolelektor. Kapittelet ser på hvordan studentene utvikler sin profesjonelle identitet gjennom praksisperiodene og hvordan dette gjør studentene rustet til å bli barnehagelærer.

Kapittel 8: *Når felles tanker skaper utvikling – veiledning som redskap for utvikling og læring i barnehagen* er skrevet av Marit Myklebust. Studien retter søkelys mot veiledning som fenomen og fagfelt, og ser på hvordan veiledning kan være et redskap for utvikling og læring i praksisfellesskapet. Forfatteren leder og underviser i ulike veiledningsmoduler.

Kapittel 10: *Barnehage og høyskole hånd i hånd? Om roller og forventninger i partnerskap* er skrevet av Nina Anette Angeltveit og Lill Krestin Ryland. Begge

underviser i kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU) og jobber tett med barnehagefeltet gjennom regional kompetanseheving for barnehager (Rekomp). Dette kapitlet belyser roller, forventninger og samarbeid i partnerskap mellom barnehagen og høgsolen.

Referanser

- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. (LOV-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.

Halsnes, A.Ø. (2024). Hand i hand med leiken: Barnehagelæraren som leikande profesjonsutøva. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 15–28). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291001>

Kapittel 1

Hand i hand med leiken

Barnehagelæraren som leikande profesjonsutøvar

Astrid Øien Halsnes

Innleiing

Nedfelt i den norske barnehagetradisjonen og uttrykt i rapporten om barnehagelærarrolla (Kunnskapsdepartementet, 2018) blir leiken vurdert som særskild viktig for barn. Den peikar også på at leik er eit kjerneområde i profesjonsarbeidet i barnehagen. Kva betyr leik for barnehagelæraren, kva for posisjon har han i barnehagen, og korleis er barnehagelæraren sin relasjon til leiken i kvardagslivet i barnehagen?

Når eg spør barnehagelærarar om kva leik betyr for dei i kvardagen, får eg oftast til svar kva leiken betyr for barn. Viser dette at vi må sette det i forhold til barn og veremåten deira for å kunne snakke om leik, eller har barnehagelæraren fått distanse til han? Det er nettopp det som er kjernen i barnehagelæraren sitt profesjonsarbeid, at ein er var for leiken og dermed ser kva han betyr for

barna. Med denne bakgrunnen har eg spurt erfarne barnehagelærarar om leik, korleis dei brukar leik i barnehagen, og om leiken har noko å seie for utøving av barnehagelærarprofesjonen. Som profesjonsutøvar i barnehagen kan og skal vi inspirere til leik og legge til rette for han. Det kan vi gjere ved å skape inspirerende rom og verne om leiken. Ved at barn får inspirasjon, rom og tid til leik, vil dei kunne meistre og dermed utvikle leiken.

Birgitte Fjørtoft (2020) viser kor viktig det er at barnehagelærarar tek ansvar for å løfte fram leiken som den viktigaste delen i yrkesutøvinga, og korleis dei vaksne bevegar seg inn i barna si verd gjennom leiken. «De lekende ansatte i institusjoner for barn har kanskje både sett og erfart spenningen og rusen som kan følge med når man gir seg hen til leken, og når man mister seg selv og lar seg bevege som deltager av den» (Fjørtoft, 2020, s. 121). Fjørtoft (2020, s. 12) viser også til betydninga av leik knytt til at barnet sitt leikeuttrykk gir dei tilsette i barnehagen verdfull informasjon om og innsikt i barna sine levde liv, både det som er lystbetont, og det som er mindre lystbetont. Som mangeårig barnehagelærer og barnehagelærerutdannar har eg opplevd at å vere til stades i leiken med barna både gir meg kjennskap til barna og leiken, men ikkje minst innsikt i mitt levde liv saman med barn og leik. Korleis kan mine erfaringar med barn og leik og dei samtaler eg har hatt med barnehagelærarar, peike på eller opne opp og vise kva for kvalitetar som skal til for å vere ein leikande barnehagelærer?

Forskingsspørsmål: *Kva for kvalitetar kjenneteiknar profesjonshandlingane til ein leikande barnehagelærer?*

Teoretisk bakteppe

Artikkelen tek utgangspunkt i leik som kjerneområde i profesjonsarbeidet til barnehagelæraren og leik som fenomen i kvardagslivet i barnehagen. Både rapporten om barnehagelærarrolla (Kunnskapsdepartementet, 2018) og Kjetil Børhaug og Marit Bøe (2022) snakkar om leiken som kjerneområde i barnehagelæraren sitt profesjonsarbeid. Forskingsfeltet om vaksenrolla i leik er representert ved Ole Fredrik Lillemyr (2020), som seier at det er barnehagelæraren sine haldningar og syn på verdien til leiken som avgjer kor viktig han blir i det daglege arbeidet i barnehagen. Birgitte Fjørtoft (2020) påpeikar at dei vaksne er viktige for å inspirere barn i leik, og Anne Greve et al. gjennom

studien *saman om lek* har vist kor viktige vaksne er gjennom deltaking i barna sin dramatiske leik. Dei seier at i leik er det barna som er læremeistrar, og dei tilsette blir lærlingane (Greve et al., 2023).

Med bakgrunn i omgrepet kjerneområde må leiken ha gode forhold, han må ikkje avbrytast eller delast opp. Han må få god plass for å vekse og utvikle seg. Barnehagelæraren er sett til å forvalte dette området i barnehagen slik både rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og barnehagelærerutdanninga seier (Kunnskapsdepartementet, 2018). Leik er ein altomfattande aktivitet for barn. Leik og leiking er barns måte å leve på og ei kjelde der barnet skaper mening for seg sjølv og seg sjølv i omverda. Korleis vi som barnehagelærarar kan få kontakt eller sjå det vesle barnet, er nær knytt til korleis vi forstår barn og betydninga av barnet sin leik. Eit døme kan vere denne vesle teksten om korleis eg kom i kontakt med Ella ein av dagane eg var i barnehagen hennar som observerande og forskande barnehagelærar.

We meet at the kindergarten playground. The recently pouring rain had made nice ponds for the children to play with and in. Little Ella has a spade and a little bucket in her hands. She stands beside the biggest pond, busy scooping slops into her bucket with her red spade. One spade in the bucket, one spade in her own mouth. I look at her. «Is she perhaps thirsty?» is my first thought. I walk up to her and start helping her to fill the bucket with dirty water. We work and chat, she and I, before we slowly pad into the house together. I give her a glass of pure water to drink. She empties the glass, and we patter out again to continue sharing the joy of the wet and muddy playground. (Halsnes, 2006)

I rammeplan for barnehagen står det at personalet skal «delta i og berike leken på barnas premisser, være bevisst og vurdere egen rolle og deltaking i barnas lek og ta initiativ til lek og aktivt bidra til at alle kommer inn i leken» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20–21).

Leiken har ein sentral plass i barnehagen, og han er bygd inn i verdigrunnlaget til barnehagen gjennom formålsparagrafen. «[I]vareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 46). I rammeplanen for barnehagelærerutdanninga står det: «utdanningen skal ha en helhetlig pedagogisk tilnærming til lek har

bred pedagogikkfaglig og fagdidaktisk kunnska., kunnskap om ledelse og tilrettelegging av pedagogisk arbeid, og om lek, omsorg og læring kan bruke sin faglighet til improvisasjon i lek» (Rammeplan for barnehagelærerutdanning 2012, revidert 2023).

Med utgangspunkt i lek som eit kjerneområde i profesjonsarbeidet i barnehagen prøver eg å finne kvalitetar som kjenneteiknar leikande profesjonshandlingar hos barnehagelæraren. Eg har starta i det hermeneutisk fenomenologiske, nytta ein fenomenologisk inngang gjennom Gadamer's syn på lek og forståing og etter kvart gått over i ei autoetnografisk metodisk tilnærming gjennom egne erfaringar med barns lek i barnehage og kvardagsliv (Karlsson et al., 2021).

Gadamer er oppteken av kva som skjer i og med barn når dei forstår noko. For han er forståing ei hending, noko som hender, som mennesket inngår i. Når Gadamer skildrar den menneskelege leiken, brukar han dei same omgrepa som når han skildrar den ontologiske. Det som går att her, er denne rørsla *hit og dit*, dette som er kjenneteiknet på at leiken bølger, den ubestemmelege rørsla som er sentral for vesenet til leiken (Gadamer, 2010, s. 134). Som når eg og Ella brukar spadane våre og fyller vatn i bøtta (Halsnes, 2006). Når han snakkar om leiken som ontologi, så er det dette menneskelege og kvardagslege, noko av det vi gjer når vi er saman, slik Maria Øksnes (2008) viser til. Dette å *vere saman* påverkar barnehagelæraren sitt syn på leiken som ein vesentleg del av profesjonshandlingane i barnehagekvardagen, og som må vere til stades om du skal forstå barna og leiken deira.

Fenomenologi handlar også om det som kjem til uttrykk, det som kjem oss i møte. Leiken kjem oss i møte i samværet med små barn, og vi kommuniserer til barna at vi ynskjer kontakt eller ikkje gjennom kor leikne vi er. Ved at eg ser Ella og samhandlar med henne, får eg også auge på kven ho er. Fenomenologien seier at vi har tilgang til verda gjennom medvitet, ikkje passivt mottakande, men gjennom aktiv meningskonstruksjon. Kan vi ha tilgang til barns leikeverd som vaksenpersonar, barnehagelærarar, og samstundes finne meining i ei felles leikeverd. Det å vere saman med barn over tid, så nær dei at det er mogleg å oppleve eit nærvær av felles merksemd, felles intensjonar og delte kjensler (Trevarten, 1977 i Smith og Ulvund, 2004), kan også samanliknast med «lived experience» og utvikling av pedagogisk takt (Van Manen, 1997). «Because we are what we can see (know, feel, understand) seeing is already a form of praxis – seeing the significance in a situation places us in the event, makes us part of

the event» (Van Manen, 1997, s. 130). Gjennom møtet med Ella, spaden og det skitne vatnet er eg midt i denne hendinga i og med at eg *ser* henne.

Om vi går til Gadamer, så seier han at gjennom forståinga opnar verda seg, ho kjem oss i møte (Gadamer, 2007). Gjennom forståinga kan vi få tak i noko av det barnet signaliserer gjennom leik, slik eg opplevde Ella og spaden og det skitne vatnet. Eg fekk tak i at Ella var tørst, men først etter å ha møtt henne i den hit og dit-aktivitet i leiken. Gadamer snakkar om leikens ontologi, leiken som det som er, det verande (Øksnes, 2008, s. 76–79). Å forstå kan innebere at det vi forstår, får betydning for oss.

Som vaksenpersonar og barnehagelærarar er vi alltid i nærleiken av leiken til barna. Margaretha Öhman (2020, s. 195–196) seier at vi har ein posisjon i forhold til leiken, nærværaktør, medleikar eller iscenesettar. Det handlar om korleis vi stiller oss til leik, korleis vi ser leiken, eller korleis vi går hand i hand med leiken.

Metode og materiale

I denne studien byggjer eg på intervju med ein barnehagelærar og eit digitalt spørjeskjema til eit utval barnehagelærarar frå andre barnehagar enn den intervjupersonen jobbar i. Eigne erfaringar som barnehagelærar og møte med barn i leik er også trekte inn. Det empiriske materialet er det eg speglar egne erfaringar gjennom.

Det digitale spørjeskjemaet (Forms) vart sendt ut til eit utval på 8 barnehagelærarar frå høgskulen sine praksisbarnehagar. Intervjupersonen er kalla Veronica, dei andre informantane er kalla barnehagelærarar 1–4. Data blir presenterte som små forteljingar frå barnehagelæraren og innsmett frå svara på spørjeskjemaet. I og med at forfattaren sine erfaringar får eit så sterkt innslag, vil det nærme seg autoetnografi som metodisk tilnærming og analyse (Karlsson et al., 2021; Adams, et al., 2015).

Analysen startar med Bo Eneroths vesensmetode (Eneroth 1987). Han snakkar om å sjå på dei *kvalitetane* som kjem til uttrykk, noko som ein vesensanalyse ville opna opp for. Vesensmetoden er ein måte å kjenneteikne dei kvalitetane som er felles for ulike utsegner. Kva er det kjenneteiknande for leiken? Kva er det kjenneteiknande i det Veronica fortel om leiken i deira barnehage? Kva for kvalitetar bør ein barnehagelærar i barnehagen ha?

I samtalen med Veronica og i utsegnene frå andre barnehagelærarar kan vi finne svar på eller få eit lite glimt inn i kva som kjenneteiknar ein leikande barnehagelærer, ein leikande profesjonsutøvar.

Med utgangspunkt i kategoriane frå den tematiske analysen fylgde eg det Eneroth (1987) kallar vesensmetoden for analyse. Eg samla alle utdraga frå materialet som høyrde heime under kvar kategori, og prøvde å finne ut kva alle utdraga innanfor kvar kategori hadde til felles. Eg arbeidde ut frå spørsmålet: Kva for kjenneteikn eller felles kvalitetar kjem til syne i utdraga? Målet har vore å finne ein felles essens, eller sagt på ein annan måte, å finne det felles vesenet til utdraga. Vesensmetoden for analyse samsvarar på mange måtar med den fenomenologiske forskingsmetoden, der forskaren søker etter eigenarten til fenomenen, eller essensen, gjennom å kome fenomenen i møte og skildre dei så presist og fullstendig som mogleg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 34). Både i innsamlinga av materialet og i analysen har eg altså gjort metodiske val som har vore inspirerte av den fenomenologiske forskingsmetoden.

Resultat og drøfting

I denne delen av studien viser eg døme på korleis ein barnehagelærer reflekterer rundt vaksenrolla, si eiga rolle i leiken. Dette byggjer også på egne erfaringar frå barnehagen gjennom møta med Ella og William og ein samtale med Veronica, som er barnehagelærer på ei småbarnsavdeling. Ho startar samtalen med å seie at skal ein gjere ein god jobb i barnehagen, må ein vere ein leikande vaksen. Her presenterer eg nokre meiningsutsegner frå samtalen for å prøve å skildre Veronicas sjølvforståing.

Eg har trekt ut ulike kategoriar som kjem fram i intervjuet og frå egne erfaringar og frå det digitale spørjeskjemaet. Informantane mine brukar vaksen, vaksne, når dei omtalar si eiga eller andre si rolle i leiken. Eg vil veksle mellom å bruke vaksen og barnehagelærer for å vere autentisk til materialet mitt. Det overordna kvalitetskjenne-teiknet er *leikande vaksen, leikande barnehagelærer*.

Skal ein gjere ein god jobb i barnehagen, må ein vere en leikende vaksen

Eg har vore i Veronicas barnehage ein dag i veka i nokre månader, og no er tida komen for å samtale om leik i barnehagen og barnehagelæraren si rolle i leiken.

Skal en gjøre en god jobb i barnehagen, må en være en lekende voksen.

Ellers har en ingenting i barnehagen å gjøre. Noen er aktiv med i lek, andre hjelpere. Vi har jobbet med den biten. Noen tør å gå inn i en rolle, ta andre voksne med inn.

I den frie leken der skal de voksne trekke seg ut og være i bakkant. Noen mener vi går glipp av mange ting dersom vi gjør det. Vi tror at det går så bra, men så er det mange ting som skjer.

Å vere leikande vaksen, leikande barnehagelærer er ein kvalitet. Veronica drøftar for og imot med seg sjølv om korleis ein kan vere ein leikande vaksen, og korleis ein skal opptre. Eg oppfattar at ho seier at ein leikande barnehagelærer skal vere aktiv, gå inn i leiken og ikkje berre sitte og observere. Går du inn, får du auge på, men så er det mange ting som skjer ...

No opplever eg at mi eiga sjølvforståing dukkar opp. Eg har vore ein som aktivt har gått ut og sagt at det er viktig at vi voksne er der når barn leikar, at vi er i situasjonen, ikkje styrer, men er observerande deltakar. Veit Veronica det – seier ho det ho trur eg vil ho skal seie? Ifylgje Gadamer (2010, s. 134) så handlar det om at den som forstår, blir trekt inn i ei hending der meininga viser seg, du kjem nær barna si leikeverd. Som voksne kan vi aldri leike som barn, men vi kan oppleve at vi er nær dei, gjennom korleis vi ser dei (Van Manen, 1997, s. 130). I samværet med Ella opplevde eg å kome nær henne gjennom å delta i å fylle vatn i bøtta med spade. Eg prøvde å sjå kven ho var, og ikkje ta ho ut av leikeaktiviteten, men gjennom denne få tilgang og kunne gi henne vatn å drikke. Som Veronica viser til i neste forteljing, så er det mange måtar å få auge på.

I forhold til barnegruppen – det er lek hele dagen fra de kommer, det har nå litt å gjøre med øyet som ser. Det kan være i garderoben med en støvel og sko, det kan være i samtale med foreldra

i leveringssituasjonen. Det er hva vi velger å se, har vi kommet frem til. Så er det under måltidet det som vi gjerne definerer som uro. Når vi gikk inn og observerte opplevde vi det på en annen måte, men all lek er ikke ok i en måltidssituasjon – finne en balanse.

Denne forteljinga startar med «det er no lek hele dagen fra de kommer», leiken fell ikkje til ro, han er utan slutt og gjentek seg sjølv. I tråd med det Øksnes skriv (2008, s. 81). Så fortset han med «det har nå litt med øyet som ser». Eller som Ella og eg «... we patter out again to continue sharing the joy of the wet and muddy playground». Ein må *ha auge for at* leiken blir ein annan kvalitet, eit kjenneteikn for ein dyktig og god barnehagelærer. Veronica seier på den eine sida at «det har nå litt å gjøre med øyet som ser», og i neste augneblink «det er hva vi velger å se». Betyr dette det same, er det vilje og haldningsstyrt. Ho avsluttar med «har vi kommet fram til». Altså har dette vore diskutert i personalgruppa, og dei har bestemt at det betyr at du kan sjå at det er lek dersom du er open og vil det, då kan det vere «å gi rom for frileken og barns utfoldelse» (barnehagelærer 1). Det å la seg involvere i lek krev at vi ikkje står på utsida eller hevar oss over det som blir leika, men vi deltek og blir medleikarar (Öhman, 2020, s. 200). Eg kom i kontakt med Ella i den augneblinken då eg klarte å fange heile situasjonen, hit og dit-rørslene, regnet, fylle vatn i bøtta og drikke litt, sette meg ned saman med henne og gjere dei same rørslene.

Veronica held fram med å fortelje om korleis dei jobbar i barnehagen hennar.

Så har vi jobbet på småbarnsavdelingene med lekegrupper. Skjermet lek både når det gjelder de barna som holder på med en lekeaktivitet, skal få ro, men òg i forhold til den voksne. I hvert fall på småsiden. Dersom det er to voksne til stede, så blir det oftere mye snakk, gjerne gjennom barna, men ikke lek.

Har vi delt opp, blir det mer skjermet lek. Så får de voksne se hvor positivt det er å være med i lek i forhold til barnegruppa.

Ved bevisst å plassere dei vaksne saman med barna, ein vaksen med ei gruppe barn, ynskjer dei å gje dei vaksne oppleving av lek. Underforstått, dersom

to vaksne er saman, blir det fokus på kvarandre og ikkje på barna. Kvalitet blir her at *fokuset skal vere barna*, er du saman med dei, vil du oppleve leiken og det positive han fører med seg. ... *så får de voksne se hvor positivt det er å være med i lek i forhold til barnegruppa ...* Her ser vi noko av det Öhman (2020) snakkar om når ho brukar omgrepa nærværaktør eller medleikar. Du er saman med barna i leiken. Ved å tenkje nøye gjennom barnehagedagen kan vi få dette til, seier Veronica vidare, men då må vi som barnehagepersonale sette det konkret i planane våre.

I forhold til når vi har vurderingsprosjekt i barnehagen som er knytta til voksenrollen i lek. Der er det så at småsiden har behov for en fast ukeplan der det står lekegruppen, navn på de voksne og barna, fysisk innanfor eit klokkeslett – fører til at det blir gjennomført. På storsiden er det mer slik at de kan se an situasjonen, der er det litt ulikt.

Her prøver eg å gripe fatt i noko Veronica har sagt tidlegare om at dei vaksne på småbarnsavdelinga kan vere meir passive enn på avdelingar for store barn (3–6 år). Då viser ho til at det må *stå på planen* og det må vere med i vurderingsarbeidet, elles så har det lett for å gli ut. Eller som ein av dei andre barnehagelærarane sa: «La leken være en sentral del av formelle pedagogiske aktiviteter, tilrettelegging for lek er viktig» (barnehagelærer 3). Her er det ikkje berre dei kvardagslege handlingane som skjer, men dei formelle pedagogiske aktivitetane som vi må planlegge.

Kravet blir at skal ein vere ein god vaksen og ein dyktig profesjonsutøvar, skal ein òg vere aktiv. «Jeg tror at om en bruker leken bevisst og selv er aktiv, blir en tryggere i sin rolle som barnehagelærer» (barnehagelærer 4). Kjenneteiknet på kvalitet blir *å vere aktiv*.

«Vi ser også at deltakelse av voksne i leken er motiverende for barna. De blir gjerne mer utholdende, og det blir mindre konflikter» (barnehagelærer 4). Fjørtofts (2020) forskning trekkjer også fram at dei vaksne kan motivere barna i leiken.

Som vaksne og barnehagelærarar har vi alltid ein posisjon i leiken (Öhman, 2020, s. 195–196). Dersom fokuset er dei formelle pedagogiske aktivitetane, blir det rekna som ein overordna posisjon, som betyr at vi er vaksne barnehagelærarar i ein asymmetrisk posisjon i forhold til barna, slik som det står

i rammeplan for utdanninga og barnehagen (KD, 2017, s. 16). Som pedagogisk leiar og barnehagelærer vil vi alltid ha ein slik dobbel posisjon, både overordna og nærverande, vi må heile tida vere fleksible (Öhman, 2020, s. 199).

Når eg spør Veronica korleis dei har jobba med å ta kontakt med barn i leik, svarer ho:

Observere hva som skjer. Ofte er det sånn at en bryter inn: «Her er en kopp», så har en brutt leken. Gå inn og så se, vurdere, gjerne ta en rolle, spørre om å få være med: «Kan du lage en kopp kaffe til meg?»

Og så godta et nei, at de kan få leke i fRed. Om du ser en som er veldig dominerende i leken, så hadde vi en tendens til å gripe inn og gi det barnet en lavstatusrolle, jekke det barnet ned på en måte, nå gjør vi ikke nødvendigvis det. Noen trives med prinsesseroller, andre ikke, barna trenger ikke bli dominert av det.

Har vi på en måte sett litt når vi har observert. Da kan den leken få gå sin gang selv om vi ser at det er de samme som har statusrolle. Hvis vi ser at hverdagen ellers fungerer bra, at det er forskjellige typer lek, så er det greit at det er sånn, har vi kommet fram til.

Dette er på nytt ei utsegn om den aktivt, observerande barnehagelæraren som «eigentleg» bør gå inn i leiken for å vere heilt sikker på kva barna held på med. Du skal ikkje gripe inn utanfrå for tidleg, «om du ser en som er veldig dominerende i leken, så hadde vi en tendens til å gripe inn og gi det barnet en lavstatusrolle, jekke det barnet ned på en måte, nå gjør vi ikke nødvendigvis det». Eller «om eg som vaksenperson går meir aktivt inn og kan hjelpe barn, vere ein dørøpnar» (barnehagelærer 1). Ein dag møtte eg vesle William i garderoben. Han såg på meg og sa: «Gammel Astrid, veit du ka?» Han såg direkte på meg og auga var vidopne og undrande. Han prøvde å fortelje meg noko, men kunne berre stille spørsmålet «Veit du ka?». Eg sette meg ned og såg på han og sa «ja?». I den augneblinken, i det eg prøvde å forstå han, skjøna eg at «Veit du ka?» var nøkkelen (Halsnes, 2006). Det å vere der, plukke opp nøkkelen og låse opp og kome med barnet inn i deira verd. Kvalitetskjenne-teiknet er dørøpnar. Ein dørøpnar er både ein nærværaktør og ein medleikar (Öhman, 2020, s. 195).

Veronica seier på nytt at for å kunne jobbe i barnehagen må du leike. Dei over opp den leikande evna si. Ho snakkar også om at du kan vere ueinig i sak,

ha eit anna syn, men i praksis må du gjere som vi har bestemt. Her i denne barnehagen vil vi berre ha leikande vaksne!

Vi er strengere, det er en del av arbeidsinstruksen vår. Den som ikke leker i barnehagen, gjør ikke jobben sin, og da kan de ikke jobbe i barnehagen.

Hva er det viktigste på avdelingen? Mange sa at det var lek. Hva er den viktigste arbeidsoppgaven vår? En av de viktigste oppgavene våre er å være med i lek og legge til rette for lek, det gikk på lek. Dette gjorde de i forhold til arbeidsinstruksdrøfting på heile huset.

Kvalitetskjenne-teiknet er *leikande vaksne, leikande barnehagelærarar*.

Vi leiker heile tida, seier Gadamer (Gadamer, 2010), det er noko som skjer i det vi gjer og held på med, det er eit uomgjengeleg trekk ved det å vere barn eller vaksen, det er kvardagshandlingar, ontologi. Gadamer seier også at ved å gjere lek til ein aktivitet som berre barn gjer det, er å avgrense leiken. Som barnehagelærarar må vi vere medvitne om dette, då blir leiken løfta opp til erkjenning, og dermed er han ikkje berre ontologisk, men også epistemologisk (Gadamer, 2010). Margareta Öhman vil kalle det ein overordna posisjon i forhold til lek (Öhman, 2020, s. 198–199). Det handlar om kva for haldningar vi har til lek, seier Lillemyr (2020, s. 29).

Veronica avsluttar samtalen vår med ei forteljing frå ei tidleg morgonstund i garderoben.

Vi hadde en mor i forrige uke som plutselig kom inn på avdelingen og var der en liten stund. Ho hadde visst gløymt noe mat. Ho kan bli med i lekesituasjonen. Ordne håret og slikt. Da ble det så at de voksne ble satt litt ut av spill. Du er nå mor her, slikt pleier du ikke å gjøre. Sånn at det går litt usikkerhet i forhold til voksne. Slik var det med meg også da jeg så henne satt der inne med en borremaskin i håret som var føn.

For ungane var det heilt naturleg? Det var kjempestas og veldig positivt. Ja, og de barna som ofte trekker seg når vi har vikarer og studenter, de var helt oppe på fanget hennes og var helt med.

Dette siste utdraget sprengjer det Veronica har fortalt meg. Kanskje er ikkje det så enkelt i praksis likevel. Her kjem ei mor inn og berre gjer det vi har snakka om. «Da ble det så at de voksne ble satt litt ut av spill.» Ho kjem inn i barnehagen og oppfyller alle dei kvalitetskrava som personalet har snakka om i lange tider, og ja, «og de barna som ofte trekker seg når vi har vikarer og studenter, de var helt oppe på fanget hennes og var helt med». Så tilsynelatande enkelt kan det vere. Veronica undrar seg over det og spør seg om det er forskjell på personalet og foreldra når dei leikar med barna. Ho berre er der i den felles leikeverda og gjer tilsynelatande dei kvardagslege handlingane slik Gadamer snakkar om (Gadamer, 2010, s. 134). Ho går inn slik eg møtte Ella gjennom spaden, det skitne sølevatnet og bøtta.

I denne drøftinga har eg funne ulike kvalitetar som kjenneteiknar ein leikande barnehagelærer, leikande profesjonshandlingar. Det handlar om å vere *aktiv*, om å *få auge på, det er no auget som ser, ha auge for leiken eller velje å sjå, vere ein dørøpnar*. Vidare blir det å *plassere dei vaksne saman med barna, ha fokus på barna*. Desse kvalitetane er konkrete og retta mot samværet mellom barnehagelærarar og barn. Til slutt blir det viktig at *det står på planen*, og at *det må vere ein del av arbeidsinstruksjonen vår*. Dette er i tråd med kva rammeplanen seier (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20–21).

Mora som kjem inn i barnehagen, veltar alle desse gode og filosofiske tankane vi snakkar om. Ho berre gjer det, ho er der og går inn i leiken, trekkjer barna med seg og er, som Öhman seier, ein medleikar (Öhman, 2020, s. 195).

Avslutning

I denne artikkelen har eg prøvd å finne kvalitetskjenne-teikn på barnehagelæraren sine profesjonshandlingar i møte med barn i leik. Gjennom å gripe fatt i og skrive fram eigne erfaringar i møta med Ella og William har eg fått utvida synet på kva som er viktig i leikemøta mellom meg og barna, mellom barnehagelæraren og dei leikande barna. Veronica og dei andre barnehagelærarane har vist kva for kvalitetar ein barnehagelærer kan og bør ha. Du må ha auge for leiken, og vere ein dørøpnar, ein som motiverer og legg til rette i kvardagen, men framfor alt, slik Veronica gjentek mange gonger, «skal du gjøre en god jobb i barnehagen, må du være en lekende voksen».

Referansar

- Adams, T., Jones, S.H. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Eneroth, B. (1987). *Hur mäter man «vackert»? Grundbok i kvalitativ metod*. Natur och Kultur.
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furunål. En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode* (6. utg.). Pax forlag.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K.T. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Halsnes, A. (2006). *How does the adult see the playing child?* Paper presented at the Phenomenology & Pedagogy Conference, Beijing, China.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.B., Sælør, K.T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerenrollen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillemyr, O.F. (2020) *Leik på alvor* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012, rev. 2023). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2023-06-30-1200). <https://lovdata.no/forskrift/2012-06-04-475>.
- Smith, L. & Ulvund, S.E. (2004). *Spedbarnsalderen*. Gyldendal Akademisk.
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. The Althouse Press. <https://doi.org/10.5324/barn.v33i1.3435>.
- Öhman, M. (2020). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2008). Lekens ontologiske betydning hos Hans-Georg Gadamer. *BARN* nr. 3: s. 75–88. <https://doi.org/10.5324/barn.v26i3.4331>

Irgens, T.B., Ryland, L.K. & Egeland, O.-V. (2024). Risikolek – en fare eller nødvendighet? I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 29–42). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291002>

Kapittel 2

Risikolek – en fare eller nødvendighet?

Tale Birkeland Irgens, Lill Krestin Ryland og Ole-Vinjar Egeland

Innledning

I barnehagelærerutdanningen lærer studentene om risikolek og om den skandinaviske tilnærmingen vi har til begrepet. Rammeplan for barnehager påpeker at barnehagen skal bidra til at barna «opplever å vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Den viser også til at personalet skal «gi barna tilgang til varierte og utfordrende bevegelsesmiljøer, sanseopplevelser og kroppslig lek ute og inne, i og utenfor barnehageområdet» (s. 50). Dette betyr at barnehagene har et ansvar for å legge til rette for risikolek og tilby barna voksne som kan være aktive og støttende i deres lek og utvikling. I henhold til sosiokulturell læringsteori vil de ansatte i barnehagen være et støttende stillas for lek og læring og bidra til at barnet kan være i den proksimale utviklingssonen, eller sonen for den nærmeste utvikling (Askland & Sataøen, 2019, s. 203; Lillemyr, 2020, s. 111). Dette innebærer at barnehagen må reflektere over

sine verdier og holdninger til det å være en barnehage der barna kan få utfolde seg i klatretrærne, ake i den litt farlige bakken og leke i og ved den spennende bekken. Det å være barn i dag er noe annerledes enn det var for bare noen tiår siden. Er du født på 70- eller 80-tallet, vil du mest sannsynlig huske hvordan det var å leke «cowboy og indianer» i nærmiljøet, med både trær og fjellskrenter som kulisser. På uteområdet til barnehager i dag finnes gummidekte underlag og statiske klatreapparater, samtidig som trær blir felt av hensyn til risikoen de representerer, og barna må forholde seg til en rekke regler som innskrenker deres muligheter for fri utfoldelse. Nyere studier viser også at barnehagebarn er overraskende lite fysisk aktive utendørs (Dønnestad et al., 2018; Nilsen et al., 2019; Osnes & Skaug, 2015), til tross for anbefalingen om minimum tre timer moderat til høyintensiv fysisk aktivitet hver dag (Helsedirektoratet, 2022).

Sikkerheten i barnehagen vil alltid stå sentralt, men våre verdier vil også legge viktige føringer for hvordan slik lek, som også innebærer risiko for skade, vil utspille seg. Ved å sette ord på, og bli bevisst, kan personalet ta enda større del i barnas risikolek og være den voksne som gir muligheter og ikke begrenser. På denne måten vil man kunne gå hånd i hånd med barnet og være en aktiv og bevisst voksen som motiverer og stimulerer barnet i dets utvikling.

Forskningsspørsmål

I denne studien er vi interessert i få mer kunnskap om de ansattes møte med begrepet risikolek og hvordan risikolek utspiller seg i barnehagehverdagen. Dette har ført til følgende forskningsspørsmål: Hvilke verdier og holdninger har barnehageansatte til risikolek?

Teoretisk forankring

Risikolek

Risikofylt lek kan defineres som lek der barna frivillig oppsøker spenning og fare (Brussoni et al., 2015; Sandseter, 2010; Stephenson, 2003). Risikolek kan ha mange ulike dimensjoner, og det er derfor tjenlig med underkategorier av risikolek som konkretiserer hvilke farer som kan oppstå i lek (Kleppe, 2017;

Sandseter, 2009). Disse kategoriene er: lek med store høyder, lek med stor fart, lek med farlige redskaper, lek nær farlige elementer, lek som innebærer kamp, lek der barna kan forsvinne, lek som innebærer sammenstøt og lek som gir overført risiko eller spenning.

Som nevnt oppfordres det også i rammeplan for barnehager at barn skal få trening i å vurdere og mestre risikofylt lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49). Det å la barna få lov til å leke risikofylt er positivt på flere måter og vil blant annet føre til økt fysisk-motorisk kompetanse (Pellegrini & Smith, 1998). Risikolek er forbundet med fysisk aktive barn, og det er funnet korrelasjon mellom risikolek og økt fysisk aktivitet hos barn (Kleppe, 2018; Sando et al., 2021; Sandseter, 2010). Dette betyr også at tilrettelegging av risikolek, innenfor de fleste av underkategoriene, kan gjøre det mulig for de ansatte å oppfylle de nye anbefalingene fra Helsedirektoratet (2022) om minst tre timer fysisk aktivitet hver dag. Barn som driver med risikofylt lek, kan dermed få en bedre fysisk helse, men vil også kunne få gevinst innen sosial helse, sosial kompetanse og resiliens (Brussoni et al., 2015; Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 50).

Gjennom risikolek vil barna få erfare et bredt følelsesregister som mestring, glede, spenning, men også følelser som nøling og frykt (Coaster & Gleave, 2008). Det er viktig at barna får muligheten til å lære å mestre utfordringer og motgang gjennom lek, slik at de senere i livet kan bruke denne erfaringen til å løse motgang i ulike livssituasjoner. Studier viser at overbeskyttelse i barndommen øker sannsynligheten for å utvikle angst senere i livet (Allen & Rapee, 2005; Clarke et al., 2013). Den økende forekomsten av angst og usikkerhet blant unge i dag viser at strategier for å mestre utfordringer er noe som burde få større oppmerksomhet (Sivertsen & Johansen, 2022). Det er derfor viktig at barn kan få prøve og feile gjennom lek slik at de får mulighet til å utvikle egne strategier for å mestre eventuell motgang. Barna har beskrevet stor glede ved å kjenne på følelsen «skummelt-artig», som er en blanding av følelsene frykt og glede (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 44). Når barna har mestret noe som i utgangspunktet følte skummelt, har kroppen produsert adrenalin og endorfiner som gir barna en slags naturlig rusfølelse i etterkant av aktiviteten (Breivik, 2001; Sandseter et al., 2021). «Det artigste jeg vet, er det jeg nesten ikke tør» (Mjaavatn, 1999, s. 53), beskriver godt hvordan den intense følelsen av spenning trumfer frykten for eventuelle skader. Gjennom de positive følelsene barna opplever under risikolek, øker motivasjonen til å holde seg i aktivitet for å oppleve noe som er «skummelt-artig» igjen.

Det finnes indikasjoner på at ansatte i norske barnehager begrenser muligheter for risikolek til tross for de mange positive effektene som er nevnt over. En mulig forklaring på for hvorfor risikolek ikke er en større del av leken i barnehager, kan være frykten fra ansatte for at barna skal få alvorlige skader. Det er ingen korrelasjon mellom økt risikolek og bruddskader (Brussoni et al., 2015) og 98 prosent av alle skader i barnehagen er kategorisert som småskader (Sandseter et al., 2013). Rammeplanen krever at barna skal få trening på å mestre egne liv, og dette er ikke forenlig med samfunnets ensidige fokus på skadereduksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sandseter, 2017). Gjennom risikolek vil barna få mulighet til å øke sin reaksjonsevne, motoriske kontroll, fysiske styrke og romorienteringsevne, i tillegg til sin subjektive risikovurdering. Dette er ferdigheter som legger til rette for at barna velger hensiktsmessige handlinger i plutselige risikosituasjoner. Man kan dermed si at den beste ulykkesforebyggingen er at barn får mange erfaringer med å være i risikosituasjoner (Sandseter, 2013).

Moral og etikk i risikolek

I arbeidet med å tilrettelegge for risikolek i barnehagen er det flere faktorer som spiller inn, slik som regler, struktur, verdier og holdninger. En organisasjonskultur består både av kulturinnhold og kulturuttrykk (Bang, 2020, s. 48). Kulturinnholdet handler om de verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som preger organisasjonen. Dersom en tenker på en organisasjonskultur som et isfjell, vil verdier, normer og virkelighetsoppfatninger ofte ligge under vannoverflaten, og på denne måten være usynlig for oss (Larsen & Slåtten, 2020, s. 81). Sentrale verdier som ligger til grunn for hvordan man ser på begrepet risikolek, er dermed usynlige, men blir synlig blant annet gjennom hvordan vi agerer. Dette kalles kulturuttrykk, og omhandler både språk, atferd og historier som finnes i et kollegium. Kunnskap om kulturelt betingede faktorer som materiell, utstyr, rutiner, prosedyrer og ritualer kan peke på hvilken kultur en barnehage har. De verdier og holdninger som finnes i en barnehage, vil også være preget av ulike etiske perspektiver. Etikk og moral blir ofte sett i sammenheng, og moralen blir gjerne beskrevet som et sett av holdninger og oppfatninger om hva som er rett og galt i samspill med andre mennesker (Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 81). Når det gjelder etikk, vil refleksjoner ha en sentral posisjon, der man reflekterer seg frem

til den gode handlingen (Lingås, 2019, s. 15). Dette betyr at moralen gir oss en magesfølelse for hvordan vi skal agere i en bestemt situasjon, og etikken hjelper oss alle de gangene man gjerne ikke har et klart svar og derfor trenger en mer grundig refleksjon og bevisstgjøring. Hvor denne refleksjonen tar oss, er vanskelig å forutsi. I det ene øyeblikket ser man for seg de negative konsekvensene som kan skje i lek forbundet med risiko, og i det andre kan man se gleden til barna av å få lov og møte det spennende, viltre og litt farlige. Innen konsekvensetikkk vil nettopp det mulige utfallet av en bestemt situasjon være avgjørende, fremfor hensikten med aktiviteten (Lingås, 2019, s. 25). Innen formålsetikk vil dette være omvendt, hvor selve aktiviteten vil være målet og intensjonen for en vellykket handling. Disse etiske perspektivene, som på mange måter handler om å gjøre godt, men også å unngå skade, handler også om vårt faglige skjønn. Faglig skjønn er basert på både kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger og følelser som gir en kompetanse til å kunne ta ulike beslutninger (Børhaug & Bøe, 2022, s. 199; Gotvassli, 2019, s. 113).

Metode

I denne studien har vi valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode, etter som vi ønsket å belyse personalets verdier og holdninger knyttet til risikolek (Smith & Sparkes, 2017, s. 108). Vi valgte å ha fire informanter fra fire ulike avdelinger, hvor både assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og pedagogiske ledere ble inkludert i intervjuet. Det å bare gjennomføre ett fokusgruppeintervju gjør at utvalget er forholdsvis lite (Smith & Sparkes, 2017, s. 104), men det er på samme tid stort nok til å gi oss ny kunnskap om de ansattes møte med risikolek (Sandelowski, 1995, s. 59). Det at alle avdelingene i barnehagen var representert, kan være med på å gi oss et helhetlig bilde. Intervjuet ble gjennomført i arbeidstiden til deltakerne i en av barnehagens avdelinger og varte i ca. 45 minutter. En av forskerne ledet intervjuet og stilte spørsmål, mens den andre noterte fortløpende. Vi valgte bevisst å ikke ta opp lyd under intervjuet, da dette kan virke negativt inn på informantenes følelse av å kunne uttale seg fritt. Vi utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål. Med en slik intervjuguide ble det enklere å stille oppfølgingsspørsmål, og det er større sjans for at informantene kommer med spontane og levende svar (Dalland, 2020, s. 83). I etterkant av intervjuet gjorde vi en tematisk analyse

og plasserte svar i ulike kategorier, i tråd med Johannesen et al. (2018, s. 279). Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) peker på muligheten til å bruke meningsfortetning, hvor vi forkortet setningene til stikkord, noe som ga oss en bedre oversikt over funnene. Informantene ble gitt informasjon om anonymitet og frivillig samtykke, og vi gjorde oss ikke noen notater av personlige opplysninger som kan være med på å identifisere deltakerne.

Funn og diskusjon

Før vi ser på de ansattes verdier og holdninger til risikolek, ser vi et behov for å analysere hvilke former for risikolek denne barnehagen er innom. Dette vil si noe om kulturen, som gir føringer for hvordan de ansatte opptrer i ulike situasjoner.

Tilnærming til risikolek

Jamfør Kleppe (2017) og Sandseters (2009) kategorisering av begrepet risikolek er det spesielt fire av kategoriene vi merker oss i det innsamlede materialet. Disse er lek fra stor høyde, lek med stor fart, lek som innebærer sammenstøt og lek som innebærer kamp. At barna klatrer i trær, er noe de ansatte observerer hver dag, og det kommer frem at dette er en barnehage som er mye ute på tur utenfor barnehagens inngjerdede område. Men også uteområdet i barnehagen kan by på ulike former for risikolek, da terrenget er utfordrende i seg selv. Spesielt de yngste barna i barnehagen får store utfordringer i dette området, og en informant forteller: «Der klatrer de opp hver dag. De må finne en måte å komme seg ned. Noen tør ikke komme ned igjen. Noen tør ikke gå opp. De må for eksempel skli på rumpen.» Dette sitatet underbygger viktigheten av å ha tilgang til et variert uteområde som gir barn mulighet til å vurdere og mestre risiko i det daglige.

Når det gjelder lek med stor fart, er det først og fremst sykkellek barnehagepersonalet forteller om, og de sier at det skjer sammenstøt når barna sykler i stor fart mot hverandre. Lekeslåsning er den leken som innebærer kamp, og dette ser de stort sett blant de største barna. Her forteller de også at personalet var delt i synet på om lekeslåsning skulle være lov eller ikke, og at de ble enige om at det skulle være lov innenfor gitte rammer.

I tillegg til disse kategoriene forteller de også at de er i gang med coasteering, som er lek i vann, både i basseng og i åpen sjø, gjennom hele året. Dette er en kategori vi kan plassere under lek nær farlige elementer. Informantene forteller at de er under opplæring av denne metoden for vanntilvenning, og en informant sier: «Det blir veldig gøy, men også skummelt.» Dette gir oss et viktig signal om at det ikke bare er barna som får erfare et bredt følelsesregister når de er med på risikolek, dette understrekes også av Coaster og Gleave (2008). Også ansatte i barnehagen kan oppleve denne spenningen og frykten for noe som er litt ukjent, men som også gir en glede og en forventning som handler om mestring og samhandling med barna. Denne satsningen på coasteering vitner om en barnehage som tør å satse på noe nytt og spennende og som utfordrer både de ansatte og barna. På mange måter utfordrer de også sin egen barnehagekultur ved å tenke nytt og tilføre leken en ekstra dimensjon. De setter coasteering på planen, gir opplæring til personalet, har en positiv holdning til ekstrem vannlek og kjøper inn utstyr som er nødvendig. Denne barnehagen vil nok etter hvert få mange gode historier som kan være med og fortelle noe om kulturen som finnes her. Dette sier oss noe om hvilke verdier og holdninger de setter høyt og som de synliggjør ved å sette en risikofylt aktivitet i barnehagen, som coasteering, på agendaen. Larsen og Slåtten påpeker at verdier og holdninger gjerne kan være usynlige for andre, og at historier og barnehagens satsninger på denne måten blir ekstra viktige, og dermed kan fortelle noe om hvem de er som barnehage (2020, s. 81).

Støtte og utfordring

Det som kommer frem i våre funn, er at barnehagepersonalet ser på seg selv som aktive veiledere, observatører og lekende voksne. Disse rollene er sentrale med hensyn til å gi gode utviklingsmuligheter for barna. Informantene forteller at barna får utfordre seg selv i risikolek og som kan være med på å gi en god mestringsfølelse. En forteller: «De blir jo flinkere og flinkere», og en annen sier: «Jeg håper de blir selvsikre og tar en utfordring. Jeg tror det hjelper til å takle motgang. Du har fått utfordret deg. Du lærer av det du har prøvd.» De ansatte forteller om gleden barna viser ved å mestre noe nytt og at det å få positive erfaringer har stor gevinst i forhold til andre situasjoner de møter, noe som støtter opp under det Coaster og Gleave (2008) skriver.

Barnehagepersonalet forteller at det å ha et ekstra blikk for de stille og usynlige barna og gjennomføre mer organisert risikolek kan være ekstra

viktig. Når det gjelder risikolek hos gutter og jenter, prøver de ansatte å ikke gjøre noen forskjell, men de forteller at guttene generelt sett er mer aktive og mer søkende til spenningsfylt lek, og en informant sier: «Jentene har ikke det samme behovet for å vise så mye muskler.» Hos de yngste barna ser de ikke så store forskjeller. Det å gjøre kjønnsmessige forskjeller er mer utbredt i andre kulturer enn den norske, og vi kan si at denne barnehagen praktiserer et likhetsprinsipp, som ifølge Sandseter og Kvalnes (2021, s. 105) er kjernen i etikken. Dette prinsippet kan vi relatere til den gylne regel, som sier at du skal gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg. Det er vår kultur og våre tradisjoner som legger føringer for hvordan vi ser på gutter og jenter, og likhetsprinsippet er hos oss basert på en moralsk tanke om å behandle gutter og jenter ut fra de samme prinsipp. Likevel er det noe selvmotstridende i at det i dette materialet kommer frem at det eksisterer noen forskjeller mellom kjønnene.

Den gode mestringsfølelsen er også noe som kan bygge selvtillit, og de ansatte forteller om det å lære barna «å gå ut av komfortsonen». En av informantene sier: «Han prøver og prøver og gir aldri opp. Vi ser jo litt an hvem det er vi kan pushe», og en annen sier det blir viktig å «støtte dem og i alle fall ikke begrense dem». Først og fremst sier dette oss at de ansatte er et støttende stillas for barna. Vygotskij har hatt stor betydning innenfor sosiokulturell læringsteori, som vektlegger at barna kan lære og utvikle seg gjennom tett veiledning og støtte fra barnehagepersonell (Lillemyr, 2020, s. 111). En annen informant forteller følgende: «Jeg kan ta meg tid til å utvide horisonten deres mer», og dette sitatet illustrerer på en god måte viktigheten av voksne som er tett på og dermed er klare for enten å utfordre eller å holde noen i hånden. Slike aspekter kan ha stor betydning for barns selvtillit og mestringsfølelse.

En etisk dimensjon i risikolek

Personalet i en barnehage har stor innvirkning på hvordan barna kan få utfolde seg i vilter lek, og på denne måten besitter de også stor makt. De har makt til å sette en stopper for leken eller de kan oppfordre barna og selv være deltakende i barns risikolek. I våre funn ser vi at risikolek noen ganger blir stoppet, og det som da begrenser, er tid, organisering av dagen, bemanning og frykt for skader. Dette begrunner de med at mangel på personale kan redusere muligheten for å gå på tur utenfor barnehagens område, der de ansatte mener

at mye av risikoleken skjer. Men dette skjer også på barnehagens uteområde, og en informant sier: «Vi stenger av dissene fordi vi ikke er nok folk. Det finnes jo mange andre løsninger? Bare det at vi ikke er organisert godt nok.» For det første forteller dette oss at noe i barnehagens struktur kan hindre barns deltakelse i risikolek både innenfor og utenfor barnehagens område. For det andre kan dette også handle om en konsekvensetikk der de frykter skader som kan oppstå hos barna, og de velger derfor å eliminere risikoen for dette (Lingås, 2019, s. 25). Selv om vi legger merke til denne redselen, ser vi også noe annet som trer frem i følgende sitat: «Når jeg vet at du er redd, er jeg tøff, og når du er tøff, kan jeg være redd.» Her forteller informanten om de ansattes toleransegrenser til ulike former for risikolek og hvordan de kan støtte hverandre i de situasjoner de står i. Utsagnet kan vitne om en bevisst og reflektert holdning til hverandres grenser og at de sammen som barnehage kan være i stand til å møte barna på best mulig måte (Lingås, 2019, s. 15).

En annen informant sier: «Jeg har en kollega borte hos meg som er veldig redd, og av og til sier jeg til henne: Snu deg du, gå andre veien.» Dette svaret kan antyde at personalet ikke fungerer som et støttende stillas for hverandre. Her kunne det vært en mulighet for å utfordre hverandres grenser slik at neste gang en er i tilsvarende situasjon, kunne vært den ansatte som støttet og utfordret barnet (Aksland & Sataøen, 2019, s. 203).

I samtale om tilbakemeldingskulturen i barnehagen kom følgende sitat frem: «Vi sier det på en fin måte, vi neglisjerer ikke hverandre. Prøver å fortelle at vi har kontroll og at dette går fint.» Ved et slikt samarbeid vil de ansatte kunne utnytte hverandres styrker og bidra til en kultur som er både inkluderende og støttende. Dette vitner om en god tilbakemeldingskultur i barnehagen. Da samtalen fortsatte, ble det fortalt følgende:

Jeg kan bli usikker – tenk hvis det skjer noe nå, da? Da fikk hun jo rett, dette var jo farlig. Jeg har lyst at de skal få lov, men redd for ansvaret med at de skader seg eller blir veldig redde, og en annen forteller: Jeg blir veldig usikker hvis jeg tenker at dette er greit og så er det en kollega som sier «Oooæh? Synes du dette er greit?». Da blir jeg redd for at mine holdninger er feil.

Det som fremkommer her, kan handle om redsel for å gjøre noe feil og som kan få negative konsekvenser for barna. Disse utsagnetene forteller oss at

holdningsarbeid i barnehagen kan være svært krevende. Det handler også om en etisk konflikt de ansatte står i, der både konsekvensetikk og formålsetikk legger sterke føringer for tanker og handling (Lingås, 2019, s. 25). Med bakgrunn i risikolekens viktige plass for barnets utvikling, mestring og vurdering (Brussoni et al., 2015; Sandseter & Kvalnes, 2021, s. 50) er det ønskelig at personalet skal la barna få utfolde seg fritt med leker som innebærer risiko, og ikke la usikkerhet og regler innskrenke deres muligheter for å drive med denne formen for lek. Først og fremst må personalet håndtere sine egne følelser knyttet til risikolek, samtidig som de kontinuerlig må forsøke å støtte hverandre og ha forståelse for den andres synspunkt. Sist, men ikke minst kan en bli usikker og tvilende dersom andre tenker annerledes enn en selv. Dette paradokset sier noe om hvor vanskelig det kan være å stå i slike etiske utfordringer og at det kan være vanskelig å stole på sitt faglige skjønn. Noen ganger vil skjønnsvurderinger gjøres spontant, og en kan da prate om relasjonelt skjønn (Børhaug & Bøe, 2022, s. 199). Andre ganger gjør en skjønnsmessige vurderinger ut fra faglige diskusjoner i barnehagen. Alt i alt er slike refleksjoner i kollegiet svært sentralt for en bevisstgjøring av barnehagens og de ansattes ståsted, samtidig som usikkerheten kan føre til at en tar andre valg enn det en i utgangspunktet hadde tenkt.

Avslutning

I dette kapittelet har vi satt søkelys på risikolek og sett på hvilke verdier og holdninger de ansatte har til denne formen for lek. Det som først og fremst utpeker seg som et sentralt funn, er at det skjer verdifulle refleksjoner rundt risikolek straks barnehagen har satt temaet på agendaen. Dette bevitner viktigheten av å dykke ned i et tema, der holdninger og verdier blir løftet frem og ny kunnskap kan oppstå. Det at barnehagen driver med for eksempel coasteering, forteller noe om en kultur som er proaktiv og som ønsker å tilby barna noe helt spesielt med tanke på vanntilvenning.

Et annet viktig funn er at de ansatte ser på seg selv som sentrale støttepillere for barna, der de ønsker å motivere og støtte opp under risikofylt lek. I denne funksjonen som støttende stillas ser vi at de vektlegger hvordan de kan være aktive veiledere slik at barna kan få utvikle seg og utfordre sine grenser. Dette gjør de for alle barn, men ser også viktigheten av å utfordre og støtte

de stille barna. Selv om barnehagens ansatte ikke gir forskjellsbehandling til jenter og gutter, ser de likevel at kjønne er aktive på ulike måter. Selv om barnehagen praktiserer et likhetsprinsipp, kan det likevel hende at de ikke er så bevisst hvordan de agerer eller løfter frem ulike former for risikolek hos jenter og gutter. Kanskje et likhetsprinsipp faktisk innebærer å behandle gutter og jenter ulikt, slik at begge kjønn får en reell opplevelse av å bli utfordret i ulike aktiviteter.

Det siste funnet vi vil løfte frem, handler om en etisk dimensjon som finner sted hos de ansatte. Selv om noen strukturer i hverdagen, som for eksempel for få folk på jobb, gjør at risikolek noen ganger blir både avbrutt eller ikke støttet opp under, ser vi at personalet er bevisst hvordan de kan hjelpe hverandre i en barnehagehverdag. Ved å ta i bruk positive egenskaper til den enkelte klarer de å bygge opp en holdningskultur som vil det beste for barna. Dette betyr at en konsekvensetikk noen ganger må falle til fordel for formålsetikken, der det viktigste blir at barna får prøve seg og utforske grenser og ikke blir hindret med hensyn til skader som kan oppstå.

De ansattes verdier og holdninger som har kommet frem i denne undersøkelsen, kan bidra til at risikolek opprettholdes i barnehagene. Dette kan være med på å oppfylle rammeplanens intensjon, om at personalet skal kunne gi barna varierte og utfordrende bevegelsesmuligheter, og at man også har en mulighet til å møte Helsedirektoratets anbefaling om minimum tre timer fysisk aktivitet hver dag.

Referanser

- Aksland, L. & Sataøen, S.O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (4. utg.). Gyldendal.
- Allen, J.L. & Rapee, R.M. (2005). Anxiety disorders. I P.J. Graham (Red.), *Cognitive behavior therapy for children and families* (2. utg., s. 300–319). Cambridge University Press.
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur*. (5. utg.) Universitetsforlaget.
- Brevik, G. (2001). *Sug i magen*. Tiden.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S. Janssen, I. Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson M. & Tremblay, M. (2015). What is the relationship between risky outdoor play and health in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Clarke, K., Cooper, P. & Creswell, C. (2013). The parental overprotection scale: Associations with child and parental anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 151(2), 618–624. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2013.07.007>
- Coaster, D. & Gleave, J. (2008). *Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking* (Playday rapport). https://www.playday.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/give_us_a_go___children_and_young_peoples_views_on_play_and_risk_taking.pdf
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dønnestad, J., Andersson, K., Bergem, M.B., Getz, M.Ø., Grindland, I., Sperstad, J.S. & Teinung, E. (2018). *Helsefremmende praksis i barnehager og skoler i Groruddalen. En kartlegging av kosthold og fysisk aktivitet*. <https://www.oslo.kommune.no/politikk-og-administrasjon/prosjekter/folkehelseprosjekt-i-barnehager-i-bydel-grorud/>
- Helsedirektoratet (2022). *Nye råd om fysisk aktivitet og stillesitting – hvert eneste minutt teller*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- Johannesen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- 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*, 188(10), 1487–1501. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1273909>
- Kleppe, R. (2018). *One-to-three-year-olds' risky play in early childhood education and care* (Doktoravhandling, OsloMet – storbyuniversitetet). ODA. <https://oda.oslomet.no/handle/10642/5890>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
- Larsen, A.K & Slåtten, M.V. (2020). *Nye tider. Nye barnehageorganisasjoner*. (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2020). *Lek på alvor*. (4. utg.) Universitetsforlaget.
- Lingås, L.G. (2019). *Etikk for pedagoger*. (3. utg.) Gyldendal Akademisk.

- Mjaavatn, P.E. (1999). *Splitthopp, epleslang og fotball – en rapport om barn og egenorganisert fysisk aktivitet*. Norges idrettsforbund og olympiske komité.
- Nilsen, A.K.O., Anderssen, S.A., Resaland, G.K., Johannessen, K., Ylvisaaker, E. & Aadland, E. (2019). Boys, older children, and highly active children benefit most from the preschool arena regarding moderate-to-vigorous physical activity: A cross-sectional study of Norwegian preschoolers. *Preventive Medicine Reports*, 14, 100837. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.100837>
- Osnes, H. & Skaug, H.N. (2015). Kroppsøig lek, fysisk miljø og helse i barnehagen. *Første steg*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppslig-lek-fysisk-miljo-og-helse-i-barnehagen/>
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598.
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 18, 179–183.
- Sando, O.J., Kleppe, R. & Sandseter, E.B.H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Ind Res* 14, 1435–1451. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>.
- Sandseter, E.B.H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21. <http://dx.doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Sandseter, E.B.H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270413>
- Sandseter, E.B.H. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofylt lek. En etisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Sandseter, E.B.H., Sando, O.J. & Kleppe, R. (2021). Associations between Children's Risky Play and ECEC Outdoor Play Spaces and Materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3354. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18073354>
- Sandseter E.B.H., Sando, O.J., Pareliussen, I. & Egset, C.K. (2013). *Kartlegging av hendelser og ulykker som medfører skade på barn i barnehage*. <http://hdl.handle.net/11250/2427379>
- Sandseter, E.B.H., Ball, D.J., Brussoni, M., Little, H. & Eager, D. (2017). Risk and safety in outdoor play. I T. Waller, S. Wyver, E.B.H. Sandseter, E. Ärlemalm-Hagsér, L. Lee-Hammond & K. Lekies (Red.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (s. 113–126). Sage.
- Sivertsen, B. & Johansen, M.S. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022*. Oslo: Studentsamskipnaden SiO. https://studenthelse.no/SHoT_2022_Rapport.pdf
- Smith, B. & Sparkes, A.C. (2017). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge International Handbooks.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: Dangerous or endangered? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(1), 35–43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>

Kvandal, K., Berland, J.E. & Langeland, W. (2024). 1, 2, 3 alle sammen med? Inkluderende fellesskap gjennom lekne barnehageansatte. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 43–58). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291003>

Kapittel 3

1, 2, 3 alle sammen med?

Inkluderende fellesskap gjennom lekne barnehageansatte

Kari Kvandal, Jannice Eikefet Berland og Wenche Langeland

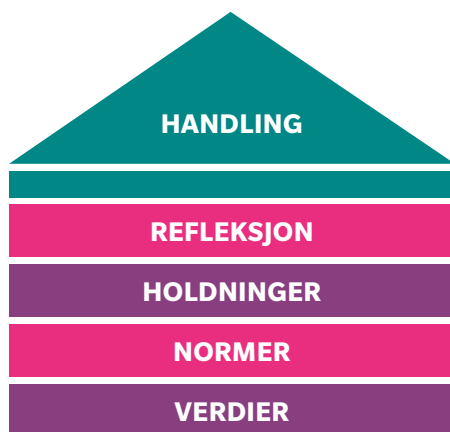
Innledning

Barnehagen har en viktig arbeidsoppgave som handler om å skape et inkluderende fellesskap for alle barn, og ifølge rammeplan for barnehager skal barnehagen fremme et inkluderende miljø der alle barn kan delta og erfare glede i lek (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Alle barn er ikke like, og derfor vil de ha ulike utfordringer med å komme inn i og være en del av dette lekefellesskapet. Barnehageansatte har derfor et viktig ansvar for å tilrettelegge for at alle barn blir inkludert i lek og opplever tilhørighet i barnegruppen.

Barnehageansatte forplikter seg til verdigrunnlaget som er nedfelt i lov om barnehagen, og de skal blant annet anerkjenne barndommens egenverdi og bidra til at barna opplever trivsel og glede i lek og læring. Samtidig skal

de også legge til rette for at barnehagedagen er et trygt sted for fellesskap og vennskap (barnehageloven, 2005, § 1).

Selv om barnehageansatte er forpliktet på barnehagens verdigrunnlag, vet vi at personlige verdier er av avgjørende betydning for hvordan de handler i barnehagen. Det er en nær forbindelse mellom verdier, holdninger og handlinger, som Arneberg og Overland (1997, s. 45) synliggjør i denne modellen:



Figur 3.1 Verdigrunnlag.

Handlingene er synlige og merkbare, men til grunn for handlingene ligger den enkeltes verdier, normer, holdninger og refleksjoner. I mange situasjoner kan det oppstå kryssende hensyn, og det blir en avveining hvilke verdier som skal veie tyngst. Selv om verdigrunnlaget til barnehagen er overstyrende, kan personlige verdier også påvirke vår væremåte i lag med barn. I stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 11.) står det at kunnskapsgrunnlaget for meldingen viser at praksis ikke alle steder er i tråd med regelverket. Myn-dighetene er helt avhengig av at kommuner og fylkeskommuner arbeider målbevisst for inkludering og tidlig innsats, men i siste instans er det hver enkelt arbeidstaker i barnehagene som må innfri kravene som ligger i regelverket. Dette betyr at man må være bevisst at verdigrunnlaget for barnehagen, egne verdier, holdninger og handlinger bør være forbundet med hverandre

for å arbeide mot et inkluderende fellesskap som omfatter alle barn, uansett bakgrunn og funksjonsnivå.

For å få vite mer om hvordan barnehageansatte forstår begrepet inkludering, og hvordan de forholder seg til leken i inkluderingsarbeidet, har vi stilt følgende forskningsspørsmål: Hvilke holdninger har barnehageansatte til inkludering gjennom lek, og hvordan vises det i praksis?

Teoretiske perspektiv

I denne delen vil vi ta for oss inkluderingsbegrepet, med vekt på Qvortrups tre dimensjoner for inkludering, lekens betydning og tidligere forskning rundt temaet.

Inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet ble første gang nevnt i offentlige dokumenter i 1994 i Unescos Salamanca-erklæring for barn med spesielle behov i utdanning (Unesco, 1994). Inkludering ble da sett på som en forlengelse av integreringsbegrepet. Inkludering ble da mest assosiert med barn med nedsatt funksjonsevne (Arnesen, 2017, s. 13) eller barn med spesielle behov (Qvortrup, 2017). I dag kan inkluderingsbegrepet bli forstått på ulike måter:

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn med mulighet til å oppleve mestring sammen med andre (Nordahl et al., 2018, s. 27).

Edvard Befring (2020, s. 46) definerer inkludering som en verdi som fremhever barns tilhørighet til noen i et sosialt fellesskap, og vektlegger barns erfaring av at de er ønsket og verdsatt i et fellesskap med felles interesser, gleder og utfordringer.

Lars Qvortrup (2012, s. 5) presenterer en operasjonell definisjon på inkludering som kan brukes til både planlegging og evaluering av inkludering i skole og barnehage. Han deler inkludering i tre ulike dimensjoner: fysisk

inkludering; at man har formell rett til å være til stede, sosial inkludering; at man er deltaker i et fellesskap, og psykisk inkludering; å oppleve seg selv som en del av et fellesskap. Et eksempel på fysisk inkludering er at barn har lovfestet rett til barnehageplass. Sosial inkludering kan bety at barnet deltar i aktiviteter i barnehagen, mens psykisk inkludering handler om barnets subjektive opplevelse av tilhørighet. Qvortrup (2012, s. 13) tar høyde for at inkludering foregår i ulike fellesskap på skoler og i barnehager. De ulike fellesskapene påvirker inkluderingen, og Qvortrups matrise for planlegging og evaluering av inkludering synliggjør dette (tabell 3.1).

Som vi ser over, er målet for inkludering mer enn at barnet er fysisk og sosialt til stede. Inkludering handler også om psykisk inkludering. Relasjonen til enkeltbarn og barnegruppen utgjør fundamentet for en barnehagelærers profesjonsutøvelse (Østrem, 2018, s. 181). Prosesskvaliteten i relasjonene de ansatte har til barna, er grunnleggende, selve basen, for alt arbeid i barnehagen og bærebjelken i det pedagogiske arbeidet (Bae, 2018, s. 26–29). Gode relasjoner kjennetegnes av gjensidighet i samspillet og anerkjennelse av barnet slik barnet er (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 47–59).

Tabell 3.1 Qvortrups matrise for inkludering.

	Fysisk (passiv) inkludering	Sosial (aktiv) inkludering	Psykisk (opplevd) inkludering
Formelt, profesjonelt ledet lærings- og utviklingsfellesskap			
Voksen–barn-fellesskap (mellommenneskelige fellesskap)			
Uformelle voksenorganiserte fellesskap (på og i tilknytning til institusjonen)			
Selvorganiserte fellesskap (på og i tilknytning til institusjonen)			
Barn–barn-fellesskap (mellommenneskelige fellesskap)			

Lekens betydning

Fra et nevroperspektiv viser Charlotte Lunde og Per Brodal (2022) at lek fremmer viktige utviklingsprosesser hos barn og gir grunnlag for videre læring i skole og arbeidsliv. En hjerne i utvikling har et medfødt behov for lek. Hjernen er plastisk, og i de første leveårene er hjernen spesielt mottakelig for endringer og læring. Hjernen er bruksdrevet, og meningsfull aktivitet er nødvendig for endringer i hjernen. Lek er en meningsfull aktivitet for barna, og sentral for barndommens livsviktige læring (Lunde & Brodal, 2022, s. 31).

Lek som fenomen kan forstås ut fra ulike tilnærminger. Lek har for det første egenverdi for barnet og kan være et mål i seg selv. I tillegg kan det være et pedagogisk verktøy for å fremme utvikling og læring (Øksnes, 2019, s. 86, 87; Børhaug et al., 2018). Lek er også barns væremåte og er sentral for barnas opplevelse av glede, lykke og fornøyelse (Øksnes & Sundsdal, 2018). Lekens egenverdi i kraft av at lek kan fremme barnas trivsel, medvirkning og tilhørighet i barnefellesskapet, gjør inkludering i lek til en av de viktigste oppgavene for barnehageansatte, etter vår vurdering. For at alle barn skal få delta i lekefellesskapet, trenger barn ansatte som støtter og hjelper barn, slik at de kommer i posisjon til å delta i lek med andre barn, og kunne få hjelp til å håndtere noen avvísninger i leken.

Forskning på inkludering og lek

Odom, Buysse og Soukakou (2011) forsket på inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i 25 år. Deres funn viste at holdninger, samarbeid og kompetanseutvikling hos personer nær barna var viktig for inkludering av høy kvalitet og god implementering av barn med nedsatt funksjonsevne (Odom et al., 2011, s. 347). Nyere forskning viser at utestengelse oppleves som vanskelig for barn uansett funksjonsevne (Nergaard, 2020). Frilekperioden oppleves utfordrende for barn som ikke så lett kommer med i lek med andre, og disse barna opplever mindre involvering og trivsel i barnehagen (Sandseter & Tobiassen, 2020).

Yngve Rosell (2022) forsker på barns atferd og opplevelse av tilhørighet. Hans funn viser at brudd og ekskludering er en naturlig del av barnefellesskapet og innebærer øvelse i sosial mestring. Hans forskning viser kompleksiteten i inkludering; barn må lære seg å håndtere ekskludering og inkludering. Kristin Fugelsnes' (2022) forskning setter søkelys på hvordan barnehageansatte skaper

vilkår for barns fellesskap og tilhørighet. Hennes funn viser at barnehageansatte organiserte aktiviteter med mål om å være inkluderende for barn. Det var mulig å inkludere barn som ønsket å bli inkludert, og arbeid med refleksjon og tilhørighet gjorde barnehageansatte bevisst på hvordan slike muligheter kunne skapes og utnyttes. Her ser vi at barnehageansattes tilnærming til barns lek er viktig for inkludering. Elin Thoresens (2019) forskning og utviklingsarbeid om lekende pedagoger viser at flere ansatte aldri engasjerte seg i barns lek. Undersøkelsen omfattet rundt 40 barnehageansatte. Årsakene var blant annet at de ikke ville ødelegge leken, visste ikke hva de skulle gjøre i leken, hadde andre ting å gjøre, hadde ikke tid, visste ikke nok om betydningen av lek, det var kjedelig, det var slitsomt, de var redd for å ta over leken, med mer (Thoresen, 2019, s. 36–37). Thoresen stilte også spørsmål om ferdigheter og evner som de ansatte så hos de voksne som lekte. Noen av svarene handlet om deres evne til å prioritere, om brennende engasjement og energi, at de var kreative, populære hos barna, sikre på seg selv, de var vågale og dristige, med mer. Hennes forskning viser at barnehageansatte erkjenner at leken er viktig, men flere mangler mestringsfølelse med hensyn til hva de kan tilføre, og det å delta i barnas lek.

Anne Greve, Eilen Bergvik og Knut Olav Kristensen (2023) har forsket på hvordan ansatte i barnehage og skole forholder seg til barns lek, og hvordan de forholder seg til egen lekenhet. Ved å leke sammen med barn skapes det et tillitsforhold som kan øke forståelsen av hva som er best for enkeltbarn og barnegruppen (Greve et al. 2023, s. 190), men praksis viser seg å være forskjellig. De fant at de fleste ansatte som lekte med barna, syntes det var morsomt og fikk større forståelse for leken. Deltakelse i lek skapte glede, vekket til live barndomsminner, skapte mestringsfølelse og særegne relasjoner til barna. Greve et al. (2023, s. 173) fant også at noen ansatte syntes det var utfordrende og vanskelig å leke. Flere var usikre og syntes det var flaut eller skummelt og var redd for å mislykkes og ødelegge barnas lek.

Oppsummert viser forskning at inkludering og tilhørighet er viktig for barns livsmestring, og det er noe barnehageansatte er opptatt av. Men det å skape et inkluderende fellesskap for alle er ikke noe som kommer av seg selv. Det må arbeides med.

Forskningsmetode

Målet for vår forskning er å vite mer om hvordan barnehagene jobber med inkludering av barn i lek. Forskningen er meldt opp til SIKT. Våre åtte informanter er barnehagelærere, pedagogiske ledere og styrer, fra to ulike barnehager og ti avdelinger. Det ble sendt forespørsel om deltakelse i undersøkelsen til flere barnehager, og utvalget ble gjort ut fra hvem som sa seg villig. Vi var interessert i informantenes subjektive erfaringer og valgte derfor semistrukturerte intervju i form av individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Vi hadde to fokusgruppeintervjuer med fem deltakere i hver gruppe. Fordelen med å bruke fokusgruppeintervju var at vi ønsket innblikk i de ansattes refleksjoner, og ved å diskutere flere sammen ville ulike perspektiv kunne komme frem. Vi hadde også ett individuelt intervju med styrer for å belyse inkludering sett fra et ledelsesperspektiv. Våre funn kan vurderes som lite generaliserbare ettersom svarene er subjektive og bygger på informanters selvopplevde erfaringer, likevel er vår oppfatning at flere innenfor barnehagefeltet vil kjenne seg igjen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) vektlegger at kvalitativ metode har en spesiell tilgang til dagliglivet og de subjektive perspektiver som gir et personlig og unikt bilde av hverdagen (s. 200). Vårt mål er å bidra til refleksjonsprosesser hos barnehageansatte i form av gjenkjennelse, bevisstgjøring og inspirasjon til nye tanker rundt lek og inkludering.

Vi har benyttet en tematisk analyse av vårt datamateriale, som innebærer at oppmerksomheten rettes mot utvalgte temaer i analysen av datamaterialet (Thagaard, 2013). Vi benyttet Virginia Braun og Victoria Clarkes (2006) seks faser i tematisk analyse. Datamaterialet gjorde vi oss godt kjent med, ikke bare under selve intervjuene og transkriberingen, men også ved å lese materialet flere ganger. Dette ga grunnlag for å lage de første kodene hvor vi merket oss hva informantene vektla i sine svar. Å systematisere og finne temaer var mer utfordrende enn forventet ettersom mengden informasjon var større enn det vi hadde regnet med å få. Etter ytterligere analyse og bearbeidelse kom vi frem til tre temaer:

1. Hvordan forstås inkludering av informantene
2. Informantenes arbeid for å inkludere barn i lek og fellesskap
3. Informantenes planlegging og evaluering av inkludering

Som forskere må vi være bevisst vår egen forforståelse av tematikken (Gadamer, 2010). To av oss er barnehagelærere og har med oss erfaringer fra barnehagefeltet. En av oss har pedagogisk bakgrunn som lærer.

Funn og diskusjon

I denne delen legger vi frem funn og drøfter dem i lys av teori og tidligere forskning. Målet er å finne svar på forskningsspørsmålet: Hvilke holdninger har barnehageansatte til inkludering gjennom lek, og hvordan vises det i praksis?

Forståelse av inkluderingsbegrepet i barnehagesammenheng

En informant forteller følgende om inkludering:

Inkludering, det er jo om alle barna, å bli inkludert i et samfunn eller i en gruppe med mennesker. De barna at de blir inkludert i en avdeling og i et fellesskap som vi bygger sammen og rundt hvert enkelt barn, de skal føle seg sett uansett om de er født enten her eller der. Uansett hva de kommer med av ulike utfordringer, så blir de inkludert i et fellesskap som de har rett til å bli inkludert i da.

Ut fra dette sitatet kan vi se at inkludering knyttes til alle barna, uavhengig av funksjonsnedsettelse eller bakgrunn. En annen informant oppsummerer inkludering på denne måten:

Vi snakker jo egentlig om det som er kjernen i rammeplanen, altså hvordan du skal se barna, og det å la alle få være seg selv med de positive tingene de har med seg og de utfordringene de har. Men jeg tenker det viktigste med inkludering er voksne som er på – ja, altså er de voksne på, så er det mye lettere å få inkluderte barnegrupper.

Dette sitatet viser at informanten mener tilstedeværelse er viktig for et inkluderende miljø.

Informanten er bevisst rammeplanens verdier og retningslinjer, noe som bekrefter at inkluderingsbegrepet er knyttet til en tenkemåte og handlingsmåte (Nordahl et al., 2018, s. 27). Dimensjonen med voksen–barn-felleskap og mellommenneskelige forhold, som Qvortrup (2012) kaller det, kommer frem her ved at barnehageansatte påpeker viktigheten av å være både fysisk og mentalt til stede.

Vi finner likevel ikke et entydig syn på inkludering hos våre informanter. Når de kommer med konkrete eksempler fra hverdagen i barnehagen, er det barn med spesielle behov, barn med ulik grad av nedsatt funksjonsevne eller språkutfordringer, som nevnes. Informantene forteller at inkludering av barn også innbefatter fysisk tilrettelegging, mer involvering av foreldrene enn «vanlig» og arbeide med å fremme forståelse hos andre barn.

Oppsummert viser funnene våre at holdningene til inkluderingsbegrepet er tuftet på en verdi om inkludering som noe som gjelder alle, men gjennom eksemplifisering knyttes inkludering ofte til barn med en funksjonsnedsettelse, minoritetsbakgrunn eller andre utfordringer ut over det allmenne. Noe som kan indikere at det fremdeles er et gap mellom visjonen om at inkludering gjelder alle barn og ikke bare barn med funksjonsnedsettelser.

Barnehageansattes arbeid for å inkludere barn i fellesskap og lek

En informant uttaler følgende: «Det handler om å se muligheter, ikke begrensninger.» Dette viser at ressursperspektivet, å se på barn med funksjonsnedsettelse som ressurs, er representert i arbeidet med inkludering av barn i lek og fellesskap. Informantene fortalte at å ha barn med spesielle behov på avdelingen, gir mye til barn og voksne. Barna lærer empati og respekt for mangfold, samt nye måter å leke på. Et eksempel var et barn i rullestol som inspirerte til lek hvor rullestolen inngikk som en positiv del av leken.

Av konkrete tiltak for å fremme inkludering i lek ble etablering av lekegrupper nevnt av flere informanter. Begrunnelsen for bruk av lekegrupper var å støtte og hjelpe de barna som hadde utfordringer med å komme inn i lek og fellesskapet med barn. Lekegrupper kunne organiseres på ulike måter, for alle barna på avdelingen eller for spesifikke barn. Lekegrupper for hele avdelingen kunne bli organisert gjennom bruk av leketavle/aktivitetstavle, der barna valgte gruppeaktiviteter, eller ved at de barnehageansatte bestemte

gruppene og aktivitetene på forhånd. Grad av voksenstyring kunne med andre ord variere. Bruk av lekegrupper er et eksempel på Qvortrups (2012) profesjonsledede pedagogiske fellesskap, men kan også knyttes til det Fugelsnes (2022) kategoriserer som «tilrettelegging i fellesskapsaktiviteter for felles utgangspunkt» og barn–barn-fellesskap.

Våre funn viste at barnehageansatte anser lekegrupper som viktige for de barna som har utfordringer med å komme med i leken, men at dette ikke er nok for å sikre et inkluderende fellesskap for alle. De voksnes tilstedeværelse, sensitivitet og overblikk er viktige momenter for inkludering i lek. Alle våre informanter var opptatt av å «gjøre det beste for barna» for å skape et inkluderende fellesskap, alle er enige om at de voksne var viktige brikker og burde ha et aktivt forhold til barn–barn-fellesskapene. Og som en informant sa: «En god voksen bør være sensitiv overfor hele situasjonen, i alle situasjoner.»

Informantene var opptatt av verdier, normer og holdninger, og at voksne har ansvar for at alle barn blir inkludert i leken. Det å være sensitiv, fange opp barnas signaler, være en støtte og veileder for barna i samspill med andre, ble nevnt av flere informanter. Voksne som gir barna trygghet ved sin tilstedeværelse, støtter opp om at grunnleggende behov hos barn fører til frigjøring av mer energi for lek og utforskning (Broberg et al., 2014, s. 22). Dette samsvarer med Qvortrups (2012) begrep voksen–barn-fellesskap, men kan også noen ganger være knyttet til mer bevisst tilrettelegging fra de voksnes side.

Det blir likevel nevnt, av flere informanter, at det ikke alltid er like lett å ta en avgjørelse knyttet til inkludering inn i barn–barn-fellesskapet; om barna alltid skal få være med i en gruppe de ønsker å være med i, eller om de noen ganger kan bestemme lekekamerater selv. Her vil også barnehageansattes holdninger, verdier og kunnskaper komme til uttrykk i handlinger ut mot barna, og slik informantene ser det, vil det å være til stede og kjenne barna og situasjonen godt være viktige faktorer. Forskning viser at barn som gjentakende ganger erfarer å ikke være en del av leken, bli stengt ute eller ikke forstår lekekodene, vil stå i fare for å danne negative indre arbeidsmodeller som er uheldig for barns trivsel og utvikling av selvet (Fugelsnes, 2022). Slik vi anser inkludering, så er det et dynamisk begrep som innbefatter at voksne ikke kan eller bør tilrettelegge for å unngå alle potensielle situasjoner der barn kan oppleve ekskludering i lek. Målet er å bli inklusjonsrefleksiv; en kompetanse og erfaring med å bli inkludert, men også ekskludert (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Mange sosiale situasjoner i barnehagen skal takles, og

gjennom å forholde seg til dem og lære handlings- og emosjonsfokuserede måter å mestre dem på, vil barnet ha en styrke med seg videre (Rosell, 2022). Det kan også kalles en pre-refleksiv måte å handle på, eller sosial mestring (Vedeler, 2007, s. 31–37).

En av våre informanter uttaler: «Du *må* kunne leke for å jobbe i barnehage.» De fleste informantene mente at det å delta i lek som voksen var viktig; selv om noen hadde motforestillinger og syns det kunne være vanskelig. Flere informanter påpekte at respekt for barns lek er en viktig del av voksenrollen. Informantene sa også at voksenrollen burde preges av lekenhet; fordi voksendeltakelse var viktig for inkluderingen. Eller som en informant sa: «Barn vil gjerne være der de voksne er», samtidig som informantene gjennom å leke opplevde å bli bedre kjent med barna og leken. I barn–barn–fellesskapene skjer det mye, og som en informant sa: «Ved å leke med barnet opplevde jeg å forstå mye som jeg ikke forsto før.» De kom også med flere eksempler på hvordan man kunne bruke barns interesser og styrker, og gjennom voksendeltakelse i lek skape rom for inkludering. Likevel var det, ifølge noen av informantene, viktig å være tilbakeholden og respektere barns lek; «ikke blande oss for mye inn i barnas lek».

Funnene våre viser en holdning av respekt for barns lekefellesskap, barns medbestemmelse og utprøving i de sosiale fellesskapene. Voksendeltakelse i lek er slik våre og Fugelsnes' (2022) funn viser, en viktig faktor for å oppnå målet om et inkluderende fellesskap. Fugelsnes (2022) fant flere eksempler på at å være medleker gjør det lettere for barnehageansatte å være en brobygger mellom barn med atferdsvansker og andre barn i leken. Skal barnehageansatte forstå barna, ha gode samtaler med barna, forstå leken og ikke minst inkludere andre barn inn i leken, må den voksne delta i leken.

Men hva med motforestillinger mot voksnes deltakelse i lek? Kan holdninger til lek eller kompetanse rundt hvordan vi leker med barna for å skape inkludering, være et hinder for voksendeltakelse i lek? Forskningen til både Thoresen (2019) og Greve et al. (2023) viser noe av den tendensen; at selv om barnehagelærere og lærere har en klar forståelse av at det å leke sammen med barn er viktig, opplever noen at det er vanskelig, noe som samsvarer med våre funn.

Våre resultater viser en tilnærming til inkludering i lek gjennom både å støtte leken utenfra gjennom tilrettelegging av det fysiske miljøet, for både enkeltbarn og barnegruppen, men også ved å delta i leken selv. Det å la seg

rive med i barns lekeverden, gå ut av voksenrollen og virkelig leke, som Thoresen (2019) sier det; «å være en voksen som virker» (Thoresen, 2019, s. 13).

Barnehageansattes planlegging og evaluering av inkludering

Informantene var tydelige på at det er barnehageansattes ansvar å observere og være sensitive for barnas opplevelse av inkludering og å gjøre evalueringer og vurderinger underveis. Bruk av sosiogram og barnesamtaler er verktøy som ble nevnt, men også utfordringer med å finne tid til alt i en travel hverdag. Noen av informantene sa de hadde faste barnesamtaler med barna, men det kom tydelig til uttrykk at de ønsket en mer planlagt og systematisk planlegging av dette arbeidet. Det samme gjaldt bruk av diverse observasjonsmetoder. Qvortrups (2012) matrise kan være et godt verktøy for å favne om ulike dimensjoner i inkludering. De beste til å svare på om inkludering lykkes er barna selv. Barnas opplevelse, den subjektive psykiske dimensjonen (Qvortrup & Qvortrup, 2017) og opplevelsen av tilhørighet er ett viktig mål i alt pedagogisk arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å måle og evaluere barns subjektive opplevelse kan være vanskelig, og Biesta (2011) påpeker at dette kan påvirke den som måler. Den fysiske dimensjonen med tilrettelegging av lekemiljøet, og den sosiale dimensjonen, som organisering av felles aktiviteter, leker og samlinger, kan være lettere å observere og måle enn den psykiske dimensjonen. Bruk av leketavle kan for eksempel målbart aktivisere alle, men selv om de er inndelt i lekegrupper, kan barna oppleve liten grad av tilhørighet.

Informantene nevnte den tause kunnskapen og at barnehageansatte kunne havne i fallgruven å drive «privat praksis». Holdninger og verdier kom til uttrykk i møte med barna, og dette gjaldt også synet på det å være en god lekepartner for barna og bidra til inkludering. Flere av informantene mente at private holdninger, som ikke alltid samsvarte med barnehagens målsetning, kunne bearbeides over tid gjennom felles refleksjoner, felles observasjoner, pedagogisk dokumentasjon og systematisk veiledning om barnesyn, inkludering og lek, men det kunne være en utfordring å finne tid til dette. De som brukte veiledning og observasjoner systematisk, uttalte at de hadde stort utbytte av det etter som de ble mer bevisste, nysgjerrige og motiverte for arbeidet.

Odom et al. (2011) sin forskning viser at kompetanseutvikling og veiledning av personalgruppen er nødvendig for å sikre at de voksne har kunnskap

og ferdigheter til implementering av inkludering (s. 347). Våre funn viser at barnehageansatte er bevisst på dette, men at det kan være utfordringer med å følge det opp i praksis.

Etter vår vurdering er voksendeltakelse i lek så viktig for å skape et inkluderende fellesskap at det med fordel kunne stått som en egen dimensjon i Qvortrups (2012) matrise. Det å lage en systematisk plan for inkludering og evaluere arbeid med inkludering må prioriteres høyt i en flerkulturell barnehage, som den norske.

Avslutning

Målet for vår forskning var å få innsikt i barnehageansattes holdninger og tilnærming til lek, og med det bidra til refleksjon om inkludering gjennom lek. Problemstillingen vår var: *Hvilke holdninger har barnehageansatte til inkludering gjennom lek, og hvordan vises det i praksis?* Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet samsvarte godt med nyere definisjoner av inkludering, som innebærer at inkludering er en væremåte og holdning knyttet til pedagogisk arbeid som omfatter alle barn. Holdningene til inkludering gjennom lek var at leken var en viktig inkluderingsarena for barn. Men vi fant også at i valg av eksempler fra praksis handlet inkludering om barn med funksjonsnedsettelse, språkutfordringer og med minoritetsbakgrunn, altså en snevrere forståelse av begrepet.

Et av hovedfunnene var at voksendeltakelse i lek regnes som viktig for å skape et inkluderende miljø for alle barn. Deltakelse i barns lek skapte bedre forståelse for leken, og på den måten ble barnehageansatte bedre veiledere for barna og kunne fremme inkluderende fellesskap. Informantene formidlet at det for noen kunne være vanskelig å delta i barnas lek, men at faglig påfyll, refleksjon, veiledning og utvikling av kompetanse hadde en positiv virkning på holdninger til lek, voksendeltakelsen i lek og inkluderingsarbeidet.

Vi har vist til Qvortrups (2012) matrise om inkludering som kan brukes til evaluering av inkludering i ulike settinger og dimensjoner. Den rommer både den fysiske, sosiale og psykiske dimensjonen. Vår påstand er at for å gjøre matrisen til et enda bedre verktøy for måling av inkluderingsarbeidet, kunne med fordel også en *relasjonell dimensjon* vært med, som rommet voksnes deltakelse i lek. Informantene var bevisst på at planlegging, systematiske

observasjoner og veiledning var viktig for å oppnå faglig og pedagogisk utvikling, men dette kunne likevel bli nedprioritert grunnet tid, bemanning og andre rammefaktorer. Sensitive, trygge, kompetente og tilstedeværende voksne som var pålogget barnas verden, ble uansett regnet som det aller viktigste for å lykkes med inkluderingsarbeidet i barnehagen.

Referanser

- Akselsen, Å.N. & Moe, R. (2021). *Barnehagepedagogikk*. Cappelen Damm.
- Arneberg, P. & Overland, B. (1997). *Den pedagogiske begrunnelse*. Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God Uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Klim forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*.
- Broberg, M., Hagstrøm, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Børhaug, K., Berntsen, B.H., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås, M.K., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G.S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen om barnehagelærrollen. Kunnskapsdepartementet.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk Barnehageforskning*, 19(2). <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Pax.
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K.O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Utdanningsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nergaard, K. (2020). *Jevnadringsavvisninger og empati i barns lek og samspill. En hermeneutisk-fenomologisk studie*. NTNU.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Odom, S.L., Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children with disabilities. A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356.
- Quvortrup, A. (2012). Inklusion- en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby, *Er du med? - om inklusion i dagtilbud og skole* (Seriehæfte no 5 November 2012).

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2017). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *Internation Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- Rosell, Y. (2022). Brudd og sosial ekskludering i ulike barnefellesskap. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/242/271>
- Sandseter, E.B.H. & Tobiassen, M-L. (2020). Hva gjør barn når de ikke leker i barnehagens tid til frilek? I E.B.H. Sandseter & R. Storli, *Barnehagens fysiske ute- og innemiljø. Inspirasjon til lek*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, L.S. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, E. (2019). Virker du? Den lekende pedagog. I A.-L. Møen & E. Thoresen, *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Unesco.
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2018). *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm.
- Øksnes, M. (2019). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk.

Kjeka, S.H. & Sundnes, H.K. (2024). Små føtter på vandring til krybben: Tradisjon og dannelse i barnehagen. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 59–74). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291004>

Kapittel 4

Små føtter på vandring til krybben

Tradisjon og dannelse i barnehagen

Sæbjørg Hageberg Kjeka og Hilde Kartveit Sundnes

Innledning

Barna har fått på seg gode vinterdresser, vintersko, lue og votter og er klare til å gå tilbake til barnehagen etter årets julevandring i kirken. I utgangsdøren står «Maria» med Jesusdukken i armene for å si «Takk for nå, og god jull!». En gutt er først ferdig til å gå ut i snøen, men stopper og spør Maria hvorfor barnet ikke har ullklær på seg. Da huker Maria seg ned og varmer Jesusdukken i armene sine, og slik sitter hun når de andre barna kommer ut. Flere av barna stopper opp og kysser og klemmer dukken før de vinker og går videre, men det siste barnet snur seg og ser skjelmsk på Maria mens hun sier: «Jeg vet at han er på lat, for han blunker ikke.»

Situasjonen over ble observert på en av julevandringene som er utgangspunkt for dette kapitlet, og den viser et barn som har levd seg inn i julefortellingen det nettopp har erfart. Barnet er tydelig bevisst på at situasjonen ikke er reell, for det fiktive brytes effektivt idet hun sier til Maria at «babyen er på lat». Samtidig åpner barnets selvstendige refleksjon i møte med opplevelsen et rom for danning. Når vi i denne teksten drøfter *på hvilke måter deltakelse på en julevandring kan bidra til barns danning i et sekulært og mangfoldig samfunn*, handler det både om den formidlingen som skjer i selve julevandringen og rammen omkring.

I forbindelse med kristne høytider velger en del barnehager å delta på jule- eller påskevandring i regi av en lokal kirke.¹ Forfatterne av dette kapitlet har observert to slike julevandring; en i byen og en i mer landlige omgivelser. Vi har sett på den pedagogiske kvaliteten i julevandringene, og gjennom samtaler med pedagoger fra barnehager som deltok, har vi undersøkt hvordan barnehagene integrerte julevandringene i sitt øvrige pedagogiske arbeid og i hvilken grad barnehagene samhandlet med hjemmene. Ble det lagt opp til utforskende samtaler i lag med barna, slik at de fikk reflektere omkring det de hadde sett, tenkt, følt og opplevd, slik rammeplanen legger opp til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21, 55), eller ble julevandringen bare en av flere ulike programposter før jul? I siste del av teksten er dette tema, men først presenterer vi vårt teoretiske grunnlag for å hevde at det å delta på julevandring kan bidra til danning i et mangfoldig samfunn.

Danning i et mangfoldig og sekularisert samfunn

Barnehagens formålparagraf § 1 (barnehageloven, 2005) slår i første setning fast at barnehagen «i samarbeid og forståelse med hjemmet» skal «fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». I rammeplan for barnehagen blir dette utvidet til at «Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet» og «bidra til

1 IKO (Kirkelig pedagogisk senter) utarbeidet opplegg for julevandring alt på 1990-tallet (<https://www.kirken.no/nb-NO/fellesrad/skaun-kirkelige-fellesrad/opp-slagstavle2/julevandring-for-barnehagene/>), og en bok om julevandring ble gitt ut for nesten 20 år siden: Jangaard, A.-R. & Bøe, M. (2005). *Julevandring – nå vandrer fra hver en verdens krok, et opplegg for barnehage, skole og menighet*. Skaff forlag.

å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Når Sturla Sagberg (2022) beskriver danning som «en prosess i spenning mellom selvrealisering på den ene side og krav fra kulturen og samfunnet på den annen side» (s. 27), uttrykker dette om lag det samme. Barnet skal få støtte i sin egen dannelsingsprosess, og den skjer når barnet møter kulturen, eller som Humboldt sier det (1993/2019, s. 9), ved at sinnet blir berørt i møte med verden i alt sitt mangfold.

Barna trenger derfor å møte ulike former for kulturelle uttrykk i og gjennom barnehagen (Sødal, 2018, s. 85), og under overskriften «Barnehagen skal fremme danning» i barnehagens rammeplan heter det at personalet skal «tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Her ser vi at et viktig og binder sammen opplevelsen knyttet til kultur med individuell utvikling, en forståelse vi også finner hos Geir Afdal (2013, s. 191), som lokaliserte danning i rommet mellom barns og voksnes handlinger. Når barnehagen gir rom for samtale og refleksjon knyttet til religiøse og kulturelle uttrykk, kan danning skje. Ingeborg Thoresen (2013, s. 31) påpeker at rammeplanens bruk av ordet *skal* også er med på å gi barnehagelæreren en oppdragerrolle. De «skal samtale med barna om religiøse og kulturelle uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Samtidig skal de også «være bevisst på hvordan egen deltakelse kan støtte og utvide barnas tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Slik vektlegges den voksnes ansvar for å gi rom for barnet og delta i støttende samtaler om eksistensielle spørsmål (Fauske, 2019, s. 257).

Det norske samfunnet er i endring mot mer mangfold. Like fullt har kristendommen kulturelt sett spilt en viktig rolle, og deltakelse på en julevandring kan gi alle barna en mulighet til å bli kjent med arv og tradisjon knyttet til den kristne religionen (Hidle, 2021; Iversen & Krogstad, 2020). For eksempel har alle barnehager fri i forbindelse med julen, og sannsynligvis er flere barn i barnegruppen medlem i et kirkesamfunn. I tillegg til å bli kjent med en kulturell fortelling blir julevandringen derfor en anledning til å utvikle interesse og respekt for hverandres livssyn (Winje, 2010, s. 34). Målet er ikke å gjøre barnehagebarna religiøse, men å oppøve kulturforståelse og evne til å kunne ta andres perspektiv. Slik kan julevandringen «styrke barnets evne til å navigere i samfunnet» (Krogstad & Hidle, 2015, s. 6).

Det er sannsynlig at mange foreldre og foresatte ser på deltakelse i julevandring som del av barnets dannelse (Sagberg, 2022, s. 44; Krogstad, 2017,

s. 9). Barna skal lære å være medborgere i det norske samfunnet, og siden den kristne kulturarven står relativt sterkt i Norge (Repstad, 2020, s. 118), er det ønskelig at barna får en forståelse av hva det vil si. Når Per Frode Ariansen (2011) skriver om ulike former for dannelse, handler *torgets dannelse* nettopp om å bli kjent med kodene i samfunnet og det som er viktig for andre mennesker. *Håndens dannelse* viser til de ferdighetene et menneske trenger å lære, som for eksempel språket, mens en annen form for dannelse er *hjørtets dannelse*, som «gjør oss i stand til å se andres potensielle sårbarhet og ta hensyn til den» (s. 42). I den livslange dannelsesreisen er det et mål at mennesket utvikler en våkenhet for å forstå hvordan vi kan vise respekt for mennesker som har en annen forståelse av livet enn vi selv. Derfor må mennesker nå frem til *åndens dannelse* og finne sin egen livssynsmessige tilhørighet. Sødal (2018, s. 87) argumenterer for at det er del av barnehagens ansvar å objektivt støtte det hun kaller barnas livssynsmessige danning.

Rammen omkring det livssynsåpne og mangfoldige samfunnet kan sies å være sekularisert. Ofte blir dette forstått som at religiøse institusjoner har mindre innflytelse enn før, at religion er blitt mindre viktig i samfunnet, og at religion har mistet sin betydning for den enkelte (Davie et al., 2016, s. 552). Religions sosiologen Pål Repstad (2020, s. 21) sier at religion fremdeles er viktig for mange, men at det av majoriteten skyves ut av det offentlige rom og inn i den private sfære der religion blir individualisert og subjektivert. Det sekulære perspektivet presenteres derimot som nøytralt (Stålsett, 2021, s. 90). Fra et religiøst ståsted kan dette oppfattes som et uttrykk for at det ikke-religiøse nå er normen i samfunnet, mens de religiøse perspektivene uttrykker minoritetenes livssyn (Woodhead, 2016, s. 259). En slik forståelse blir tilbakevist av blant andre Leni Franken (2021). Hun mener det trengs et nøytralt utgangspunkt for å kunne realisere den grunnleggende liberale ideen at alle mennesker skal ha like rettigheter og samme mulighet for å praktisere sin tro eller ikke-tro i samfunnet (s. 212). Flere norske studier viser for øvrig at etikk, religion og filosofi er et av de fagområdene det arbeides minst med i barnehagen (Hovdelien, 2018; Østrem et al., 2009)

Rammeverket gir imidlertid barnehagen en tydelig rolle som kultur- og tradisjonsformidler i det norske samfunnet (barnehageloven, 2008, § 2), og uavhengig av barnehagens eierform skal alle barnehager «synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Å praktisere en sekulær nøytralitet på livssynsområdet er derfor ikke i tråd

med rammeplanen. Derimot er det naturlig å se barnehagen som et «livs-synsåpent samfunn» der ulike religioner og livssyn skal møtes med samme åpenhet og respekt (Stålsett, 2021, s. 42). Alle barnehager må forholde seg til det faktum at det finnes ulike måter å forstå verden på i det mangfoldige samfunnet – noen religiøse og andre ikke-religiøse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Selv om ikke barna og familiene deres definerer seg selv innenfor den kristne tradisjonen, har kristendommen satt sitt preg på norsk kultur. Ikke minst er julefeiringen en høytid de fleste mennesker i Norge har et forhold til, om enn ikke med kristent innhold (Sagberg, 2022, s. 113).

Barnehagers deltakelse i julevandring

Spørsmålet om skoler og barnehager skal delta på arrangementer i regi av kirken, aktualiseres gjerne i forbindelse med skolegudstjenester i adventstiden. Dette har vært drøftet av blant andre Olav Hovdelien og Gunnar Neegaard (2020), og i veilederen for skolegudstjenester (Utdanningsdirektoratet, 2019) blir det sagt at skolegudstjenester kan gi barn innsikt i kristen kulturarv, men at det alltid må tilbys alternativ til dem som ikke ønsker å delta.² For å kunne tilby et pedagogisk opplegg som ikke er forkynnende og i minst mulig grad ekskluderer barn fra å delta, har en del menigheter som tidligere tilbød barnehagegudstjenester, derfor gått over til å arrangere julevandring som gir kjennskap til kirkens fortellinger og kunnskap om en viktig samfunnsinstitusjon i nærmiljøet (Belseth & Winje, 2022, s. 103; Krogstad & Hidle, 2015, s. 2).

Det å utforske lokale kirkebygg kan være med på å utvikle barnas kulturelle erfaringshorisont (Horrigmo, 2021, s. 56). Imidlertid innebærer et besøk til et kirkebygg også noe utenfor den fysiske dimensjon (Sagberg, 2022, s. 121). For religionene er religiøse bygg hellige steder, og ifølge Else Cathrine Melhuus (2021, s. 117) kan alle steder være «medskapende» og ha «stedlige egenskaper og krefter». Derfor kan vi ikke utelukke at barn gjennom å være i en kirke opplever noe ut over det som kan observeres ytre sett. Samtidig er religiøse bygg en lokal representasjon av kulturelt mangfold som knytter nærmiljøet til det globale.

2 Jf. Likestillings- og diskrimineringsombudet skal Udirs veileder gjelde for både skole og barnehage. <https://www.ldo.no/en/diskriminert/ikke-pa-jobb/skole-og-utdanning/religion/>

Sødal (2018, s. 87) understreker at barna ved å lære om andres tro får forståelse for hva de skal lære å tolerere og respektere. Samtidig er det klart at hjemmets oppdrageransvar skal tas på alvor (Menneskerettighetserklæringen 1948, art. 26), og barnehagen bør derfor ha dialog med hjemmet om eventuell deltakelse på julevandring. Dette viktige samarbeidet mellom barnehage og hjem er det barnehagepersonalet som har ansvaret for å initiere og utvikle, og Eidhamar (2019, s. 31) nevner oppstartssamtalen i barnehagen som en arena der det er naturlig å ta opp spørsmål knyttet til religion og livssyn. I vårt mangfoldige samfunn krever dette at barnehageansatte har kompetanse om å forholde seg til forskjellighet (Krogstad, 2021, s. 91). Viss ikke en har denne kompetansen, kan det være fristende å ty til tilbakeholdenhet som strategi når ulike verdisyn møtes (Glaser, 2023, s. 82). Det skjer for eksempel ved at ansatte lar være å formidle religiøse fortellinger av redsel for å påvirke barna (Krogstad, 2017, s. 9; Fauske, 2020, s. 212). Møtet mellom barnehage og foresatte kan imidlertid også føre til berikelser og utvidende perspektiver for begge parter (Gjervan, 2023, s. 134).

Metode

Vi har til denne studien benyttet en kombinasjon av observasjon og samtaler med pedagoger i barnehagene som deltok på julevandringene. Observasjon er forstått som å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk til noe (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). Forskeren skal være oppmerksomt til stede i situasjonen som observeres, slik også May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen sier det: «I kvalitativ forskning gjennomføres observasjoner i naturlige situasjoner slik de utspiller seg» (2018, s. 113). Gjennom observasjon ønsket vi å få et innblikk i julevandringen som sådan og iaktta barnas deltakelse. Slik fikk vi også en felles referanseramme for den videre refleksjonen og samtalen med pedagogene i barnehagen. Når det skjer mange ting samtidig, er det selvsagt ikke alt en forsker får med seg, men notater ble gjort som løpende protokoll med penn og notisblokk (Løkken & Søbstad, 2013, s. 52). Pedagogene vi samtalte med, fikk spørsmål knyttet til barnehagens samhandling med hjemmet og oppfølging av julevandringen før og etter julevandringen. Også disse svarene ble notert i loggbok.

Løkken og Søbstad (2013, s. 87–88) er opptatt av hvordan observatøren kan være et uromoment i barnegruppen. For oss som forskere var det viktig

å ikke uroe eller påvirke barnas opplevelse. I den ene julevandringen var forsker deltakende observatør i statistrolle som en av hyrdene. Med dette grepet kom forsker tett på uten at barna ble oppmerksomme på at hun observerte. I tillegg fikk hun innsikt i instruksjoner og informasjon som ble gitt før gjennomføringen. På det andre stedet var forsker ren observatør. Da barna kom inn i den mørklagte gangen som kun var lyst opp av telyslykter, sto observatør gjemt bak døren til stallen sammen med organisten som spilte på klokkespill. Siden fulgte observatør med fra sidelinjen, men nær nok til å fange opp det som ble sagt i julespillet. Barna så ut til å være så oppslukt av det som skjedde at de ikke la merke til forskers tilstedeværelse.

I denne studien er det ikke registrert identifikasjoner på barn eller voksne, men vi har observert hvordan barna i ulike grupper deltok i julevandringen. Ingen navn nevnes, og heller ikke religiøs tilhørighet og etnisitet tematiseres. Etniske hensyn må vi ta i all forskning, men når vi forsker i barns miljø, ligger dette ansvaret særlig på oss (Kampmann, Fasting & Skreland, 2021, s. 13). Siden om lag 150 barn og voksne fra ulike barnehager deltok på de to arrangementene, bidrar det i seg selv til anonymisering. På det ene stedet hadde barnehagene på forhånd samtykket til at forsker var til stede på julevandringen. På det andre stedet hadde forsker kontakt med menighetens ansatt, og i etterkant av arrangementet ble kontakt med aktuelle barnehager etablert.

Det ble i etterkant av julevandringen gjennomført individuelle samtaler med seks pedagoger fra seks ulike barnehager. Halvparten av samtaleene ble gjort like etter julevandringen, og da handlet samtalen om hvordan barnehagene hadde planlagt å følge opp julevandringen i barnehagen. De øvrige samtaleene skjedde over telefon noe senere, og da ble det fokusert mer på om og i hvilken grad julevandringen hadde bidratt til refleksjon og samtale. De ulike ansatte i kirkene ga oss også praktisk informasjon. Begge steder deltok frivillige i tillegg til prest/pastor, organist/musiker og kateket/trosopplærer. Dessuten deltok en liten baby i rollen som Jesusbarnet i den ene julevandringen.

Presentasjon av forskningsfunn og drøfting

Videre i teksten presenterer vi funn fra observasjonene vi gjorde på julevandringene – én frikirkelig og én tilknyttet Den norske kirke – og knytter dem til materialet vi har samlet i samtale med pedagoger i barnehagene.

Underveis i refleksjonen ser vi spesielt på det som inkluderer barnas sanser, det som kroppsliggjøres gjennom deltakelse og den refleksjonen som skjer i forbindelse med julevandringene. Vi knytter dette til de ulike formene for danning som vi har presentert tidligere i teksten og drøfter det opp mot barnehagens rammeverk.

Når barn får være deltakere

Informantene fortalte at tradisjonen med å delta på julevandring i regi av kirken/frikirken var godt innarbeidet i barnehagene de kom fra, og at de opplevde god dialog mellom kirke og barnehager. Alle informantene svarte at barnehagene hadde sendt informasjon hjem til foreldrene i forkant av julevandringen, slik blant annet Eidhamar (2019, s. 35) understreker nødvendigheten av. I en av barnehagene var informasjon i månedsplanen den eneste informasjonen til hjemmet, selv om dette var en barnehage med barn fra familier med ulike livssyn. Pedagogen fra denne barnehagen fortalte at de aldri hadde opplevd at foreldre stilte spørsmål ved at de deltok på slike arrangementer. Det vanlige var likevel at barnehagene sendte hjem avkrysningskjema der foreldrene kunne melde barna av aktiviteten viss de ønsket det. En annen pedagog fortalte at noen foreldre tidligere hadde sagt nei til at barna skulle delta på julevandring, men at flere hadde endret mening fordi barna selv ønsket å delta. Når foreldre i samtale med ansatte i barnehagen fikk høre at julevandringen ble presentert som et teaterstykke uten direkte forkynnelse, var de fleste foresatte positive til deltakelse.

Julevandringene var organisert slik at barna stoppet opp på ulike steder der utvalgte deler av julefortellingen ble fortalt eller vist gjennom skuespill. Den ene julevandringen gikk fra Nasaret til Betlehemsmarken og endte i stallen. Barna som var med på reisen til Betlehem, møtte ulike utfordringer på veien, som for eksempel å banke på dører for å finne husrom til Maria og Josef. Da engelen kom med bud til gjeterne om at en Frelser var født, var de også til stede, og de fikk gå sammen med gjeterne til stallen for å se det nyfødte barnet. Den andre julevandringen startet i stallen. Vandringen gikk derfra til tempelet der Jesus ble velsignet, senere som flukt til Egypt og til slutt som festreise tilbake til Nasaret. Underveis var det mulig for barna å medvirke i rollelek med skuespillerne. Dette vil vi trekke frem som gode pedagogiske grep fra arrangørens side, siden lek er barns foretrukne aktivitetsform. Barna

blir medskaper, og gjennom leken blir de invitert inn i «en kreativ tilstand der virkelighetens grenser oppheves» (Lunde & Brodal, 2022, s. 107). En av pedagogene fortalte at barnehagen hadde en liten julekrybbe som noen barn hadde begynt å leke med etter at de hadde vært på julevandringen. Gjennom lek kunne de slik utforske sin egen opplevelse.

Fordi julevandringene fant sted i kirkebygg, var det mye i omgivelsene som ikke lignet den faktiske rammen for julefortellingen. Innrammingen som ble skapt gjennom kulisser, instruksjoner og fortelling, gjorde likevel fiksjonen levende for barna. Et eksempel på dette er da barna i julevandringen som startet i stallen, fikk høre Josef og Maria fortelle om alt det spesielle som hadde skjedd knyttet til Jesu fødsel. Her ble fortelling brukt for å plassere barna inn i historien, og etterpå fikk barna delta i den videre handlingen.

Både i kirke og frikirke var det fortellingsdimensjonen som ble vektlagt. Vi observerte ikke noe vi tolker som forkynnelse. Selv om de kristne julesangene «Et barn er født i Betlehem» og «Jeg er så glad hver julekveld» inngikk i hver sin julevandring, fikk vi ikke opplevelse av at sangene ble brukt som trosutøvelse. I begge sammenhengene var barna fremdeles i sine roller mens de sang. I kirken fungerte også sangen som en overgang tilbake til virkeligheten, for barna sang mens presten tok på seg prestekjolen. Barna fikk slik et møte med presten som kirkens representant og kirken som institusjon i samfunnet.

Sansene stimuleres

Kontrasten mellom lys og mørke ble brukt som effekt i begge julevandringene. I kristen sammenheng handler juleevangeliet om at verdens lys blir født, og stråleglansen omkring englene bærer bud om at det himmelske bryter inn i det jordiske. Hyrdene på marken sitter i mørket, men blir plutselig omgitt av et sterkt lys. Også i teaterverdenen er lyset et viktig virkemiddel, ikke bare fordi det viser kontraster, men også fordi det viser hvor tilskueren skal se (Hernes, Horn & Reistad, 1993, s. 106). Da barna i den ene julevandringen ble med på flukt, fikk de på en spesiell måte erfare forskjellen mellom mørket i kjelleren, lyset ute og det dunkle lyset på galleriet som var scenen for Egypt. Slike sanseopplevelser ble trukket frem i samtale med pedagoger i etterkant av julevandringen. Barna hadde vært opptatt av forskjellen mellom lys og mørke.

Møtet med Jesusbarnet var en annen sanseopplevelse. Ikke minst ble dette aktualisert i julevandringen der Jesus ble «spilt» av en ekte baby. Barnet gråt

ikke, men det var der, og det var mulig å observere at dette gjorde noe med atmosfæren i rommet. Noen tilskuere hadde tårer i øynene, og andre endret tonefall og stemmeleie i møte med den sovende babyen. Noe av det samme ble uttrykt i barnas omsorg for den lille babydukken i praksisfortellingen i starten av denne teksten. Selv om de så at det var en dukke, var barna opptatt av at det lille barnet ikke måtte fryse.

Kroppen beveges

En av barnehagegruppene fikk en ekstra lang tur til julevandringen. De gikk og gikk på sine små føtter, først til feil kirkebygg og deretter til det rette. Da de i fortellingen både fikk være med på vandring til tempelet og på flukt til Egypt i lag med Jesus, Maria og Josef, ble dette slik sett en videreføring av det de allerede hadde erfart. Her ser vi at noe uforutsett bidro til å utvide forståelsen. Opplevelsen gjorde inntrykk, og barna snakket ifølge pedagogen mye om dette etter julevandringen.

Også i den andre julevandringen forflyttet barna seg. Da de banket på dører for å lete etter husrom til Maria som skulle føde, fikk de oppleve å bli avvist på ulike måter. Barna kjente spenning i kroppen knyttet til hva som skjulte seg bak dørene, og når det ble brukt humor som virkemiddel, lo og moret de seg. Også her ble de kroppslig involvert. Sansene var i bruk, men barna ble også satt i bevegelse. Dette er noe som de senere år har blitt kjent som sanselig didaktisk læring, forstått som at det er viktig å involvere hele mennesket i læringsprosesser (Østern et al., 2019).

Tankene utfordres

Først da presten i kirkevarianten var iført prestekjole, fortalte han barna at de nå hadde fått se hvordan «kirken» trodde at det kunne ha skjedd da Jesus ble født. En slik måte å uttrykke seg på åpner for ulike forståelser for innholdet i julespillet, og den synliggjør at «det finnes ulike måter å forstå ting på» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Videre kan det bidra til barnas danning fordi prestens uttalelse er med på å «utvide barns tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler» (s. 21). For barn med en kristen bakgrunn kan det oppleves bekreftende å høre prestens ord om at det kan ha skjedd slik, og julevandringen gir også disse barna anledning til å vise hva de feirer i julen.

Ifølge Eidhamar (2019, s. 29) får barn fra både religiøse og ikke-religiøse hjem tidlig en livssynsmessig sosialisering i tråd med de oppfatninger foreldrene og hjemmet har. Vi kan for eksempel observere dette når relativt små barn sier at de ikke tror på Jesus eller ikke er kristne.³ Flere barnehager fortalte også at foreldre var opptatt av å få informasjon på forhånd, slik at de kunne samtale med egne barn både før og etter deltakelse på julevandringen.

For barnehageansatte som ikke har en religiøs tro, kan det være utfordrende å formidle stoff knyttet til religion. Som den ene pedagogen uttrykte det: «Det er en stor fordel at dette presenteres av dem som kan dette best.» Hennes vurdering av julevandringen var at opplegget var en historisk lærerik fremstilling tilpasset barnegruppen. Her ga hun uttrykk for at det er det å lære «om» religion som er det sentrale (Sødal, 2018, s. 87), og at barnehagens ansvar er å formidle. For å være i stand til å reflektere sammen med barna i etterkant av opplevelsen er det imidlertid vesentlig at barnehagelæreren har tilstrekkelig kunnskap og forståelse til å delta i undring tilknyttet julevandringen (Eidhamar, 2019, s. 33). Ved at barna får delta i samtale med andre om det de har erfart, kan en åpne opp for dialogisk filosofisk danning (Afdal, 2013, s. 201).

Noen pedagoger fortalte at de hadde snakket med barna om julevandringen da de var tilbake i barnehagen. Det var særlig barnas opplevelse av den konkrete ekskursjonen de var opptatt av. For eksempel kunne de reflektere omkring at noen barn hadde opplevd det litt skummelt-gøy da engelen kom til syne på Betlehemsmarken. De reflekterte sammen omkring det at julefortellingen er viktig for kristne, mens andre har andre høytider eller ikke tror på noen Gud. Dette ble særlig vektlagt i barnehager med stort religiøst mangfold. I begge julevandringene ble ordet «tro» brukt, forklart som at dette er noe som betyr mye for mennesker. Om vi legger Ariansens (2011) forståelse for danning til grunn, kan slike samtaler åpne for torgets og hjertets dannelse. De lærer om andres perspektiv.

Det vi ikke finner i vårt materiale, er informasjon om at de ansatte i barnehagen reflekterte sammen med barna omkring det som ble formidlet i julevandringene. Dette skjedde heller ikke i samtale med enkeltbarn. Selv ikke der barna snakket om lys og mørke, benyttet personalet i barnehagen anledningen

3 Forsker observerte ikke dette selv, men en av skuespillerne fortalte at et barn på en tidligere forestilling hadde sagt at han ikke trodde på Gud.

til å ha utforskende samtaler med barna. Kanskje var de redde for å påvirke barna? En pedagog uttalte i alle fall at det var best å overlate slike samtaler til foreldrene, slik at ikke de i barnehagen gikk over noen grenser på dette området. Derfor hadde denne pedagogen heller ikke lagt opp til samtale eller refleksjon i samlingsstund etter julevandringen. I en annen barnehage var julevandringen barnehagens eneste markering knyttet til den kristne julehøytiden.

Oppsummering

Vi spurte innledningsvis på hvilke måter deltakelse på en julevandring kan bidra til barns danning i et sekularisert og mangfoldig samfunn, og vi har vist at julevandring på ulike måter åpner for dette. Som deltakere i skuespillet fikk barna et nært møte med en religiøs fortelling, og flere barn viste at de reflekterte selvstendig omkring at det ikke var en virkelig hendelse i nåtid. Fordi opplevelsen utfordret sansene på ulike måter og fikk barna til å bevege seg fra sted til sted, var også dette med på å åpne opp for refleksjon og danning. Hvorvidt barna trodde at historien var sann, vet vi ikke, men det er sannsynlig at oppfatningen vil være preget av forforståelsen de hadde med seg hjemmefra.

Gjennom julevandringen fikk barna et nytt møte med en fortelling mange hadde hørt før, og kanskje ble barnas tanker utfordret på ulike måter. I vårt materiale ser det likevel ut som det mangler noe i barnehagens oppfølging, siden det i liten grad ble lagt opp til å «utvide barnas tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Samtale og refleksjon ble i stor grad overlatt til hjemmene, delvis fordi de ansatte var redde for å si eller gjøre noe som noen foreldre kunne reagere på. I den mangfoldige barnehagen skal imidlertid barna bli kjent med «den andres» oppfatninger, og viss barnehagene er tause på dette området, mister barna en anledning til å lære om andres tro. Ved å unnlate å snakke om de religionsspesifikke sidene ved julevandringen, forkynnes det indirekte at religion ikke er viktig, og da blir heller ikke dannelsespotensialet utnyttet i tilstrekkelig grad.

Vi tror at barn får med seg mye mer enn bare det som skjer i selve julevandringen. De deltar og gjør egne erfaringer, og de får med seg hva andre tror og opplever. Slik blir de kulturelt dannet. Avhengig av sin egen fortolkningsbakgrunn kategoriserer de også ganske fort hva som er i tråd med foresattes

ønsker for dem. Samtidig tenker vi at det å presentere barnet for sider ved kulturen som barnet ikke uten videre møter i hjemmet, er del av barnehagens samfunnsoppdrag. Barnet som hadde skjønt at Jesusbarnet var «på lat», visste at barnehagegruppen nettopp hadde deltatt i et dramastykke. At dette var basert på en historie mennesker har fortalt, gjenfortalt og trodd på i 2000 år, har barnehagen et ansvar for å formidle videre til barna som en av ulike måter å forstå verden og livet på. For kirken og kristne handler historien om at Gud ble menneske, men for barnehagebarnet kan kjennskap til historien bli en referanseramme for videre utvikling og livssynsmessig danning.

Referanser

- Afdal, G. (2013). Danningens objektivitet. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen, perspektiver og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ariansen, P.F. (2011). Hva er dannelse? En idé- og begrepshistorisk vandring. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 39–75). Dreyers forlag.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Belseth, K. & Winje, G. (2022). *Religioner og hverdagspluralisme i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Davie, G., Woodhead, L. & Catto, R. (2016). Secularism and secularization. I L. Woodhead, C. Partridge & H. Kawanami (Red.), *Religions in the Modern World. Traditions and Transformations*. (s. 551–570). Routledge.
- Eidhamar, L.G. (2019). *Små mennesker – stort mangfold. Religioner og livssyn i barnehagen*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Fauske, R. (2019). Støttende samtaler om eksistensielle spørsmål i barnehagen. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 223–268). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch9>
- Fauske, R. (2020). Rommet for interaksjon om eksistensielle spørsmål i barnehagen. I K.-W. Sæther & A. Aschim (Red.), *Rom og sted: Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (s. 207–228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.110.ch11>
- FN (1948). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*.
- Franken, L. (2021). Autonomy and Shared Citizenship: A «Neutral» Justification for RE? I O. Franck & P. Thalen (Red.), *Religious Education in a Post-Secular Age*. Palgrave Macmillan.
- Gjervan, M. (2023). Flerkulturelle perspektiver og foreldresamarbeid. I V. Glaser (Red.), *Foreldresamarbeid, barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (3. utg., s. 133–148). Universitetsforlaget.
- Glaser V. (2023). Foreldresamarbeid, barnehagen i et mangfoldig samfunn (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hernes, L., Horn, G. & Reistad, H. (1993). *Teater for barn*. Tell forlag.
- Hidle, K.-M.W. (2021). Mixed methods – strategisk kombinasjon av metoder i et utforsket felt. I J. Kampmann, M.L. Fasting & L.L. Skreland (Red.), *Å forske blant barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Horrigo, K.J. (2021). Nærmiljø og samfunn – stedsforståelse og tilhørighet. I K.J. Horrigo & K.T. Fosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE*, (s. 54–77). Cappelen Damm Akademisk.
- Hovdelien, O. (2018). Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018. *Prismet*, 69(4), 281–301.
- Hovdelien, O. & Neegaard, G. (2020). Gudstjenester i skoletiden – behov for en klarere rollefordeling mellom kirke og skole? *Prismet*, 71(1), 75–79. <https://doi.org/10.5617/pri.7879>

- Humboldt, A. v. (1993). *Theorie der Bildung des Menschen*. I G. Lauer (Red.), *Wilhelm von Humboldt Schriften zur Bildung*, 2019, (s. 5–12). Reclam.
- Iversen, R.L. & Krogstad, K. (2020). Julevandring og yoga i barnehagen. *Prismet* 71(2), 93–106.
- Kampmann, J., Fasting, M.L. & Skreland, L.L. (2021). *Å forske blant barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogstad, K. (2017). Religious Festivals in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: A Norwegian Case Study. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 16(3), 1–15.
- Krogstad, K. (2021). Foreldres verdisyn i barneoppdragelsen. I K.J. Hørrigmo & K.T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE* (s. 89–99). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogstad, K. & Hidle, K.-M.W. (2015). Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 9(6), 1–17.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Melhuus, E.C. (2021). Å ta steder på alvor i forskningsfeltet. I M.L. Fasting, L.L. Skreland & J. Kampmann (Red.), *Å forske blant barn* (s. 116–128). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Sagberg, S. (2022). *Religion, verdier, danning. Barns møte med de store spørsmål i livet* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Stålsett, S. (2021). *Det livssyns åpne samfunn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, H.K. (2018). *Kristen arv og tradisjon i barnehagen* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thoresen, I.T. (2013). Lanseringen av dannelsbegrepet. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. 20–44). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Skolegudstjenester*.
- Winje, G. (2010). *Høytidsmarkering i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Woodhead, L. (2016). The rise of no religion in Britain: The emerge of a new cultural majority. *Journal of the British Academy*, 4, 245–61.
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. Aa., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Østrem, S., Bjar, H., Rønning, L.I., 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*. Høyskolen i Vestfold.

Gjesdal, B.E., Eikhaug, R. & Holovchuk, S. (2024). Suksesskriterier og barrierer for bruk av digitale verktøy i barnehagen. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 75–90). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291005>

Kapittel 5

Suksesskriterier og barrierer for bruk av digitale verktøy i barnehagen

Beate Eltarvåg Gjesdal, Runar Eikhaug og Svitlana Holovchuk

Innledning

Dagens bruk av teknologi har endret samfunnet. På verdensbasis rapporteres det om økende bruk av digital teknologi blant barn, og i Norge er digital teknologi blitt en integrert del av de fleste barnehagebarns hverdagsliv (Undheim, 2022, s. 22–24). Man kan si at barns bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) er blitt en naturlig del av barndommen (Letnes et al., 2016, s. 4). De teknologiske endringene er synlige på alle nivåer i utdanningssystemet (Kelentrić et al., 2017, s. 4), og bruk av digitale verktøy begynner allerede i barnehagen. I rammeplan for barnehagen står det at «barnehagens digitale praksis skal bidra til barnas lek, kreativitet og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). For at barnehagen skal ha en digital

praksis, trengs digitale verktøy, og på papiret kan det se ut som at digitale verktøy «går hånd i hånd» med ulike pedagogiske arbeidsmåter. Til tross for at nåværende rammeplan har vært gjeldende i over fem år, har vi etter samarbeidsprosjekter med barnehager, observasjoner fra feltet og faglige samtaler med studenter opplevelsen av at det er et gap mellom barnehagens praksis og rammeplan når det gjelder bruk og holdninger til digitale verktøy.

Gjennom søk i litteraturen har vi avdekket at det er gjort få norske studier inn mot holdninger og kompetanse til bruk av digitale verktøy i barnehagen. Forskningsspørsmålet vårt tar utgangspunkt i barnehagestyreres perspektiv, og er: Hvilke suksesskriterier og barrierer opplever styrere med bruk av digitale verktøy i barnehagen?

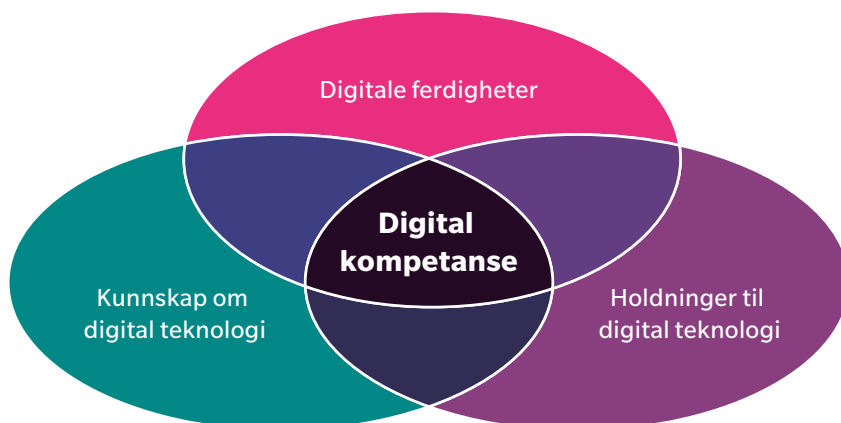
Digital praksis i rammeplan for barnehagen

I både skole og barnehage har digital praksis fått større plass i de siste forskriftene til opplæringsloven. I forrige rammeplan for barnehagen ble digitale verktøy beskrevet som en mulighet (Kunnskapsdepartementet, 2006), mens i nåværende rammeplan står det at barnehagens digitale praksis «skal bidra til barnas lek, kreativitet og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) og «skal brukes i arbeidet med fagområdene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). «Digital» blir nevnt totalt tretten ganger i rammeplan for barnehagen (2017), og i flere kontekster; digital praksis, digitale verktøy, digital dømmekraft og digitale uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det følger ikke med en ordliste til rammeplanen som operasjonaliserer begrepene, men Utdanningsdirektoratet har utarbeidet fem kompetansepakker for barnehagen hvor tre av disse har et digitalt fokus (Utdanningsdirektoratet). I kompetansepakken «Digital praksis» gir overskriftene innspill til arbeidet med å utvikle en digital praksis i tråd med rammeplanen: «Digital kreativitet», «Barn som produsenter» og «Lek og mediekultur». Selv om kompetansepakkene fra Utdanningsdirektoratet kan berede grunnen for en digital barnehagepraksis, vil det ikke gi samme oversikt som et rammeverk for profesjonsfaglig digital praksis rettet mot barnehagelærere ville gitt.

Teoretiske perspektiver knyttet til digital praksis i barnehagen

Bakgrunnen for teorien bygger på litteratur som ble publisert etter innføringen av rammeplan for barnehagen i 2017. Vi fant begrenset tilgjengelig litteratur som belyser digital praksis fra ulike perspektiver. Maria Dardanou presenterer hvordan bruk av digitale verktøy kan skape rammer som er med på å stimulere leken, men belyser samtidig utfordringen med at digitale verktøy ofte ikke er tilgjengelig i barnehagen (Dardanou et al., 2021, s. 27). Trude Kyrkjebø (2022) understreker at fra et barneperspektiv «vil kvaliteten i digitale kulturprodukter og praksiser være avhengig av om de fremstår som gode redskaper og impulser for barns egen lek, mens det fra et voksenperspektiv lettere knyttes til barns læring og utvikling» (Kyrkjebø, 2022, s. 171). Forfatteren konkluderer med at det har utviklet seg en barnehagepraksis der «det digitale ikke gir rom for den verdifulle frie leken» (Kyrkjebø, 2022, s. 180). Marit Alvestad og medarbeidere (2017) påpeker at digitale verktøy kan være «en naturlig del av barns kunnskap og interesse», og «å ta i bruk digitale verktøy kan utvikle barnas lekerepertoar» (Alvestad et al., 2017). Dette er i tråd med Siw Fjørtoft og medforfatteres (2019) resultater om at barnehageansatte gjerne i større grad kan legge mer til rette for «at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer» (Fjørtoft et al., 2019, s. 151). Marianne Undheim og medforfattere har i en serie studier hevdet at digitale verktøy kan skape nye muligheter for lek og læring, men lærere må ha ulike pedagogiske strategier og nok kunnskap om hvordan digital teknologi skal inkluderes i praksis (Undheim, 2020; Undheim & Jernes, 2020; Undheim & Vangsnes, 2017). Barnehagen er en lærende arena der barna kan erfare at digitale verktøy er en inspirasjonskilde til lek og kommunikasjon, og gjennom det, tilegning av kunnskap med og om teknologi (Bølgan, 2009, s. 20–21). I tillegg står det kritiske valget og refleksjonen sentralt. «Ved å reflektere kritisk over sin egen praksis kan barnehagelæreren planlegge og engasjere seg i de teoretiske grunnlagene og rammene for å avkode hvordan barns lek utvikler seg i møte med digital teknologi» (Dardanou et al., 2021, s. 26). På denne måten understreker hun betydningen av kompetente barnehagelærere. I et prosjekt ledet av Margunn Dahle, legges det vekt på at en kontinuerlig bevisstgjøring og barnehagepersonalets kompetanseutvikling er nødvendig for dannelsingsoppdraget i møte med den digitale barndommen (Dahle et al., 2023, s. 280).

Kunnskapsdepartementet definerer kompetanse slik: «Evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill» (Meld. St. 16 (2015–2016)). For å bruke digitale verktøy i barnehagen trengs digital kompetanse. Det europeiske prosjektet «Den digitale generasjonen» (DigiGen) samlet forskere fra Europa for å utvikle kunnskap om hvordan barn og unge kan bruke digitale verktøy i hverdagsliv på best mulig måte (Seland et al., 2022). Hvis nødvendig kompetanse mangler, kan personalet utvikle «negative holdninger» og frustrasjon til arbeidet med digitale verktøy. Vi fant få studier som undersøkte ansattes holdninger til rammeplanens digitale praksis. Fra rapporten DigiSus er de ansattes holdninger preget av både plikt og motivasjon, skepsis og tidspress (Grønndal et al., 2019, s. 27). Dette viser en bredde i holdninger som kan utfordre innføring av barnehagens digitale praksis. Digital praksis fordrer at ansatte har digital kompetanse, og digital kompetanse overlappes mellom faktorene «Digitale ferdigheter», «Kunnskap om digital teknologi» og «Holdninger til digital teknologi» (figur 5.1) (Hämäläinen et al., 2021a). Det kan være litt kunstig å skille mellom kunnskap om digital teknologi og digitale ferdigheter, forenklet kan man si at man trenger kunnskap om digital teknologi for å utvikle digitale ferdigheter.



Figur 5.1 Ferdigheter, kunnskap og holdninger er faktorer assosiert med digital kompetanse. Reprodusert etter Hämäläinen et al. (2021b, s. 2) (CC BY 4.0).

Ved innføring av nye rammeplaner må barnehagen tilegne seg ny og oppdatert kunnskap. Dette omtales gjerne som organisasjonslæring. Roger Klev og Morten Levin (2021) skriver at «Organisasjonslæring forutsetter at organisasjonens medlemmer på en eller annen måte deltar i læringsprosessen og kan ikke settes bort til noen få på vegne av fellesskapet» (Klev & Levin, 2021, s. 89). For at barnehagen skal ha en digital praksis, er det nødvendig med digital kompetanse. I rammeplanen utfordres de ansatte til å utforske sammen med barna, men personalets ønske om digital kompetanseheving i barnehager er fortsatt stort (Fjørtoft et al., 2019). Hvilke kunnskaper og eventuelle mangler personalet har for å kunne følge opp barnehagens digitale praksis i tråd med rammeplanen, er ikke tilstrekkelig presentert i litteraturen vi fant.

Metode

For å besvare problemstillingen har vi brukt kvalitativ metode. Datainn-samling er gjort med semistrukturert individualintervju, og materialet er analysert med teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Vi gjennomførte pilotintervju for å øve på ord og uttrykk i intervjuguiden og forberedte intervjueren som måleinstrument (Wahyuni, 2012) og vi skrev ned vår forforståelse av hva vi trodde vi kom til å få svar på (Malterud, 2017, s. 44).

Barnehagestyrere involvert i regionale kompetanseutviklingsprosjekter (ReKom) (Utdanningsdirektoratet, 2023), ble invitert til å delta, og intervjuene ble gjennomført i Teams høsten 2022. To av barnehagene vektla digital praksis i utviklingsarbeidet. Det var ulik størrelse på barnehagene, fra 6 til 19 ansatte. Informantene hadde kjennskap til barnehagen og skolehverdagen gjennom hele sitt aktive yrkesliv. Antall år som styrer varierte fra 1 til 15 år, og alle styrere var 40 år eller eldre.

De transkriberte intervjuene ble analysert i NVivo 12 (1.7). Datamaterialet utgjorde 30 sider, og som analyseenheter identifiserte vi meningsbærende enheter med å skille relevant tekst fra irrelevant tekst. Kategoriene for koding ble utviklet deduktivt og induktivt med *rettet tilnærming* (*directed approach*) (Hsieh & Shannon, 2005). Den deduktive tilnærmingen tok utgangspunkt i kategorisering om suksesskriterier og barrierer i skolen (IKT-Agder, 2017). Kodingen av materialet og utviklingen av de analytiske kategoriene var en iterativ prosess (to skritt frem og ett tilbake) (Malterud, 2012), og vi endte opp

med koder som beskrev suksesskriterier og barrierer for bruk av digitale verktøy med utgangspunkt i kunnskap, ferdigheter og holdninger. Førsteforfatter kodet materialet (BEG). Kodingen ble kvalitetssjekket av andreforfatter (RE), og i denne runden ble fem meningsbærende enheter plassert i annen kategori. Kodene har meningsbærende enheter fra alle intervjuene. De meningsbærende enhetene ble kondensert og abstrahert (Graneheim & Lundman, 2004). Vi har valgt ut noen gullsitat, som er direkte sitat som best mulig illustrerer det som er abstrahert i kondensatet (Malterud, 2017, s. 108). Da vi startet kondenseringen, hadde kategoriene *Digitale verktøy – kunnskap og ferdigheter* 29 meningsbærende enheter og *Digitale verktøy og holdninger* 17.

Studien er gjennomført i tråd med NESHs forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021), og prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD ref. 761649). Informantene ble informert om at de kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn, og de har samtykket til å delta.

Metodiske overveielser

Vi inkluderte fire barnehager som var i oppstart med ReKom-samarbeidsprosjekt med høyskolen, det kan ha påvirket at de valgte å si ja til deltakelse. Samtidig er en del av ReKom-samarbeidet å utvikle praksis på høyskole (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring, 2021). Utvalget i denne studien består av barnehager med ulik erfaring med bruk av digitale verktøy, som kan ha påvirket resultatene om suksesskriterier og barrierer.

Funnene i dette kapittelet baserer seg på et lite datamateriale og kan ikke generaliseres, men gir et tydelig innblikk i hvordan styrerne opplever barnehagens digitale praksis etter at rammeplanen har vært praktisert i fem år. Funnene herfra kan gi god informasjon for forskningsprosjekter i fagfeltet som vi tror i større grad vil øke i omfang med samfunnsutviklingen.

Funn

I denne delen presenteres funnene under to overskrifter «Digitale verktøy – kunnskap og ferdigheter» og «Digitale verktøy og holdninger».

Digitale verktøy – kunnskap og ferdigheter

Styrerne var tydelige på at tid og kompetanse var avgjørende for å begynne å bruke digitale verktøy i barnehagen. Et suksesskriterium for kompetanseheving var at alle måtte få den samme praktiske opplæring for å sikre at hele feltet ble med. Opplæringen burde begynne med små steg, slik at personalet følte seg trygg på bruken av utstyret, og en del av opplegget burde være å teste ut nye ferdigheter sammen med barna. Når de ansatte opplevde mestring, i alt fra friluftsliv til IKT, ble de inspirert til å dele. På denne måten ble de ansatte engasjert i fagutvikling gjennom utvikling og evaluering av undervisningsopplegg. Deling kunne foregå på personalmøter eller andre fagsamlinger, men det kunne også være å dele undervisningsopplegg i en felles mappe på pc. Det å ha en superbruker på hver avdeling var også en strategi det ble rapportert suksess med, for å ha kompetanse på avdelingene. Slik en styrer beskrev det:

Få noen superbrukere rett og slett, sant, det er det vi har hatt suksess med tidligere når vi skal innføre ting. Det er jo i hvert fall å ha en superbruker på hver avdeling som kan være knallgod på dette, både i forhold til personvern (...), i forhold til bruk av digitale verktøy, i forhold til holdninger, og at man sikrer det. (ID03)

Noen barnehager presiserte at det var avgjørende med prosjektsamarbeid for å komme i gang med digitale verktøy siden det var vanskelig i en travel hverdag å orientere seg om hvilke muligheter som fantes. Det skapte trygghet å jobbe med faglærere fra høyskole med nyeste kunnskap, og denne tilliten gikk også ut til foreldrene. I et slikt samarbeid kunne styrere sette av tid i årsplanene og fylle tomrommene med detaljer etter hvert som arbeidet skred frem. Styrerne understrekte at hvis det ikke hadde vært for samarbeidsprosjektet, hadde de fortsatt som før med interaktiv tavle og ellers brukt digitale verktøy i det administrative arbeidet. Selv om de opplevde at ansatte var klare for å utvikle sin digitale praksis og at mange flinke og kompetente personer jobber i barnehagen, rapporterte de om strekk i laget. Det ble også trukket frem at det er mange fordeler med et stabilt personale, men at stabiliteten gjør at en går glipp av de naturlige impulsene og endringene som ofte kommer ved nyansettelser. Den ene styreren beskrev variasjonen slik:

Men jeg tror at den yngre generasjonen, de som kommer inn, de synes at det er lett. Det er min erfaring. Og det har vært litt sånn «dette kan ikke jeg, jeg vet ikke hvordan jeg gjør det, det har jeg aldri gjort før». Og det er ikke alltid like lett. Noen trykker i vei og finner ut av det, (...), mens andre er litt redd for å ødelegge. (ID04)

Rammeplanen sier mye om hva barnehagen skal. Da er det lettest å velge de tingene som man er gode på, og utgangspunktet var ofte liten kunnskap om digitale verktøy. Siden det har blitt innført mange nye ting i barnehagen, så har arbeidet med digitale verktøy kommet litt ned på prioriteringslisten. Styrrerne opplever at det ikke har vært rom for kompetanseheving på det digitale. Mangel på utstyr ble også oppgitt som en barriere, det er for eksempel ikke nok med ett nettbrett i en barnegruppe. Flere trakk også frem frykten for det ukjente, at det nye var skremmende og at barna gjerne hadde mer kompetanse enn dem selv. Siden skolen har begynt med programmering, ga det de ansatte i barnehagen en følelse av å henge etter. Selv om mange som jobber i barnehagene var gode på nettbrett og data, så ble kunnskapen om hvordan man bruker utstyret pedagogisk, sammen med barna, etterlyst:

Mange er ganske gode på, altså alle som jobber i min barnehage er gode på nettbrett, er gode på data, nesten alle i hvert fall. Det er ikke det som stopper, men på en måte hvordan man kan bruke det pedagogisk sammen med barna. Jeg tenker at man trenger jo ikke opplæring i bruk (...) av pc, det kan man jo etter hvert. Men hvordan man skal bruke det sammen med barna. (ID02)

Digitale verktøy og holdninger

Flere av styrerne har påpekt hvordan rammeplanen legger føringer for innholdet i barnehagehverdagen. Selv om dette utfordrer de ansatte og til dels også foreldrene, mente de fleste informantene at det var flott at rammeplanen fremhever at barnehagen skal bruke digitale verktøy. At ledelsen gikk i dialog med både ansatte og foreldre for å forklare hvordan og hvorfor barnehagen skal bruke digitale verktøy, var med på å endre holdning. Et viktig argument, som flere trakk frem, var verdien av å henge med i samfunnet. Siden det digitale gjennomsyrrer samfunnet, burde de som jobber i barnehagen,

kunne mestre ulike digitale verktøy og barna burde få bruke digitale verktøy. Å jobbe med holdningene til de ansatte ble trukket frem som spesielt viktig med begrunnelsen om at det er avgjørende at personalet er motivert. Suksessen med bruk av digitale verktøy i barnehagen ble følgelig knyttet opp til den ansatte, hva hen kan noe om og hva hen vil lære om. På denne måten vil personlige interesser også påvirke kulturen i en barnehage. Flere barnehager startet med digitale verktøy fordi *de måtte*, og for å komme i gang med bruken var det nyttig å samarbeide med andre barnehager eller høyskoler (ReKom). De ansatte i en barnehage opplevde også at det å bruke en app for fraværsregistrering, var en fordel. Til tross for litt motstand ved innføringen av dette verktøyet, erfarte de ansatte at appen gjorde dem bedre forberedt til dagen. Inntrykket til styrerne var at foreldre assosierte barnas fritidsbruk av digitale verktøy til skjerm- og spillrelaterte aktiviteter. Styrerne vektla at det er viktig å skille mellom aktiv bruk av digitale verktøy og passiv skjermbruk. Likevel poengterte de at digitale verktøy må brukes med måte. Når det gjelder holdninger til bruken, sier en styrer:

Jeg tenker at det er noe vi blir nødt til å gjøre. Jeg tenker at barn i dag vokser opp i en digital verden, og de skal og kunne mestre å bruke disse. Vi må være gode rollemodeller i hvordan vi bruker de, og lære de god bruk av digitale hjelpemidler. (ID 04)

Det kom også frem at *skal* er et hardt ord å bruke i rammeplanen, og personlige oppfatninger kan være en barriere for bruk av digitale verktøy i barnehagen. Det ble påpekt at noen ansatte kan være bremseklosser i arbeidet med innføring av digitale verktøy, med utgangspunkt i at flere synes det er krevende å holde seg oppdatert på e-post. Manglende mestring kan føre til manglende bruk. Når man ikke mestrer, kan man også bli redd for å ødelegge det kostbare utstyret. Både foreldre og ansatte setter spørsmålsteget ved hva barna skal med digitale verktøy. Begge gruppene språksetter også holdninger av typen: Barna har bedre av å bli lest høyt for, å være fysisk aktive, å være ute i skogen og leke – det digitale kan vente til de kommer på skolen. Skjermbruk bør tilpasses alder og modenhet, og både ansatte i barnehagen og foreldre har tydelige holdninger til at barn under to år ikke skal ha skjermbruk, som en styrer sier:

Men jeg vet ikke helt om holdningen sitter eller om det er fordi at jeg har sagt at man ikke skal gjøre det, at man ikke gjør det lenger. (ID03)

Diskusjon

Diskusjonen er todelt; først diskuteres suksesskriterier og barrierer for bruk av digitale verktøy inn mot digital kompetanse. I siste del diskuteres bruk av digitale verktøy inn mot barnehagen som lærende organisasjon.

Digital kompetanse

Kunnskap om digital teknologi – hva finnes egentlig «der ute?»

Styrerne rapporterer at de ikke har oversikt over hva som finnes «der ute» (både fysiske verktøy og programvare), og en travel hverdag gjør det krevende å orientere seg i et fremmed landskap. Våre funn samsvarer med resultater fra DigiSus (2019) der barnehagestyrerne også rapporterte om utfordringer med å orientere seg i det digitale landskapet (Grønsdal et al., 2019). Selv om ingen av styrerne rapporterer at de har brukt kompetansepakkene Udir har utviklet (Utdanningsdirektoratet), er de heller ikke spurt eksplisitt om det i løpet av intervjuet. Det kan være et eksempel på det styrerne omtaler som at det er vanskelig å vite hva som finnes der ute, og derfor synes de at det er trygt at det er ansatte fra UH-sektoren som styrer denne prosessen, eller at det er avgjørende med prosjektsamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2023) for å komme i gang.

Digitale ferdigheter – hvordan skal vi bruke det pedagogisk?

Fra funnene kommer det også frem en usikkerhet knyttet til bruk av digitale verktøy og «strekk i laget». En barriere for å øke teknologisk kunnskap var frykten for det ukjente. Undheim sier at «kreative teknologimedierte samarbeidsprosesser kan gi barna verdifulle førstehåndserfaringer med kreativ og skapende bruk av digital teknologi i et sosialt fellesskap» (Undheim, 2022, s. 35), og derfor bør de ansatte øke sine ferdigheter på feltet. Kompetanseheving ble også konkludert med i kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager (Fjørtoft et al., 2019).

For andre var det ikke nødvendigvis manglende ferdigheter i å kunne bruke digitale verktøy, men at de ansatte opplevde å mangle ferdigheter i å kunne bruke utstyret pedagogisk. Punya Mishra og Matthew Koehler har utviklet et rammeverk der de snakker om teknologisk pedagogisk fagkunnskap (TPACK) som skjæringspunktet mellom teknologisk kunnskap, fagkunnskap og pedagogisk kunnskap (Koehler et al., 2014). Ut fra funnene våre kan det virke som det er integreringen med å inkludere teknologisk kunnskap noen har utfordringer med. Når funnene viser usikkerhet knyttet til hvordan de skal jobbe pedagogisk med digitale verktøy, trenger de hjelp å knytte den pedagogiske kunnskapen de allerede har, opp mot det digitale. Sagt med andre ord trenger kanskje mange barnehagelærere veiledning på hvordan de skal benytte seg av det de vet (kunnskap) for å utvikle det de gjør (ferdigheter). Lekens frie vilkår og digitale verktøy blir problematisert av Kyrkjebø, med at hun poengterer at lek ikke står eksplisitt i målene om digital praksis, noe som kunne gitt en formålstjenlig inngang til den pedagogiske bruken (Kyrkjebø, 2022). Siden barnehagelærere ikke har et eget rammeverk som støtter opp under innføringen av digital praksis, er det lett å lene seg mot rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) som er utarbeidet for skolen. Faren med det kan være ensidig vekt på en formålsbasert bruk av digitale verktøy. Følgelig er kanskje en av de viktigste grunnene til at barnehagene trenger sitt eget rammeverk nettopp det å favne om den frie leken også i møte med digitale verktøy. Barnehagen har vært, og er, en fanebærer for den frie leken. Derfor etterlyser vi et PfdK-rammeverk som gir den frie leken verdi også i møte med digitale verktøy.

Holdninger til digital teknologi – hvorfor skal vi bruke det?

Det ble også presisert at innhold i styrende dokumenter påvirket holdninger og ga en bakgrunn for hvorfor de skulle prioritere digital praksis og lære mer om det. I DigiSus kom det også frem at holdningen er preget av hvordan rammeplanen styrer hva de skal, samtidig som verdisettet til barnehagen skal ivaretas (Grønsdal et al., 2019). Et motivert personale er et suksesskriterium for holdningsendring. Dette kom tydelig frem hos styreren som språksatte at opplevelser av mestring hos de ansatte ga motivasjon for å dele erfaringer og kompetanse i alt fra friluftsliv til IKT med kolleger. Motsatt kan mangel på mestring være en barriere. Erfaringer med at hverdagen ble enklere med

bruk av digitale verktøy, ble også trukket frem som årsak til en positiv holdningsendring blant de ansatte. Styreverne synes det er flott at barnehagene skal rette søkelyset mot digital praksis, men uttrykker at «skal» er et hardt ord i rammeplanen siden de opplever at det er mye de «skal».

Organisasjonslæring og implementering

Tiden strekker ikke til

Barnehagen har svært begrenset utviklingstid. Dette kan være med på å forklare hvorfor det fortsatt er lite søkelys på digital praksis og kan indikere at barnehagepersonalet har utfordringer med digitale verktøy. Når styreverne rapporterer at lite tid er en barriere, så kan det være flere årsaker til det. Styreverne trekker frem at det er en barriere å prioritere digital praksis i kompetanseheving, når det er så mye de skal være gode på. Utfordring med å få tiden til å strekke til med å utvikle digital praksis er også rapportert av åtte barnehagestyverne i DigiSus (Grønsdal et al., 2019). Disse samsvarende funnene understreker betydningen av utvidet utviklingstid med innføring av nye rammeplaner. Tidsrammene jobber mot pedagogiske ledere og barnehagelærere siden ubunden plantid på fire timer i uken ikke har økt i barnehagen siden 1970-tallet.

Vi må jo ha med hele feltet

Barnehagelærere har ikke krav om å holde seg faglig oppdatert etter endt utdanning. Selv om barnehager jobber med kompetanseheving innenfor de begrensede rammene de har, ble digital praksis rapportert som uoversiktlig farvann for styreverne i denne studien. Dette funnet støttes av barnehagestyverne (n = 296) i Monitor som også rapporterer at det er utfordrende å tilegne seg kunnskap om relevante digitale verktøy (Fjørtoft et al., 2019). Utviklingsarbeid er vanlig i barnehagen, men styreverne synes det er vanskelig å vite hvordan de skal angripe arbeidet med digitale verktøy og digital praksis.

Når styreverne sier at det er «strek i laget» hos barnehageansatte, anbefales utviklingsarbeid med små steg. Og i en slik kompetanseheving blir det presisert at hele personalet må få samme opplæring. Assistentene og fagarbeidere har ikke en ukentlig ubundet tid i sin stilling. Følgelig blir den sosiale utvekslingen, for deres del, begrenset til utviklingstiden om den ikke skal gjøres på fritiden

eller samtidig som de har omsorgen for barna. Delekultur i barnehagen blir i funnene vurdert som sentrale for kompetanseheving. Dette understøtter Klev og Levin med at møteplasser for sosial utveksling er et grunnleggende grep for å skape læring i en organisasjon (Klev & Levin, 2021, s. 96).

Oppsummering og videre forskning

Funn fra denne studien viser at styrerne mangler oversikt over hvilke digitale verktøy som finnes og etterspør støtte til dette arbeidet. De rapporterer om «strek i laget» med digitale ferdigheter, men også om utfordringer med pedagogisk bruk med barna. Lojaliteten til rammeplanen står sterkt og påvirker derfor barnehagens digitale praksis enten det er i samspill eller motspill med holdningene i personalet. Styrerne opplever at tiden ikke strekker til og at det er behov for kompetanseheving i hele barnehagen. Digital praksis oppleves som nybrottsarbeid, og de uttrykker behov for superbrukere og arenaer der kompetanse deles.

Våre funn samsvarer med funnene fra andre rapporter (Fjørtoft et al., 2019; Grønsdal et al., 2019), og vi anbefaler at videre forskning på feltet utforsker mulighetene som ligger i barnehagelærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse med utgangspunkt i lek og utforskning. Et PfdK-rammeverk rettet mot barnehagen kan også være en hjelp for styrerne å vite hvilke kompetanser de trenger for å oppfylle rammeplanens målsetninger og for å implementere digital praksis i en tidspresst hverdag.

Referanser

- 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*, 101(1), 31–44. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-04>
- Bølgen, N. (2009). *Du gjør bare sånn! Bruk av digitale verktøy sammen med barna*. Fagbokforlaget.
- Dahle, M.S., Hodøl, H.-O., Kyrkjebø, T. & Økland, Ø. (2023). Barns skjermbruk som tema i samarbeidet mellom barnehage og hjem – et forsømt område? *Prismet*, 73(4), 279–296. <https://doi.org/10.5617/pri.10091>
- Dardanou, M., Mossin, M.S. & Simensen, E.D. (2021). *Barnehagens digitale arenaer*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, S.O., Thun, S. & Buvik, M.P. (2019). *Monitor 2019 – En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Educ Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Grønsdal, I., Borgenvik, K., Fjellanger, L.I., Aksnes, K., Hansen, H., Espeland, Å., Vangsnes, V. & Espeland, M. (2019). *Digital kompetanse i arbeid med språk og estetiske fag i barnehagen: Dei vaksne sitt perspektiv*. Høgskulen på Vestlandet.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. & Taajamo, M. (2021a). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in human behavior*, 117, 106672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. & Taajamo, M. (2021b). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in human behavior*, 117, 2, figur 1: The three factors associated with the digital competence. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563220304192>
- IKT-Agder (2017). *Digitale verktøy i skolen*. Forprosjekt – Rapport. https://www.grimstad.kommune.no/_f/p1/i63f1cdc7-ba42-42fb-9034-01f4b5311b1a/forprosjektrapport-digitale-verktoy-i-skolen.pdf
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis: endring og utvikling som samskapt læring* (3. utgave.). Fagbokforlaget.
- Koehler, M.J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T.S. & Graham, C.R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. I J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen & M.J. Bishop (Red.), *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 101–111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

- Kyrkjebø, T. (2022). Hva så med den frie lekens vilkår? Et kritisk blikk på digitale praksiser i barnehagen. *BUKS-Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66). <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133782>
- Letnes, M.-A., Sando, S. & Hardersen, B. (2016). *Småbarn og digitale medier 2016: En kvalitativ undersøkelse om norske 0–2-åringers bruk av digitale (online) medier*. Medietilsynet, Trygg bruk.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–205. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/?ch=1>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskoleopplæring (2021). *Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskoleopplæring* (FOR-2020-12-22-3201). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1997-02-28-19>
- Seland I. (red.), Aldrich R., Ayllón S., Barbovschi M., Bărbuță A., Brugarolas P., Casamasima G., Drossel K., Eickelmann B., Gosme E., Gudmundsdóttir G.B., Holmarsdóttir H.B., Hyggen C., Lado S., Lafton T., Kapella O., Karatzogianni A., Kazani A., Labusch A., Mifsud L., Olabode S., Parsanoglou D., Roth M., Schmidt E.-M., Shorey H., Sisask M., Symeonaki M., Teidla-Kunitsón G. & Zinoveva L. (2022). *Understanding children and young people as digital citizens*. (DigiGen-working paper series No.12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7381230>
- Undheim, M. (2020). “We need sound too!” Children and teachers creating multimodal digital stories together. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 165–277. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-03>
- Undheim, M. (2022). Deltakelse, prosess og produkt: Kreativitet i en skapende teknologimediert samarbeidsprosess i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(1), 21. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.251>
- Undheim, M. & Jernes, M. (2020). Teachers’ pedagogical strategies when creating digital stories with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 256–271. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2020.1735743>
- Undheim, M. & Vangsnes, V. (2017). Digitale fortellinger i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1761>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Velkommen til Utdanningsdirektoratets kompetanseportal*. https://bibsys.instructure.com/search/all_courses?design=udir#537
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnskoleopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnskoleopplering/#a183016>
- Wahyuni, D. (2012). The research design maze: Understanding paradigms, cases, methods and methodologies. *Journal of Applied Management Accounting Research*, 10(1), 69.

Flaa, A.-L. & Landro, T. (2024). Barnehagelæreren som bakkebyråkrat: Mellom samfunn og enkeltmennesket. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 91–106). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291006>

Kapittel 6

Barnehagelæreren som bakkebyråkrat

Mellom samfunn og enkeltmennesket

Anne-Lise Flaa og Torgeir Landro

Innledning

Barnehagelæreren utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet, og må forholde seg til et politisk vedtatt samfunnsmandat. Som ansatt i en barnehage, som inngår som en viktig del av velferdsstatens tilbud til sine borgere, er barnehagelæreren også en av velferdsstatens frontlinjearbeidere; en «bakkebyråkrat» (Lipsky, 1980). Samtidig har barnehagelæreren gjennom sin utdanning og arbeidserfaring opparbeidet seg fagkunnskap både om barn og barnehagen som virksomhet, og skal ha frihet til å arbeide ut fra et faglig skjønn. Det ligger dermed til barnehagelæreren autonomi å kunne reflektere kritisk og analytisk over eget arbeid, og ha et bevisst forhold til hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. På denne måten står enhver barnehagelærer i et spenningsforhold mellom styring og

autonomi, mellom politiske signaler og føringer på den ene siden, og friheten til utøvelse av et faglig skjønn på den andre.

I senere år har imidlertid flere fagpersoner innenfor barnehagefeltet ytret bekymring for at trykket «ovenfra» har økt i form av sterkere utdanningspolitiske signaler, med målstyring og effektivitet som viktige komponenter, og kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer som virkemidler. Spørsmålet som melder seg, er om barnehagelærerens autonomi er kommet under press. *Hvilke konsekvenser får de utdanningspolitiske føringene for barnehagelærerens handlingsrom?* I dette kapittelet ønsker vi å undersøke om barnehagelærerens handlingsrom er beskåret i møte med sterkere utdanningspolitiske føringer fra sentralt hold. Problemstillingen belyses med utgangspunkt i Lipskys teori om bakkebyråkratiet (Lipsky, 1980), og bygger på masteroppgaven *Barnehagelærerens handlingsrom* (Hansen, 2019¹), som er basert på datamateriale innhentet ved intervju av tre barnehagelærere.

Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Barnehageprofesjonen befinner seg i et spenningsfelt mellom forventninger fra flere hold. Som profesjonsutøver skal barnehagelæreren ivareta tre forpliktelser, som kan illustreres med Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem's (2016) modell, *profesjonstriangelen*. Triangelens tre sider, *politikken*, *kunnskapen* og *verdiene*, ses på som likeverdige forpliktelser, og barnehagelæreren har ansvar for å finne en god balanse mellom dem.

Barnehagelæreren skal forholde seg til et politisk vedtatt mandat, og samtidig utøve sin praksis i samsvar med det som er sant (kunnskapen) og det som er rett (etikken). I korte trekk handler *politikken* om forpliktelsen til å arbeide i tråd med samfunnsmandatet, som er nedfelt i barnehagelov og rammeplan. *Kunnskap* om barn og barnehage, tilegnet gjennom utdanning og erfaring, gjør det mulig å tolke og realisere samfunnsmandatet. Den siste forpliktelsen, *verdiene*, kommer til uttrykk i menneskesyn, barnesyn, lojalitet og ansvarsfølelse (Hennum & Østrem, 2016, s. 116).

1 Anne-Lise Flaa er forfatteren av studien Barnehagelærerens handlingsrom.

Innenfor fagfeltet kan det imidlertid fremmes en påstand om at profesjonens forpliktelser til kunnskapen og verdiene er i ferd med å svekkes til fordel for politikken. Man ser en tendens til sterkere politisk styring av barnehagesektoren. I en tid hvor mange vil mye med barnehagen (Hennum & Østrem, 2016; Bae, 2018), kan det observeres en politisk dreining mot større vektlegging av læringsutbytte, kartlegging av barns ferdigheter og et ønske om å sette inn tidlige tiltak hvis barnet ikke følger en normal utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009, s. 95–97). Dersom politikken tar en større plass i profesjonstriangelen, vil barnehagelærerens integritet og rolle komme under press.

Profesjonell autonomi

Barnehagelæreren utfører bestemte oppgaver på vegne av samfunnet og må forholde seg til et politisk vedtatt samfunnsmandat. De utdanningspolitiske signalene er nedfelt i styringsdokumenter som barnehagelov og rammeplan, og kommer også til uttrykk i stortingsmeldinger og kommunale vedtak. Her formidles både opplæringsidealer og normer for kvalitetsarbeid i barnehagen.

Samtidig har barnehagelæreren sin profesjonelle autonomi, som innebærer frihet til å iverksette, planlegge, organisere og koordinere sine arbeidsoppgaver (Irgens & Wennes, 2010). Rammeplanen er også tydelig på at barnehagelæreren skal lede og iverksette det pedagogiske arbeidet ut fra et godt faglig skjønn, under stor frihet og autonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Samfunnsmandatet må med andre ord fortolkes og fylles med innhold. Barnehagelæreren har gjennom sin utdanning og erfaring tilegnet seg fagkunnskap om barn og barnehagen som virksomhet, og har dermed forutsetninger for å kunne reflektere kritisk og analytisk over eget arbeid, med et bevisst forhold til hvilke holdninger og verdier som ligger til grunn for det pedagogiske arbeidet. På denne måten står enhver barnehagelærer i et spenningsforhold mellom styring og autonomi, mellom politiske signaler og føringer på den ene siden, og friheten til utøvelse av et faglig skjønn på den andre.

Barnehagelæreren som bakkebyråkrat

Barnehagelæreren kan betraktes som en bakkebyråkrat. Bakkebyråkratiet er den norske oversettelsen av uttrykket «street-level-bureaucracy», som

ble lansert av Lipsky (1980, s. 3) i 1980. Bakkebyråkrater er betegnelsen på velferdsstatens frontlinjearbeidere, som har som oppgave å iverksette statens politikk, og omfatter ulike yrkesgrupper, som helse- og sosialarbeidere, politi, lærere og barnehagelærere.

Daniel Engster og Matt Edge understreker radikaliteten i Lipskys bidrag, og beskriver et fagfelt som inntil da hadde oppfattet frontlinjearbeiderne som nøytrale iverksettere av politiske vedtak og retningslinjer vedtatt på nasjonalt plan (Engster & Edge, 2022, s. 488). Med sin «bottom-up»-tilnærming beskrev Lipsky en annen virkelighet. Bakkebyråkratene må fortolke og oversette nasjonale føringer og direktiver, som kan være både tvetydige og innbyrdes motstridende, til praktisk politikk i en arbeidshverdag som ofte er preget av for mange arbeidsoppgaver i forhold til tid og ressurser. I dette spennet utvikler og utøver bakkebyråkratene et nokså betydelig skjønn, og blir dermed delaktige i politikkkutformingene og ikke bare nøytrale iverksettere. I denne tids- og ressursklemmen utvikler de også rutiner og standardisering som strategier for å håndtere situasjonen, som igjen kan resultere i at deres profesjonelle autonomi kommer under press (Lipsky, 1980, s. 83). Senere bidrag har imidlertid gitt en mer positiv vurdering av bakkebyråkratenes rolle; utøvelsen av et skjønn som tar hensyn til lokale og individuelle forhold, er en verdifull komponent som medfører at statens politikk iverksettes mer i tråd med lovens ånd og intensjon enn en bokstavtro lovforklaring ville gjort (Engster & Edge, 2022, s. 491).

Innen barnehagesektoren har det som nevnt vært ytret en bekymring for en økende politisk styringsvilje, som i neste omgang aktualiserer spørsmålet om hvilket handlingsrom barnehagelæreren har for utøvelse av faglig skjønn og organisering av egen arbeidshverdag. Nye utdanningspolitiske signaler, inspirert av samfunnsøkonomisk tenkning og New Public Management, med målstyring, effektivitet og rapportering som viktige komponenter, har inn tatt sektoren (Thomassen, 2015, s. 63). Som bakenforliggende drivkraft ligger samfunnsøkonomiske hensyn og frykten for «drop out» i videregående skole, med «tidlig innsats» og kartlegging i tidlig fase som løsning (NOU, 2009: 10). Sektoren preges av en sterkere vektlegging av læring, som gjenspeiles i begreper som «læringsarena», «læringsmiljø» og «livslang læring» (St.meld. nr. 16, 2006–2007; St.meld. nr. 41, 2008–2009). Kjetil Børhaug og Marit Bøe (2022, s. 167) understreker at barnehagen ses som viktig for stadig flere politiske mål. Dersom denne tilnærmingen til barnehagesektoren gjør seg gjeldende i sterkere grad, blir det lett å tenke seg at økt styring ovenfra

begrenser barnehagelærerens autonomi. Dermed reises spørsmålet om den nordiske, sosialpedagogiske tradisjonen, med vekt på omsorg og lek, er truet av en skoleforberedende tradisjon med mål om læring og resultater, der lek og vennskap må vike for kravet om økt læringsutbytte.

Denne utdanningspolitiske kursendringen kan også ha betydning for barnehagelærerens autonomi og handlingsrom. Med sterkere vektlegging av læring ser man også økt bruk av programmer og verktøy for å kartlegge barns ferdigheter og læring – utformet av eksperter utenfor barnehagen. Standardiserte programmer og maler innføres i større grad, med potensial for å innskrenke barnehagelærerens autonomi, faglige skjønn og metodefrihet. Ved å se nærmere på barnehagelærerens profesjonelle ansvar, er målet å synliggjøre hvilket handlingsrom profesjonen har i møte med en slik samfunnsutvikling.

Metodisk tilnærming

Det empiriske materialet er hentet fra masteroppgaven *Barnehagelærerens handlingsrom* (Hansen, 2019), der innsikt i barnehagelærerens opplevelse av eget handlingsrom i sin profesjonsutøvelse står sentralt. Datamaterialet til studien ble innsamlet gjennom tre individuelle semistrukturerte intervjuer, som betyr at intervjuet verken er «en åpen samtale eller en lukket spørresamtale» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Som forsker kan man da justere spørsmål underveis, stille oppfølgingsspørsmål og be informanten utdype eller forklare. Styrken og mulighetene i et semistrukturert intervju er at forskeren gjennom selve intervjuet har mulighet til å komme tett på informantens livsverden. Ettersom målet var å få tak i den enkelte barnehagelærers opplevelser og et ønske om å komme tett innpå informantene, var det formålstjenlig å bruke kvalitativt intervju som forskningsdesign. Kvalitative metoder har som hensikt å gå i dybden og er preget av en nærhet mellom forsker og informanten (Thagaard, 2018, s. 17).

I utvelgelsen av informanter var det et kriterium at deltakerne i studien skulle ha minimum seks års erfaring som barnehagelærer. Dette minimumskravet hadde sin begrunnelse i studiens mål om å fange inn eventuelle *endringer* i vilkårene for profesjonsutøvelse, og sikre at informantene hadde arbeidserfaring med en viss varighet, fra en tidsepoke hvor mye har endret seg med tanke på politisk utvikling, pedagogisk fokus og endring av roller i barnehagesektoren.

Informantutvalget består av tre pedagogiske ledere som alle hadde godkjent barnehagelærerutdanning og mellom syv til tolv års erfaring i yrket. På forhånd ble det utarbeidet en tematisert intervjuguide. De ulike delene løftet opp spørsmål knyttet til barnehagelærerens opplevelse av å være barnehagelærer, barnehagelærerens opplevde frihet og handlingsrom og barnehagelærerrollen i utvikling. Det ble gjort lydopptak under samtalene som grunnlag for transkribering. Alle intervjuene ble gjennomført i barnehagene hvor informantene jobbet, og tidsrammen på hvert intervju var på omtrent 60 minutter. Studien har en tematisert tilnærming til datamaterialet hvor «vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 171).

I en forskningsprosess er det flere etiske vurderinger som må følges gjennom hele løpet. I samsvar med personopplysningsloven er prosjektet meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Kravene om fritt, informert samtykke og konfidensialitet er overholdt i samsvar med de forskningsetiske retningslinjene utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Funnene ble satt inn i et teoretisk perspektiv gjennom hermeneutisk tolkning, som handler om å forstå mennesket, deres handlinger og resultatet av handlingene deres (Thagaard, 2018). I denne studien presenterer vi utdrag fra datamaterialet, og vil forsøke å løfte frem barnehagelærernes stemmer i lys av relevant teori og forskning.

Resultater

I det følgende presenteres sentrale funn fra studien *Barnehagelærerens handlingsrom* (Hansen, 2019). Et utvalg av sitater fra intervjuene gjengis og analyseres, og bidrar til å kaste lys over barnehagelærerens opplevelse av faglig frihet og autonomi, og hvilke faktorer som har betydning for den enkeltes handlingsrom.

Innsnevret handlingsrom?

Når barnehagelærerne blir bedt om å gjengi sin «drømmedag», er tidsfaktoren et gjennomgående tema: mer tid sammen med barnegruppen og tid til gode dialoger i møte med foreldrene inngår i «drømmedagen» (Hansen, 2019,

s. 48–50). Det er tydelig at de tre barnehagelærerne opplever tidspress og en travel arbeidshverdag. Man skynder seg fra en situasjon til en annen, og det er ikke uvanlig at planlagte aktiviteter må utgå på grunn av tidspress eller knappe ressurser. Tidspress og ressursmangel går likevel ikke nødvendigvis ut over frihetsfølelsen. Når en av informantene skal beskrive opplevelsen av frihet og handlingsrom i sin daglige utøvelse av barnehagelærerprofesjonen, kommer vedkommende med følgende uttalelse:

Jeg opplever veldig frihet. Sikkert kanskje for mye. Vi styrer selv. Vi er en stor barnehage og styrer er på en måte ikke fraværende, men ikke delaktig i det vi gjør. Altså, vi har jo en årsplan som vi går etter, men alt innenfor det er liksom selvstyrt – vi legger rammene selv for det pedagogiske arbeidet og hvordan vi vil drive det (Hansen, 2019, s. 51).

Utsagnet skal ikke tolkes dithen at nasjonale styringsdokumenter ikke spiller noen rolle. Barnehagelærerne i undersøkelsen har en sterk bevissthet om at friheten og handlingsrommet er rammet inn av både nasjonale og lokale planer og føringer, og samtlige trekker frem barnehagelov, rammeplan og årsplan som overordnede og selvsagte rammer for det pedagogiske arbeidet.

Til tross for tidspresset gir barnehagelærerne uttrykk for å ha stor frihet og stort handlingsrom i sin profesjonsutøvelse. De forteller at de har frihet til å planlegge og gjennomføre dagene slik de selv ønsker, og opplever profesjonell autonomi og rom for utøvelse av et faglig skjønn. Funnet støttes videre av at alle informantene gir uttrykk for at de trives i jobben. Et sitat fra en av informantene er dekkende for opplevelsen av den profesjonelle autonomien.

Jeg føler egentlig at vi har ganske stor frihet. Selv om vi har rammeplanen i bunn, årsplan, og selvfølgelig barnehageloven. Men likevel syntes jeg at årsplanen er såpass åpen at vi kan fokusere på det vi synes er viktig – og likevel komme inn under alt vi skal gjennom i årsplanen og rammeplanen (Hansen, 2019, s. 52).

Det er noe tilsynelatende paradoksalt over beskrivelsen av den travle barnehagehverdagen når den holdes sammen med den uttalte opplevelsen av stor autonomi og frihet. Og et utsagn fra en av barnehagelærerne kan tolkes dithen at travelheten er selvpålagt:

«Nei, nå må vi komme oss ut», «Nå må vi inn igjen fordi vi skal sette på varmmaten», ikke sant. Det går veldig mye styrt etter klokken. Samtidig så ser jeg at rutiner, i hvert fall hos de minste, er alfa og omega (Hansen, 2019, s. 49).

Informanten skildrer en travel arbeidshverdag styrt av klokken og rutiner, og man haster fra en aktivitet til den neste. Noe av dette må imidlertid karakteriseres som selvpålagte rutiner, som barnehagelæreren – noe ambivalent – også erkjenner behovet for. I dette tilfellet kan altså årsaken til tidspresset finnes på mikroplanet. Det er et viktig funn i denne studien at det først og fremst er forhold og rammefaktorer på mikroplanet som har størst betydning for barnehagelærerens autonomi og handlingsrom, og ikke økt styringsbehov fra nasjonalt politisk hold. Og her spiller styreren en nøkkelrolle.

Styreren

I barnehagen har styreren det overordnede ansvaret, og skal sørge for at den pedagogiske virksomheten drives innenfor lovens og rammeplanens rammer. Et viktig funn i studien er at styreren på mikroplanet har avgjørende betydning for barnehagelærerens handlingsrom og profesjonelle autonomi. To av informantene trekker inn styreren som en viktig faktor, og fortellingene kan plasseres som ytterpunkter på hver ende av skalaen – fra stor frihet til innsnevret handlingsrom – og illustrerer dermed rekkevidden av styrerens påvirkning på opplevelsen av faglig autonomi. I ett tilfelle, som omhandler et tidligere arbeidsforhold, forteller den ene barnehagelæreren om et så innsnevret handlingsrom i sin profesjonsutøvelse at det gikk ut over både trivsel og motivasjon:

Årsplanen var kjempedetaljert. Metodene og verktøyene var bestemt. Vi skulle for eksempel bruke røde og grønne tanker. Vi skulle bruke hjerterprogrammet den og den måneden. Sant. Alt var veldig styrt. Det var veldig lite handlingsrom der (Hansen, 2019, s. 53).

En detaljert årsplan, i all hovedsak utarbeidet av styreren selv, med krav om dokumentasjon og rapportering med korte tidsfrister, førte til at hun til slutt sa opp jobben. Metodefriheten var også fraværende. I dette tilfellet er det

åpenbart at handlingsrommet og autonomien innskrenkes på mikroplanet. Det er ikke press og føringer fra politisk hold som innsnevrer den faglige autonomien.

Historien til en annen barnehageansatt understreker også styrerens betydning for opplevelsen av frihet og faglig autonomi, men da med motsatt fortegn. Hun forteller om en arbeidshverdag med stor autonomi, der styrer i liten grad legger føringer for arbeidet:

Vi er jo faktisk i en sånn prosess hvor vi ønsker å stå mer sammen, som å være mer én barnehage. Og det krever at man har litt mer likhet (...) Også å ha mer like mål, og kanskje også hvordan man utøver det man planlegger, at det må bli mer likt. Det er ønskelig for å stå mer sammen. Men det vil jo gjøre at man ikke har like stor frihet (Hansen, 2019, s. 54).

Den store friheten fungerte godt for barnehagelæreren og hennes team. Hun påpeker imidlertid at friheten også har sine negative sider. Manglende styring resulterte i at ikke alle avdelinger holdt det samme kvalitetsnivået på det pedagogiske arbeidet. Uten tydelige retningslinjer ble det krevende å arbeide mot et felles mål. Særlig kunne fraværet av klare føringer være utfordrende for nyutdannede barnehagelærere i møte med assistenter og fagarbeidere med lengre fartstid i barnehagen.

Innsnevring ovenfra? «De kommer jo med en del ting ovenfra og ned»

Har så ingen av informantene opplevelsen av innskrenket handlingsrom som følge av økt press på tidlig innsats, kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer? Er bekymringen for at politikken skal ta for stor plass i profesjonstriangelen, som er fremmet fra faglig hold, grunnløs?

En av barnehagelærerne gir uttrykk for at «kravene til barnehagen er jo mye strengere nå enn da jeg begynte» (Hansen, 2019, s. 61). Flere av informantene beskriver de pedagogiske programmene – «de kommer jo med en del ting ovenfra og ned» (Hansen, 2019, s. 61) – som tidkrevende. Den økende bruken av kartleggingsverktøy oppfattes også som mistillit fra politisk hold mot barnehagelærernes kompetanse (Hansen, 2019, s. 62).

Vi må jo kunne stole mer på oss selv. Og hva sier det egentlig hvis det blir lagt på deg at du er nødt til å fylle ut TRAS på alle? Altså, har ikke pedagogiske ledere nok kompetanse til å se at her trengs det ikke fylles ut TRAS? Vi må jo kunne ha kompetanse nok til å se det (Hansen, 2019, s. 60).

Samtidig gir informantene utfyllende svar som gjør at bildet av økt politisk styringsvilje og påfølgende innsnevret handlingsrom må nyanseres. Bare en av de tre har blitt pålagt å bruke kartleggingsverktøy fra kommunalt hold. Hun beskriver det riktig nok som tidkrevende, men legger til at hun også opplever verktøyet som en nyttig støtte hvis hun er usikker på barnets språkutvikling. En annen benytter ALLE MED-skjema som forberedelse til foreldresamtale, men understreker at dette er selvvalgt, og at hun har god hjelp av verktøyet. En tredje beskriver et pedagogisk program som tidkrevende i starten, men endret etter hvert oppfatning og ser verdien av verktøyet: «Når du har kommet inn i det og sett hva det går ut på, så er det faktisk ganske greie ting» (Hansen, 2019, s. 61). En av barnehagelærerne beskriver de pedagogiske programmene som overveldende, og velger å gjennomføre programmene «litt sånn halvveis» (Hansen, 2019, s. 62). Hun sier samtidig at hun «har mer erfaring og har lettere for å sette foten ned» (Hansen, 2019, s. 62), og utfører på denne måten agentskap på vegne av barna og egen profesjon.

Innsnevring nedenfra?

I tillegg til styrerens betydning er det imidlertid også et annet forhold som tyder på at faktorer på mikroplanet har betydning for barnehagelærerens autonomi i sin profesjonsutøvelse. Ligger det en kulturkomponent i barnehagens flate struktur som hemmer barnehagelæreren i å tre frem og innta rollen som pedagogisk leder og utøve sitt faglige skjønn? Flere av uttalelsene til informantene synes å underbygge en slik forståelse:

Strukturen er preget av at den er altfor flat, og det er vanskelig for barnehagelærere å komme inn. Fordi at de som har vært lenge i barnehagen, de er vant til at det er sånn (Hansen, 2019, s. 55).

Utsagnet kan tyde på at det er krevende for en barnehagelærer å tre inn i rollen som faglig leder overfor assistenter og fagarbeidere som har lengre fartstid og

er vant til visse rutiner. Den egalitære strukturen går også ut over nivået på den faglige samtalen innad i personalet:

Vi er nødt til å bruke fagspråket vårt, og bruke det vi har lært, for at de skal på en måte kunne strekke seg etter oss. For det skal ikke være motsatt, at vi faller ned til der de er (Hansen, 2019, s. 55).

Barnehagens flate struktur, med uklare roller og uavklart ansvarsfordeling, gjenspeiles i rammeplanen. I rammeplanen er styrers og pedagogisk leders ansvar og oppgaver klarlagt ved egne kapitler. Ut over dette bruker rammeplanen det upresise begrepet «personalet» når den definerer barnehagens innhold og de voksnes ansvar. Assistenter og fagarbeidere har ingen tilsvarende instruks, noe som etterlater inntrykk av at barnehagepedagogikken ikke er noe annet enn folkelig erfaring (Greve et al., 2013, s. 121). Ved å omtale personalet i barnehagene som «voksne», sendes det ut signaler om at voksenrollen i seg selv er en tilstrekkelig kvalifikasjon for oppgaven.

Diskusjon

Lipskys bakkebyråkrat skildres gjerne med et negativt fortegn: en som skal levere velferdstjenester ved frontlinjen og kjenne på gapet mellom ideal og virkelighet på kroppen, med for knappe ressurser i forhold til velferdsstatens ambisjoner. Harald Vike omtaler det norske velferdssamfunnet som en utopi uten grenser, med omfattende, ambisiøse og tvetydige mål som ikke er realiserbare (Vike, 2004, s. 15–18; Damsgaard, 2013, s. 57).

Når Damsgaard skal beskrive hvilke arbeidsbetingelser lærerne i skolen lever under, er det Lipskys konsept og begrepsapparat hun griper til. Lærerne befinner seg angivelig i spenningsfeltet mellom «kollektive og individuelle hensyn, mellom det ideelle og det reelle, mellom krav om effektivitet og enkeltmenneskers behov» (Damsgaard, 2013, s. 57). I dette spenningsfeltet er de overlatt til seg selv, og må operere innenfor et «system preget av mangel på både tid, ressurser og mulighet til å utvikle individuelt tilpassete tjenester. Kort sagt står de stadig overfor, og stilles også til ansvar for, motsetningene mellom intensjon og virkelighet» (Damsgaard, 2013, s. 57).

Resultatene fra foreliggende undersøkelse tyder imidlertid på at denne beskrivelsen ikke er like treffende for barnehagelæreren. Selv om de utdanningspolitiske signaler i senere tid tyder på sterkere politisk styringsvilje, er det ikke primært de mange oppgaver fra sentralt hold som truer barnehagelæreren autonomi. Enkelte undersøkelser viser at barnehagelæreren makter å levere nokså detaljerte og individuelt tilpassede tjenester. Ett eksempel er Ryslett og Håbergs undersøkelse, som konkluderer med at oppgaven med å håndtere både medisinske og religiøse mathensyn i en sammensatt barnegruppe er håndterlig for barnehagelæreren (Ryslett & Håberg, 2022).

Lipskys perspektiv og senere litteratur innenfor samme tradisjon har vært beskyldt for å være preget av nostalgi og en tanke om at «teaching professions are losing something» (Barberis & Buchowicz, 2015, s. 62). Standardisering innenfor pensum, større arbeidsbyrde kombinert med strengere kontroll- og testregimer er angivelig i ferd med å kvele det faglige skjønnnet. Over tid resulterer dette i at de fleste bakkebyråkrater «lower their expectations for themselves, their jobs and their clients» (Engster & Edge, 2022, s. 489). Barberis og Buchowicz viser imidlertid til andre skoleretninger som for det første hevder at endringene ikke er så omfattende (McCulloch, Hesby & Knight, 2000), og for det andre at dette «offerperspektivet» skygger for «a more empowered (self-) representation that street-level bureaucrats and scholars can adopt, based on their «reflection-in-action» (Barberis & Buchowicz, 2015, s. 62, med referanser til Ollin, 2005; Schön, 1983). Det siste momentet, viljen til å vise motstand og utvise «agency» og faglig skjønn, er absolutt til stede i datamaterialet i denne studien. Utsagn av typen «vi må liksom velge å sette fra oss noe» og at man «har lettere for å sette foten ned» vitner nettopp om «empowered self-representation». Barnehagelæreren står her frem som en kritisk agent på vegne av barna, egen profesjon, og barnehagen som institusjon (Greve, Jansen & Solheim, 2013; Bae, 2018). Informantene gir heller ikke uttrykk for et arbeidstrykk som fører til resignasjon og lave forventninger med hensyn til hva man kan få utrettet som barnehagelærer. Den ene informantens oppsigelse var primært forårsaket av styrers detaljstyring, og ikke økt press i sektoren.

Barberis og Buchowicz understreker dessuten at dette skjønnnet (discretion), som Lipsky hevder at bakkebyråkraten er overlatt til (Lipsky, 1980, s. 13), i utgangspunktet verken er noe positivt eller negativt i seg selv: resultatet er kontekstavhengig. «Actual outcomes are related to the intersection between top-down directives, their interpretation in local arenas, professional cultures,

individual standpoints, professional skills, resources, workplace conditions, practices, and leadership» (Barberis & Buchowicz, 2015, s. 63; se Spillane et al., 2009). Denne beskrivelsen er mer dekkende for hvilke faktorer som spiller inn og påvirker handlingsrommet for barnehagelærerne i denne studien. Utdanningspolitiske signaler og føringer fra myndighetshold skal fortolkes lokalt, der en rekke forhold har betydning for hvilken politikk som faktisk iverksettes. Det begrensede datamaterialet som dette kapittelet bygger på, maner til forsiktighet med tanke på generalisering. Men styreren og dennes lederferdigheter, samt barnehagens egalitære kultur, synes å være viktige faktorer for barnehagelærerens autonomi og mulighet for utøvelse av faglig skjønn.

Spørsmålet melder seg om bekymringen for økende målstyring og innskrenking av barnehagelærerens autonomi er grunnløs. Som Børhaug og medarbeidere påpeker, er sterkere statlige føringer et utviklingstrekk innenfor sektoren siden 1970-tallet, med økende grad av detaljstyring etter århundreskiftet. En ny ledelsesfilosofi innenfor et nyliberalt velferdsregime, med samfunnsøkonomisk vekst og fremtidig arbeidskraft som ledestjerner, førte til «sterkere fokus på spesifikke ferdigheter som sosial kompetanse, språk og realfag» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 76). Overføringen av barnehagen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006 er i så måte en symboltung milepæl, og signaliserer at barnehagen nå inngår som et ledd i utdanningssystemet, med fokusforskyvning fra lek mot læring. Disse utviklingstrekkene kommer også til syne i datamaterialet. En av informantene ytrer eksplisitt at «kravene til barnehagen er jo mye strengere nå enn da jeg begynte» (Hansen, 2019, s. 61).

Til tross for at den økte politiske styringsviljen åpenbart merkes, ser det ut til at barnehageprofesjonen har klart å yte motstand. Det såkalte barnehageopprøret i 2016, som resulterte i 7000 underskrifter og rundt 100 leserinnlegg, hadde nettopp brodd mot regjeringens forslag til ny barnehagelov, som hadde til intensjon å innføre læringsmål og kartlegging av barns språklige ferdigheter. En samlet barnehagesektor gjorde opprør, og regjeringen fikk ikke gjennomslag for forslagene i Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 77).

Kanskje er en større trussel mot barnehagelærerens autonomi å finne på det lokale nivået? Under overskriften «Fagspråkets betydning» peker Greve og kolleger på fraværet av fagspråk i barnehagen som en klar trussel mot barnehageprofesjonens autonomi. Et svakt faglig språk, både internt og utad, kan skape mistillit og bekymring for det faglige nivået hos både eiere og lovgivere.

Da er veien kort til språkpakker og andre metodiske verktøy, og til pålegg om innhold så vel som metode (Greve, Thorsby Jansen & Solheim, 2013).

Avslutning

Problemstillingen som innledet dette kapittelet, var spørsmålet om hvilke konsekvenser sterkere utdanningspolitiske føringer får for barnehagelærerens opplevelse av faglig autonomi og handlingsrom. Funnene bygger på et lite antall informanter, noe som maner til varsomhet når det gjelder generalisering.

Det er nok hevet over tvil at barnehagesektoren over tid har opplevd økende press fra politisk hold, både på nasjonalt og lokalt nivå, som har potensial til å innskrenke handlingsrommet og autonomien til barnehagelæreren. Nyliberale trender med fokus på effektivitet og samfunnsnytte ledsages av et ønske om kartlegging, tidlig innsats og utvikling av pedagogiske læringspakker. Barnehageprofesjonen synes imidlertid å være i stand til å yte motstand når de politiske føringene oppleves for styrende, noe «barnehageopprøret» vitner om. Den enkelte ansatte har også anledning til å yte kritisk motstand og utvise agentskap. Dessuten får man gjennom informantenes svar et mer nyansert bilde av hvordan kartleggingsverktøy og pedagogiske pakker mottas i barnehagen: Disse oppleves ikke entydig som mistillit og forsøk på innsnevring av barnehagelærerens faglige skjønn, men også som nyttige verktøy, til god hjelp i det pedagogiske arbeidet.

Det viktigste funnet i denne undersøkelsen er nok at det primært er faktorer på mikroplanet som har størst potensial for innsnevring av barnehagelærerens autonomi. Styrerens personlighet og ledelsesfilosofi kan i en barnehage føre til opplevelsen av minimal frihet, mistrivsel og oppsigelse. I en annen barnehage har barnehagelæreren den stikk motsatte opplevelsen og uttrykker bekymring for manglende styringssignaler fra styrerhold. I tillegg hindrer en egalitær «legmannskultur» – som til dels skinner igjennom også i barnehagens styringsdokumenter – barnehagelæreren i å tre frem og utøve det faglige skjønn som er påkrevd.

Referanser

- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring*. Fagbokforlaget.
- Barberis, E. & Buchowicz, I. (2015). Creating Accessibility to Education: The Role of School Staff's Discretionary Practices. *European Education*, 47, 61–76.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H.L. (2013). Lærertilvaksling – erfaringer læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*, 78(7), 54–64.
- Engster, D. & Edge, M. (2022). Street Level Bureaucracy, Casework, and Justice. *Social Theory and Practice*, 48(3), 485–505.
- Finansdepartementet. (2009). *NOU 2009: 10. Tidlig læring og sosial mobilitet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-10/id558836/?ch=19>
- Greve, A., Jansen, T.T. & Solheim, M. (2013). *Kritisk og begeistret*. Fagbokforlaget.
- Hansen, A.-L. (2019). Barnehagelærerens handlingsrom [Masteroppgave]. NLA Høgskolen.
- Hennum, B. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Irgens, E.J. & Wennes, G. (2010). *Kunnskapsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen (St.meld. nr. 41)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015–2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. nr. 19)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2674839/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdcd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Lipsky, M. (1980). *Street Level Bureaucracy*. Russell Sage Foundation.
- McCulloch, G., Helsby, G. & Knight, P. (2000). *The politics of professionalism*. Continuum.
- Ollin, R. (2005). Professionals, poachers or street-level bureaucrats. I J. Satterthwaite & E. Atkinson (Red.), *Discourses of education in an era of imperialism* (s. 151–162). Trentham Books.
- Ryslett, K. & Håberg, L.I.A. (2022). Matosyn i barnehagemåltidet i eit berekraftig folkehelseperspektiv. I H. Hogset, B. Jæger, S. Straume & J. Alteren (Red.), *Bærekraft. Fjordantologien* (s. 129–145). Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Temple Smith.
- Spillane, J.P., Gomez, L.M. & Mesler, L. (2009). Notes on reframing the role of organizations in policy implementation. I G. Sykes, B. Schneider & D.N. Plank (Red.), *Handbook of educational policy research* (s. 409–425). Routledge.
- Thomassen, O. (2015). Muligheter for profesjonell kritikk. I B.A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem, *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser. Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Akribe.

Nottveit, L.B.J. & Alfarnes, N. (2024). Øvelse gjør mester: Utvikling av profesjonell identitet gjennom praksis i barnehagelærerutdanningen. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 107–120). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291007>

Kapittel 7

Øvelse gjør mester

Utvikling av profesjonell identitet gjennom praksis i barnehagelærerutdanningen

Lene Birgitte Jaer Nottveit og Natalia Alfarnes

Innledning

I denne studien ønsker vi å belyse hvordan barnehagelærerstudenter opplever å få utvikle sin profesjonelle identitet i løpet av praksisperiodene. Selv om det er gjennomført omfattende forskning på teoriens funksjon og ulike tilnærminger til teoretisk og praktisk kunnskap (Kvernbekk, 1995, 2001, 2011), har det vært begrenset forskning på praksisens rolle i utvikling av den profesjonelle identitet. NOKUT (2010, s. 22) har som mål at studentenes erfaringer fra praksis og vitenskapelig forståelse i løpet av studiet skal inngå i dialog med hverandre. For å utforske dette aspektet har vi gjennomført en studie der vi har undersøkt hvilke erfaringer, refleksjoner og betraktninger seks tredjeårsstudenter har om temaet.

Praksis har vært en integrert del av barnehagelærerutdanningen helt siden oppstarten ved Barnevernsakademiet i Oslo i 1935, og praksisperiodene har som mål å sikre at studentene oppnår en helhetlig og sammenhengende forståelse av studiene, praksisfeltet og i vekslingen mellom disse. Barnehagelærerutdanning er designet som en profesjonsrettet utdanning som navigerer i spenningsfeltet mellom behovet for nær tilknytning til praksis, basert på forskning, samtidig som den tar hensyn til barnehagens etablerte tradisjoner og kultur (NOKUT, 2010). Utdanningen har som mål å kvalifisere studentene til rollen som barnehagelærer i et samfunn preget av mangfold og endring. Studentene kommer til studiet med ulike forutsetninger og erfaringer, noe som påvirker deres evne til å møte kravene gjennom utdanningen. Praksisperiodene gir studentene muligheten til å se teorien anvendt i en praktisk sammenheng. Det er i balansen mellom teori og praksis studentene kan oppnå en betydelig faglig læringsgevinst. Som en konsekvens av dette har vi formulert vårt forskningsspørsmål på følgende måte:

På hvilken måte bidrar erfaringene fra praksisperiodene til å forme studentenes profesjonelle identitet?

Vi vil i det følgende gi en teoretisk ramme for tematikken, gjøre greie for vår metodiske tilnærming og til slutt presentere funn og diskusjon.

Teoretiske perspektiver

Teori og praksis

I årene etter 2013 ser vi at endringene i den nye barnehagelærerutdanningen har ført til et tettere samspill mellom teori og praksis. Læring i praksisfellesskap har blitt en viktig del av studentenes identitetsutvikling, og det kom tydelig frem at studentene best tilegner seg relevant kompetanse gjennom deltakelse i praksisfeltet. Studentene er viktige aktører, og praksislærer samt faglærer har et felles ansvar for å veilede dem frem til å bli profesjonelle barnehagelærere. Gjennom blant annet praksisfellesskap får studentene tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis (Nielsen & Kvale, 1999). Det kommer frem av de nasjonale føringene at norsk barnehagelærerutdanning er praksisnær og profesjonsrettet, helhetlig og integrert, samt forskningsbasert og innovativ (Høihilder & Lund-Kristensen, 2017, s.13). Kunnskapsdepartementet (2012, s. 2) sier at «Dette er helt essensielt

for å oppfylle det samfunnsmandatet utdanningen har, og for å kunne tilby den norske barnehagesektoren den kompetanse som er nødvendig for å nå regjeringens kvalitetsmål på barnehagefeltet». Barnehager med høy kvalitet er en av de nasjonale satsingene, og nyutdannede barnehagelærere som er trygge på sin kompetanse, er viktige aktører for økt kvalitet i barnehagene. Denne kompetansen begynner studentene å opparbeide helt fra første studiedag og videre inn i arbeidslivet. Eli Kari Høihilder og Hanne Lund-Kristensen (2017) viser til at i krysspunktet mellom barnehagene og lærerutdanningen er det de direkte møtene mellom mennesker som er viktigst. I disse møtene åpnes det opp for en grunnleggende dialog og refleksjon om den faglige kompetanseutviklingen til barnehagelæreren. De sier at «på et individuelt og formelt plan starter denne kompetanseutviklingen som student i grunnutdanningen, og fortsetter i overgangen som nyutdannet barnehagelærer. Kompetansen videreutvikles i arbeidslivet som lærende, utforskende og studerende yrkesutøver, kanskje senere også i rollen som praksislærer for studenter» (Høihilder & Lund-Kristensen, 2017, s. 13). I balansen mellom teori og praksis, og senere i jobb, ser vi en veksling mellom vitenskap, studiefaglige og yrkesfaglige refleksjoner og ikke minst valg. Her mener Høihilder og Lund-Kristensen (2017) at barnehagelærerutdanningen utfordres til å være med på å utnytte og utvikle praksisbarnehagenes profesjonsbaserte kompetanse.

Identitet, profesjon og roller

For å kunne beskrive eller redegjøre for en forståelse av barnehagelæreres profesjonelle identitet, vil det være viktig først å klargjøre identitetsbegrepet. Larsen og Slåtten (2014) viser til skillet mellom profesjonsidentitet og profesjonell identitet. Profesjonsidentitet er en form for kollektiv yrkesidentitet, og utvikles gjennom profesjonsinstitusjoner som for eksempel utdanningsinstitusjoner i vårt tilfelle. Profesjonell identitet refererer til dannelsen av en personlig identitet som er knyttet til utøvelsen av en bestemt yrkesrolle. Profesjonsidentitet kan potensielt påvirke utviklingen av denne profesjonelle identiteten.

En barnehagelærer skal inneha kvalifikasjoner som trengs for å tilrettelegge for barns lek, læring og danning. Rammene rundt barnehagelæreren profesjonelle identitet er definert av både etiske, institusjonelle og politiske krav til profesjonalitet. I dette kapittelet blir profesjonell identitet betraktet som en del

av en bredere selvidentitet, som formes gjennom erfaringer på ulike områder i livet. Profesjonell identitet handler om hvilke egenskaper, holdninger og verdier personen har, og hvilket grunnlag vedkommende har for sin yrkesutøvelse og utvikling av individuelle profesjonsstil. Det legges til grunn at profesjonell identitet endres gjennom tid, kultur, sosialisering, nye oppgaver, strukturelle endringer og ikke minst erfaring. Utvikling og endring av identitet kan også oppstå gjennom deltakelse i en ny praksiskontekst (Larsen & Slåtten, 2014). I vår undersøkelse har vi først og fremst vært opptatt av profesjonell identitet i kontekst av at nye erfaringer bygges opp i løpet av praksisperiodene. Vi har også vektlagt identitetsutvikling i pedagogrollen. Det vi ikke må glemme, er at mange nyutdannede barnehagelærere går rett inn i en stilling som pedagogisk leder når de kommer ut i arbeidslivet. Barnehagelærerutdanningen utdanner ikke bare fremtidige pedagoger, men også ledere, og nyutdannede skal utvikle sin evne til å handle både som pedagoger og ledere. Den pedagogiske lederrollen er også i endring (Larsen & Slåtten, 2014), og det stilles derfor stadig høyere krav til barnehageansatte.

Skjønnsutøvelse står sentralt i enhver profesjonsutøvelse (Gotvassli, 2019), og skjønnsutøvelse og kunnskapsgrunnlag er knyttet nært sammen (Børhaug & Bøe, 2022). Barnehagelærere må foreta skjønnsmessige vurderinger basert på akademisk og praktisk kunnskap (Gotvassli, 2019). Skjønn og erfaring henger sammen, og Lise Hannevig og medarbeidere (2021) presiserer at grad av erfaring kan ses i sammenheng med utøvelsen av rollen som pedagogisk leder og profesjonell identitet. Hannevig og kolleger (2021, s. 76) viser til Day og Gus (2010) arbeid med utvikling av profesjonelle livsfaser. De beskriver at i sin første arbeidslivsperiode (0–3 år) kan nyutdannede ha mye energi og lidenskap for yrket og er i startfasen av utvikling av profesjonell identitet og eget ståsted. Videre viser de til at det er avgjørende hvilket arbeidssted nyutdannede kommer til, og hva slags og hvor mye personlig og profesjonell støtte de får fra mer erfarne lærere. Vi mener det finnes en parallell her til studenter og hvordan de i praksisperiodene samarbeider med og får støtte og veiledning fra praksislærere.

Veiledning og tillit

Veiledning av studenter i profesjonsutdanningene foregår både på utdanningsinstitusjonen og i praksis. Veiledningen i praksisperioder gis hovedsakelig

av barnehagelærere som har mer enn to års erfaring fra praksisfeltet, kalt praksislærere. Utvikling av profesjonell identitet skjer i den daglige praksisen (Jensen & Aronsson, 2021). Derfor er strukturert veiledning før, under og etter dagligdagse situasjoner viktig. Veiledning har til hensikt å åpne for kunnskapskonstruksjon, der deltakere konstruerer nye meningsfulle begreper om hva som foregår i praksisfeltet (Nielsen & Kvale, 1999). Det fins ulike veiledningstradisjoner og modeller, men fellestrekk er at veisøkers pedagogiske praksis settes i sentrum (Carson & Birkeland, 2017). Veiledning gir mulighet for å reflektere over holdninger, handlinger og knytte det nært til praksiskonteksten (Fjellanger et al., 2020). Dette krever praksislærere som kan analysere, være nære og årvåkne, tilpasse seg og ivareta studenten, samtidig som de skal utfordre studenten for å oppnå refleksjon. Ifølge Carson og Birkeland (2017) handler refleksjon om å kunne tenke etter, kritisk undersøke og betrakte. Refleksjon innebærer å tørre, gå ut av det kjente, forholde seg til kritiske spørsmål, og som følge av dette å fremme forståelse for egen praksis og bevisstgjøring for egne handlinger (Fjellanger et al., 2020). Tillit og følelse av trygghet er forutsetninger for god kommunikasjon og vellykket og konstruktiv veiledning. Tveiten og Røkholt (2023) skriver at relasjonen mellom veileder og veisøker har betydning for kvaliteten på veiledningen, og at verdifull læring kan bli utfallet dersom man vektlegger relasjonsbygging. Dette er i tråd med Jensen og Aronsson (2021), som skriver at tillit under veiledningen har en avgjørende betydning for utvikling av profesjonell identitet, samtidig som selve veiledningen bidrar til støtte og vekst for kompetent og faglig yrkesutøvelse. Erfaring kan gi mer trygghet i rollen som barnehagelærer og mer generell forståelse av mandatet. Å være trygg i sin yrkesutøvelse er en viktig forutsetning for å være en god barnehagelærer. I vår undersøkelse beskriver studentene viktigheten av å oppleve trygghet når de nærmer seg fullført utdanning som barnehagelærere. Disse aspektene kommer vi tilbake til.

Metode

Våre data er samlet inn ved bruk av en kvalitativ metode. Ved å velge denne tilnærmingen sikter vi mot å skaffe dypgående informasjon som er relevant for kapittelets forskningsfokus og de valgte forskningsspørsmålene. Vi benyttet

fokusgruppeintervju som metode, da vi antok at dette ville gi svar på forskningsspørsmålet. Utvelgelseskriteriene for deltakelse i fokusgruppeintervjuet var begrenset til tredjeårsstudenter som hadde gjennomført størsteparten av praksisperiodene innenfor de ulike kunnskapsområdene. Studien omfattet seks barnehagelærerstudenter fra samme kull, alle på tredje studieår ved NLA Høgskolen. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført uten opptak, etter ønske fra deltakerne. Med to intervjuere til stede hadde vi en ansvarlig for notater, mens den andre ledet gruppen og stilte spørsmål. Intervjuene inkluderte seks spørsmål og strakte seg over en to timers periode. Samtlige studenter som deltok i intervjuet, ga sitt samtykke til bruk av materialet i forskningen. Analysen av fokusgruppeintervjuet involverte en frembringelse av det som etter studentenes vurdering var sentralt for utvikling av profesjonell identitet gjennom praksis. Hvert resultat vil kunne være ulikt ut fra hvem som er med, hvem som utfører intervjuene, analysen og konteksten (Kvale & Brinkman, 2015). Like fullt mener vi at resultatene fra studien er relevante. I analysedelen ble det gjort en systematisk organisering av datamaterialet. «Analysis consists of ‘taking the data apart’ to determine individual response and then ‘putting it together’ to summarize it» (Creswell, 2014, s. 24). Her dekomponerte vi dataene for å identifisere individuelle svar, før vi deretter samlet og oppsummerte materialet.

Når vi presenterer studentenes vektlegging, gjengir vi deres beskrivelser, fortellinger og forståelse av praksis. Studentene peker på betydningen av praksis for deres fremtidige rolle som barnehagelærere og for utvikling av deres profesjonelle identitet. Det er viktig å påpeke at vår studie ikke representerer en absolutt sannhet. Den gir imidlertid innsikt i hvordan disse studentene opplever og erfarer praksisperiodene. Vi er klar over at vårt metodiske valg har visse begrensninger, da vi ikke kan generalisere funnene våre. Likevel er målet vårt å belyse tema og sørge for at kommende studenter kan dra nytte av resultatene i studiet. Ufordringer knyttet til bruk av kvalitativ metode og fokusgruppeintervju, kan være at studentene gir svar basert på deres oppfatning av forskernes eller andre deltakernes forventninger, eller til det som gjerne er sosialt akseptert. Dette kan potensielt påvirke påliteligheten av funnene. Fokusgruppemetoden egner seg godt til å identifisere områder for forbedring i henhold til studentenes opplevelser og behov, og hvor en utvikler kunnskap fra ulike aktører samtidig (Tjora, 2017, s. 123). Studentene deltok aktivt under intervjuet, og vi sørget for at alle fikk muligheten til å svare på de stilte spørsmålene. Metoden kan

frembringe informasjon som kan være vanskeligere å få frem gjennom individuelle intervjuer og kan stimulere til nye tanker, utforske tidligere utforskede områder, avdekke uenigheter og ulikheter.

Funn og diskusjon

I denne delen vil vi løfte frem sentrale funn som belyser hvilke erfaringer fra praksis som er med på å forme studentenes profesjonelle identitet. I vår undersøkelse fremhever studentene flere temaer som de anser som viktige både i løpet av utdanningen og i praksisperiodene. I løpet av intervjuet diskuterte vi praksis, rollen som barnehagelærer og utviklingen av profesjonell identitet, samt de faktorene som påvirket dette. Informantene delte her av sin kunnskap og erfaringer om disse temaene.

Trygghet og selvtillit

I intervjuet uttrykte studentene viktigheten av å føle seg trygg under praksisperiodene, og en student forteller: «Blir mer trygg og bevisst på hvor mye ansvar vi har. Vi får erfaring som ikke er så lett å få i klasserommet, og erfaringen bare bygges opp. Ved å tvinges inn i barnehagelærerrollen blir vi tryggere. En annen sier følgende:

Det er litt kunstig, men etter hver periode blir jeg mer og mer engasjert og trygg på meg selv. Alle erfaringene har påvirket utviklingen av min identitet som barnehagelærer. Alle erfaringer, samtaler, veiledning og kunnskap jeg har fått, har gjort det lettere å se sammenheng mellom teori og praksis.

Studentene uttaler videre at de, gjennom 100 dager med praksis, opplever en økt selvtillit som profesjonelle barnehagelærere. Følgende utsagn illustrerer det: «Praksis har gjort meg trygg på meg selv og min kompetanse» og «Det har gjort meg tryggere på min rolle. Vet mer hva vi kommer til ute i barnehagen».

Som vi ser her, er trygghet i praksis viktig for å støtte opp under studentenes læring. Tillit og trygghet er på mange måter viktige forutsetninger for både god kommunikasjon og konstruktiv veiledning i praksis (Tveiten & Røkholt, 2023; Jensen & Aronsson, 2021). Når tryggheten er på plass, kan dette føre til en stor

læringskurve hos studentene og gi dem viktige føringer inn i yrket som barnehagelærer. De kan også bidra til en større bevissthet omkring egen profesjonelle identitet. En trygg praksisperiode kan gi studentene erfaringer, holdninger og viktige verdier som kan ha stor betydning for den profesjonelle danningen (Larsen & Slåtten, 2014). Studentene nevner også at veiledning og samtaler hjelper de til å forstå sammenhenger mellom teori og praksis. Som Carson og Birkeland (2017) understreker, handler veiledning om å danne nye konstruksjoner, og ut fra våre funn ser vi at veileder og student sammen kan få nye forståelser av både teori og praksis. Trygghet i praksis kan vi også se i sammenheng med det å utøve et faglig skjønn (Gotvassli, 2019, Børhaug & Bøe, 2022). Det å utøve et faglig skjønn vil utvikles jo mer erfaring og kunnskap man får, men trygghet er på mange måter en forutsetning for å kunne tørre å prøve og feile.

Erfaringsdeling og uformell læring

Deling av erfaringer kan være en viktig kilde til læring, og studentene løftet frem hvordan den uformelle læringen som de får i praksisperioden, støtter de akademiske ferdighetene de får i klasserommet. En student sier: «Praksis har utviklet meg og fått bekreftet at mine handlinger og tanker er i samspill med teorien. At praksis og teorien går overens», og en annen uttaler: «Nå ser jeg sammenheng mellom teori og praksis.» Selv om akademisk kunnskap er viktig, kommer det frem i løpet av intervjuet at det er mye som handler om praktisk kunnskap og erfaring. En student sier: «Vi lærer så mye i barnehagen som vi ikke lærer på studiet», og en annen sier: «Praksis viser hvordan barnehagen faktisk er. Det står ikke i bøkene.» Her forstår vi at noen studenter mener det er et gap mellom teoretisk kunnskap og kunnskapen de får i praksis og påpeker at det er i praksisperiodene de ser den virkelige hverdagen. I løpet av intervjuet ble det også diskutert hvordan utdanningen ville vært uten praksis. En informant sier: «En utdanning uten praksis ville vært tungt. Teorien trenger vi, men vi må ha praksis. Da hadde vi vært helt blanke, med null erfaring», og en annen sier: «Vi lærer så mye i praksis som ikke står i bøkene. For mye står ikke i bøkene og læres ikke gjennom teorien, det må erfares. Hvor skulle vi lært det uten praksis? Det hadde ikke gått.»

Våre funn viser de mange uformelle læringsprosessene som finner sted i løpet av en vanlig dag i barnehagen. Den uformelle læringen, refleksjon og erfaringsbasert læring kan være blant de viktigste læringsformene, i motsetning

til den mer teoretiske tilnærmingen. På den ene siden understreker studentene viktigheten av praksis, mens de på den andre siden poengterer at utdanningen heller ikke ville vært fullverdig uten noen form for teori. Studentene ønsker en utdanning hvor praksiserfaringer og vitenskapelig tenkemåte går mer hånd i hånd. Studentene mener at nettopp møtet med praksis blir selve testen for dette. Her vil de se om den teoretiske kunnskapen de har fått på skolen, henger sammen med det de erfarer og lærer gjennom den praktiske kunnskapen ute i barnehagen. Studentene fremhever altså her viktigheten av at lærerutdanningen må inkludere praksis for å gjøre teorien anvendbar. Det er på mange måter et krysspunkt mellom teori og praksis, som Høihilder og Lund-Kristiansen (2017) belyser. Våre fremtidige barnehagelærere må stå i dette krysspunktet, mellom teori og praksis eller mellom vitenskap og uformell læring. Denne balansen som studentene og praksislærere kan etterstrebe, vil kunne føre til en større kunnskap enn enkeltdelene hver for seg.

Praksislærers rolle

Våre data viser at studentene har varierende tanker og synspunkter om praksislærers rolle. Noen av studentene uttrykker følgende: «Praksislærer må være åpen, raus og imøtekommende. Ha forståelse for at vi ikke kan alt, men at vi lærer» og «... veileder, bekrefter, anerkjenner, inkluderer og viser forståelse for studentrollen». For at studentene skal oppleve læringsutbytte i praksis, er praksislærers rolle avgjørende. Studentene påpeker at praksislæreren kan bidra til å styrke motivasjonen, gi muligheter for å reflektere over egen praksis, skape rom for felles refleksjon og utvikle rolleforståelse. Andre studenter viser til hvordan praksislærer kan være med på utvikling av profesjonell identitet i praksis og en uttaler: «Praksislærer pusher oss til å gå inn i situasjon som konflikter mellom barn. Så reflektere og samtaler vi om det etterpå. Dette former meg.» En annen sier: «Praksislærer var med meg hele veien. Hjalp meg, støttet meg og utfordret meg. Da skaper jeg min identitet.» Studentene nevner «refleksjon og samtaler etterpå», og setter ord på egen utvikling. En student uttalte følgende: «Praksislærer hjelper oss å alltid være i utvikling i praksis på profesjonell identitet, ved at vi formes underveis. Gjennom observasjon i praksis har jeg sett glimt av hvordan jeg ønsker bli som barnehagelærer.» Disse svarene tyder på en god rollemodell og en positiv læringskultur som i sin tur kan fremme utviklingen av profesjonell identitet hos studenten.

Der veilederen ikke har fungert som støtte, kan dette muligens ha vært en hemmende faktor i studentens læringsprosess. Disse studentene uttaler følgende: «Jeg følte stemningen med en gang jeg kom inn. Praksislærer ønsket nok student, men ikke de andre på avdelingen», «Holdningen til praksislærer var ikke bra. Våget ikke å snakke og ta opp ting» og «Tror ikke praksislærer ønsket student, men var nok pålagt det. Så veiledning og oppfølging fikk jeg ikke.» Studentene var tydelig på at det er store variasjoner, og at ikke alle praksislærere er like bevisst sin rolle. Som barnehagelærer møter man stadig nye mennesker med andre meninger og holdninger enn en selv. Man påvirkes av andre og andre påvirkes av deg, og man utvikler seg som fagperson. Slike erfaringer som beskrevet av studenter, påvirker også identitetsutvikling og gjør studentene bevisst på pedagogens rolle og hva som er riktig og galt.

Ut fra våre funn er det tydelig at praksislærer spiller en stor rolle for studentenes utvikling. Det er av avgjørende betydning hvilken praksislærer studentene får og om det skapes rom for trygghet og refleksjon. Studentene viser til både utviklende og utviklingshemmende samspill, som er med og påvirker den læringen som finner sted. At praksislærere er ulike, henger kanskje sammen med hvilke erfaringer de har og hvilken kultur det er på arbeidsstedet for både veiledning og profesjonell støtte (Hannevig et al., 2021).

Praksisperiodene skal skape en sammenheng og progresjon for studentene. Praksislærer kommer tett på studentene, og dette fordrer at de er klar over hvilken rolle de har. For det første ønsker studentene en praksislærer som bekrefter og viser forståelse for studentrollen, og på mange måter handler dette om den årvåkenheten i veiledning som Fjellanger og medarbeidere beskriver (2020). Studentene trenger en bekreftelse på det de gjør som er bra, noe som også kan bidra til en større trygghet i praksisperioden. For det andre ønsker de felles refleksjon og utfordringer i veiledning, og dette mener vi krever praksislærer som tør å utfordre studentene i forhold til handlinger og refleksjon, som Carson og Birkeland påpeker (2017). Uten utfordringer vil gjerne studentene ikke kunne bli bevisst sine egne handlinger, og dermed ikke få den utviklingen som er ønskelig.

Samtidig er de andre ansatte i barnehagen viktige medaktører. Studenten blir også påvirket av dem og hvordan de er som rollemodeller. Vi har tidligere påpekt hvordan teoretisk og praktisk kunnskap står helt sentralt for utvikling av profesjonell identitet, men vi vil også understreke at det er viktig for studentene å kunne identifisere seg med profesjonen. Studentene skal utvikle

sin profesjonsrolle i et fellesskap og forme sine egne verdier og ståsted som barnehagelærer. Trygge relasjoner, god kommunikasjon og samarbeid må være til stede for god læring. I motsatt ende vil utrygghet muligens ikke skape rom for utforskning og utvikling. Det å føle seg velkommen, at de ansatte er rollemodeller og at barnehagen gir rom for å prøve og feile, skaper et godt utgangspunkt for en god praksisperiode.

Barnehagelærerutdannere

Studentene opplever praksis som en viktig del av studiet. I praksisperiodene begynner de å forme sin profesjonelle identitet og tilegne seg erfaringer knyttet til barnehagelærerrollen. Det er derfor viktig å legge vekt på praksis i utdanningen og ha forståelsen av hvordan både høyskolen og barnehagene kan være barnehagelærerutdannere sammen. Begge bør rette oppmerksomheten mot et samfunn i konstant utvikling og det indre livet i barnehagen. Praksis er på den ene siden stedet for læring som kan kalles modellering. På den andre siden er det her studentene skal finne ut hvem de vil bli som barnehagelærer og skal finne sin egen identitet. Skal praksis gi studentene noe tilbake, må den baseres på trygghet og være en viktig kilde til å utvikle kunnskap. Ifølge Simonsen (2017, s. 23) er det i barnehagehverdagen at studentene stadig møter nye biter av kunnskap, som etter hvert vokser sammen til profesjonsforståelse. For at studentene får et godt læringsutbytte bør det da ligge visse grunnleggende forventninger mellom de to læringsstedene. Man må ha respekt for og kunnskap om hverandre og sørge for at alle er bevisst sin rolle i at de er barnehagelærerutdannere sammen. På den ene siden må de to lærestedene møtes gjennom felles forståelse og støtte studentene i deres vei mot å finne sin profesjonelle identitet. På den andre siden er det viktig å poengtere at barnehagen og høyskolen aldri kan bli helt like. Aktørene kan tilføre kunnskap og læring på to ulike måter og må se seg selv som likeverdige parter i studentenes profesjonsutvikling

Avslutning

I dette kapittelet har vi sett på hvordan praksis er med på å forme studentenes profesjonelle identitet. Vi har gitt et innblikk i hvordan en gruppe studenter

opplever praksisperiodene og hva de trekker frem som viktig for deres utvikling. Et av våre hovedfunn er at studentene opplever praksis som en viktig del av studiet og som bidrar til en større forståelse av barnehagelærerrollen. Samtidig er praksis også en start på utvikling av egen profesjonell identitet. Et annet funn er at trygghet er helt sentralt for at våre studenter skal kunne få den læring og utvikling de ønsker, og at praksislærer har en sentral rolle i dette arbeidet. Når studentene føler seg trygge og ivaretatt av praksislærer blir det skapt et større rom for felles refleksjon om det å bli en barnehagelærer. Et tredje funn er at teori og praksis må spille på lag. Studentene påpeker viktigheten av å få gode praksiserfaringer og understreker at det er i praksis de lærer. Med dette mener de for det første at de gjennom praksis kan få erfaringer som ikke står i lærebøkene, og for det andre kan få testet ut teoriene de lærer på høyskolen.

Vår undersøkelse viser at erfaringer fra praksis er helt sentrale for studentenes utvikling av profesjonell identitet. Studien belyser også viktigheten av det å være barnehagelærerutdannere i lag. Den teoretiske kompetansen som utdannelsen gir, fremstår ifølge vår undersøkelse som betydningsfull, samtidig som praksis gir innblikk i hvordan denne kunnskapen kan brukes, til det beste for barna og videreutvikling av barnehagefeltet. For å kunne bli en ferdig utdannet barnehagelærer må flere praksisperioder være bestått, og det blir derfor viktig å nevne at høyskolen må sikre at praksislærerne er godt forberedt på sin rolle som lærerutdanner. Hvordan læreinstitusjonene samarbeider med barnehagene og hvordan praksislærere blir utvalgt, er viktige temaer som ikke tas opp i dette kapitlet, men som bør løftes opp til diskusjon.

Referanser

- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærer profesjonen*. Universitetsforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg., internasjonal). Pearson.
- Day, C. & Gu, Q. (2010) *The New Lives of Teachers*. Routledge.
- Fjellanger, L.I., Halland, S.A., Nordlie, R.E. & Winje A.K. (2020). Praksisnære profesjonsamtaler med studenter i barnehagelærerutdanningen. *Nordvei, Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*.
- Frones, M.H. (2017). Observasjonsbetydning i den profesjonelle praksis. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1984>
- Frones, M. & Glaser, V. (2019). *Praksisbok for barnehagelærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Hannevig, L., Lundestad M. & Skogen, E. (2021). *Pedagogisk leder i barnehagen: Samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.
- Høihilder, E.K & Lund-Kristensen, H. (2017). *Praksisbarnehagen – en arena for læring*. Gyldendal Akademisk.
- Jensen, M.S. & Aronsson, G. (2021). Tillit i veiledningen – refleksjoner fra lærere i veilederutdanning. I: A.S. Larsen, G.S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenking og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teoriyranni. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–97.
- Kvernbekk, T. (Red.). (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, (2), 20–25.
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Norsk barnehageforskning*.
- Larsen, A.S., Luthen, G.S. & Ulla, B. (2021). *Tillit, tenking og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Moe, R., Nordvik, G., Sataøen S.O., (2013). *Ny som barnehagelær: om veiledning som støtte i utvikling av profesjonell identitet*. Sebu forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring- og andre tekster*. Hans Reitzels forlag.
- Universitets- og høskolerådet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (2012). <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam, Gyldendal.
- Nielsen, Y.Å. (2018). *Kvalitet i praksis ved barnehagelærerutdanning? En kvantitativ studie av studenters opplevelser av relasjon til praksisveileder*. [Masteroppgave]. <https://munin.uit.no/handle/10037/13653>
- NOKUT (2010). *Evalueringsrapport for førskolelærerutdanning – 2010: Del 1: Hovedrapport*. NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

- Simonsen, B. (2017). Praksis som læringsarena. I E.K. Høihilder & H. Lund-Kristensen, (Red.), *Praksisbarnehagen- en arena for læring* (s. 19–25). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tveiten, S. & Røkholt, G. (2023). Å være veileder i «praksisvinden» – utfordringer og didaktiske implikasjoner for praksisveilederutdanningen. *Nordisk Tidsskrift i Veiledningspedagogikk*, 8(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v8i1.3498>

Myklebust, M. (2024). Når felles tanker skaper utvikling: Veiledning som redskap for utvikling og læring i barnehagen. I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og praksis møtes* (s. 121–136). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291008>

Kapittel 8

Når felles tanker skaper utvikling

Veiledning som redskap for utvikling og læring i barnehagen

Marit Myklebust

Innledning

Barnehagen er en viktig institusjon i samfunnet. Her legges grunnlaget for morgendagens samfunn, og er det første trinnet i individets prosess for livslang læring. Barnehagens formål er å «ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring gjennom danning som grunnlag for allsidig utvikling» (barnehageloven, 2005, § 1). Dette utdypes i *rammeplan for barnehagen*, der det presiseres at «barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Barns utvikling og læring skal skje ved at barnehagen legger til rette for og skaper et miljø som stimulerer til lek og læring, utforskning og

mestring. Dette er en kontinuerlig prosess der barnehagelærere planlegger og vurderer den pedagogiske virksomheten. Det handler med andre ord om en helhetlig tilnærming der læring blir vektlagt på alle nivåer i organisasjonen.

Læring ses her i et sosiokulturelt perspektiv, noe som innebærer en forståelse om at læring skjer i samspill mellom aktørene som inngår i interaksjonen. Sentrale aspekter ved læring i dette perspektivet er at læringen er situert og grunnleggende sosial. Den lærende er en integrert del av konteksten læringen skjer innenfor (Dysthe, 2001, s. 43). At læringen er situert, betyr at læringskonteksten tillegges betydning. Videre beskrives læring som distribuert og mediert. Distribuert læring innebærer at individers kunnskap og ferdigheter utgjør en helhet i læringsarbeidet, og fordi kunnskapen er distribuert, er læringen også sosial (Dyste, 2001, s. 45). I dette perspektivet er språket sentralt i læringsprosesser, og omtales som det viktigste medierende redskapet (Vygotskij, 1978).

Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke. [...] Hver tanke har tendens til å knytte noe sammen med noe annet, å opprette forbindelse mellom ting. Hver tanke beveger seg, vokser og utvikler seg, fyller en funksjon, løser et problem (Vygotskij, 2001, s. 190).

Utvikling og læring blir til gjennom samhandling med andre når vi setter ord på det som skjer. I veiledningssamtalen deles og konstrueres kunnskap, og ny forståelse kan utvikles. Profesjonsfellesskapet kan på denne måten være en arena som fremmer læring både på individnivå og organisasjonsnivå.

Veiledning kan beskrives som en pedagogisk istandsettingsprosess, der målet er å styrke fokuspersonenes mestringkompetanse (Tveiten, 2019, s. 22). Det å være en del av et lærende fellesskap kan føre til økt motivasjon og mestringstro. Stortinget har fattet vedtak om å innføre en veiledningsordning for nyutdannede lærere i barnehage og skole de to første årene i yrket, for å støtte den nyutdannede og kvalitetssikre overgangen mellom utdanning og yrke (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). En slik oppfølging av nyutdannede kan bidra til at overgangen mellom utdanning og yrke heller kan beskrives som en grensekryssing enn som et praksissjokk. Det å krysse en grense er et aktivt valg vi gjør vel innforstått med at en grensekryssing medfører endringer (Østrem, 2015, s. 171). Å være ny som barnehagelærer innebærer nye roller

og ansvar for å ivareta nye funksjoner. Her kan veiledning være en arena der den nyutdannede opplever støtte og hjelp for å kvalitetssikre egen grensekryssing. I veiledningssamtalen kan den nyutdannede drøfte problemstillinger som oppstår i barnehagehverdagen, og sammen med en mer erfaren kollega komme frem til hensiktsmessige handlingsalternativer. På samme tid er det viktig at det stilles forventninger om å delta og bidra i profesjonsfellesskapet.

I dette kapitlet rettes søkelyset mot veiledning som redskap for å styrke barnehagelæreres mestringskompetanse. Følgende spørsmål blir belyst gjennom teoretiske perspektiver samt barnehagelæreres tanker om og erfaringer med veiledning:

Hvordan kan kollegaveiledning bidra til utvikling og læring i barnehagen?

Det handler om barnehagelærere som gjennom veiledning går hånd i hånd for å utvikle og styrke profesjonsfellesskapet i barnehagen.

Teoretisk forankring

Kollegaveiledning

Veiledningsfeltet slik vi kjenner det i dag, står i en systemisk tradisjon der samfunnsmessige, kulturelle og kontekstuelle forhold trekkes inn i veiledningen (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2014; Smith & Ulvik, 2018; Ulleberg & Jensen, 2017). Veiledning kan beskrives som en målrettet, prosessuell og relasjonell virksomhet som har til hensikt å fremme utvikling og læring (Bjerkholt, 2017, s. 88).

Kollegaveiledning er en form for gruppeveiledning der kolleger veileder hverandre. Dette innebærer at de som jobber sammen, ikke bare jobber samme sted, men også jobber sammen for å utvikle organisasjonen (Lauvås et al., 2016, s. 19). Det handler med andre ord om samhandling satt i system over tid, der aktørene er en ressurs for hverandre.

Forskningsfeltet peker på kollegaveiledning som en mulig vei for å fremme utvikling og læring i profesjonsfellesskapet (Bjerkholt, 2017; Fimreite, 2022; Gjems, 2019; Luthen, 2017; Ødegård et al., 2017). Trygghet og tillit til at deltakerne vil hverandre vel, anerkjenner hverandres kompetanse og er åpne for å utfordre sider ved egen praksis, er forutsetninger for at utvikling og læring kan skje (Gjems, 2019; Lauvås et al., 2016; Lejonberg & Føinum, 2018). Eva Bjerkholt viser til nasjonal og internasjonal forskning om veiledning, og peker på kritisk tenkning som et viktig grunnlag for kvalitetsutvikling (Bjerkholt et al., 2014, s. 22).

Kollegaveiledning med kritiske venner fremmer noe av den samme tenkningen (Lauvås et al., 2016). Denne veiledningsformen bygger på positiv og anerkjennende kommunikasjon, på samme tid som veileder utfordrer ved å stille spørsmål ved veisøkers eksisterende praksis og begrunnelsen for den.

Det er når våre beste venner holder opp et speil for oss og ber oss om å se en gang til på det vi gjør, i et kritisk lys, at vi kan gå i oss selv og kanskje forandre oss – eller iallfall forandre handlingene våre (Lauvås et al., 2016, s. 15).

Det handler om å bevege seg fra hverdagssamtaler til veiledningssamtaler, der man gjennom åpne spørsmål og dialog blir utfordret til å reflektere over egen praksis og begrunnelser for den. I veiledning handler det ikke om å vinne debatten, men om å vinne innsikt (Handal & Lauvås, 1999, s. 56). Det er ikke nødvendigvis det beste argumentet som vinner frem, men det mest hensiktsmessige. Spørsmålet blir da hvordan man kan legge til rette for en slik tilnærming. Bakhtin (1982) hevder at all kommunikasjon er grunnleggende dialogisk, og vektlegger det vage, det heterogene, det flertydige og flerstemmeige ved dialogen. Når denne flerstemmigheten kommer til uttrykk, kan det oppstå både samspill og motspill, og i dette spenningsfeltet kan ny forståelse føre til utvikling og læring. Relasjonen mellom aktørene er av betydning for at ytringene gir mening og viser vei.

På samme tid er det viktig å være bevisst på maktforhold i veiledningen. Knud Løgstrup hevder at «vore indbyrdes forhold er alltid [...] magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (Løgstrup, 1975, s. 65). Det er derfor av stor betydning at veileder bruker sin etiske kompetanse i møte med den andre, slik at makten som veileder har, brukes til den andres beste (Eide et al., 2020, s. 31). Kollegaveiledning bygger på et personlig til-litsforhold mellom aktørene og en grunnleggende trygghet for at den kritiske vennen vil deg vel. Dette er ikke noe som oppstår av seg selv, men noe man må jobbe sammen om for å lykkes med.

Barnehagen som lærende organisasjon

Erkjennelsen av at ikke alt kan planlegges og at utfallet av pedagogisk arbeid ikke kan forutses, skaper et behov for en pedagogisk tenkning som åpner opp for det uforutsette. Pedagogikk for det uforutsette har som formål å rette

oppmerksomheten mot dette nye som kan oppstå når mennesker møtes. Et viktig poeng er at uforutsette hendelser kan nyttes til læring og åpner for produktive øyeblikk (Torgersen, 2015, s. 268). Med utgangspunkt i barnehagen som en lærende organisasjon får dette betydning både i møte med barnets og barnehagelærerens utvikling og læring. Sett i lys av en slik tenkning, kan kollegaveiledning være en arena der det skapes rom for produktive øyeblikk.

I Stortingsmelding 24 *Framtidens barnehage* skrives det at «kvaliteten på det som foregår til daglig i barnehagen – prosesskvaliteten – er ifølge forskningen avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 18). Dette indikerer at det er av betydning for barna at barnehagelærerne er lærende. Peter Senge peker på fem disipliner som kjennetegner en lærende organisasjon (Senge, 1999, s. 13–18). Dimensjonen *personlig mestring* innebærer at hvert individ i organisasjonen er i en kontinuerlig læringsprosess. Det handler om å være lærende. *Mentale modeller* er betegnelsen Senge bruker på vår forståelse og våre antakelser som ligger til grunn for handlingene. Det er derfor viktig å bli bevisst våre mentale modeller for å kunne oppdage at gamle tankemønstre kan være modne for endring. Dimensjonen *samarbeidslæring* handler om at vi kan få til mer sammen enn summen av det hver enkelt kan få til på egen hånd. Samhandling og læring kobles tett sammen. *Felles visjoner* er mer enn fine ord i et dokument. Senge hevder at når menneskene i organisasjonen virkelig tror på visjonen, først da kan den bli en drivkraft til utvikling. Det systemiske perspektivet, dimensjonen *systemtenkning*, hjelper organisasjonen til å se helheten fremfor delene. Det handler om å jobbe systematisk over tid med alle de fem disiplinene. Dette kan være et analyseverktøy som ses i sammenheng med kollegaveiledning i barnehagen, for å fremme utvikling og læring på alle nivåer i organisasjonen.

Metode

Studiens formål er å belyse barnehagelæreres tanker og erfaringer knyttet til muligheter og utfordringer ved kollegaveiledning som redskap for utvikling og læring i profesjonsfelleskapet. Målet er å kunne bidra til økt fokus på veiledning og veiledningens betydning i barnehagen. Studien henvender seg derfor både til barnehagelærere som jobber i barnehage og til barnehagelærerstudenter som fremtidige yrkesutøvere. Studiens funn vil også være av

betydning for lærerutdanningen med hensyn til kvalifisering av fremtidige barnehagelærere.

Kvalitativ metode ble valgt for datainnsamlingen, da intensjonen med en kvalitativ tilnærming er å forstå og beskrive hvilken mening aktørens handlinger har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Informantene svarte skriftlig på åpne spørsmål i et spørreskjema. På denne måten ble datamaterialet begrenset til å gjelde noen få forhåndsdefinerte faktorer, som hva informantene legger i begrepet veiledning, hvor mye tid som er satt av til veiledning og hvordan veiledning i barnehagen foregår (planlagte og/eller uformelle samtaler), samt muligheter og utfordringer knyttet til kollegaveiledning som redskap for utvikling og læring. Informantene fikk også mulighet til fritt å gi uttrykk for andre momenter de ønsket å løfte frem knyttet til tema for undersøkelsen. En svakhet ved at informantene svarte skriftlig på spørsmål, er forskerens manglende mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. På den andre siden kan man si det er en styrke at informantene i liten grad ble påvirket av forskeren.

Utvalg av informanter, barnehagelærere som jobber i barnehagen og tredje års barnehagelærerstudenter, ble gjort på grunnlag av hva som ble vurdert som hensiktsmessig ut fra problemstillingen. Barnehagelærere i jobb kan gi informasjon om hvordan veiledning foregår i barnehagen, og barnehagelærerstudenter kan si noe om forventninger knyttet til veiledning som redskap for utvikling og læring i yrket de skal inn i. Et slikt strategisk utvalg der kriteriet for utvelgelse er at informantene tilhører en gitt kategori, beskrives i metodelitteraturen som kvoteutvalg (Grønmo, 2004, s. 114). I denne studien deltar 13 barnehagelærere som jobber i to ulike barnehager ulike steder i landet, samt 31 barnehagelærerstudenter som er i sitt siste studieår av barnehagelærerutdanningen ved en lærerutdanningsinstitusjon i en norsk by.

I kvalitative studier er utvalget lite, noe som gjør at man skal være forsiktig med å generalisere på bakgrunn av resultatene. Resultater fra denne studien vil derfor ses i sammenheng med annen forskning. På samme tid er det av betydning for utvikling av fagfeltet å få innsikt i erfaringer fra de som står i praksisfeltet, for å få mer kunnskap om hva som fremmer og hemmer veiledning i en travel barnehagehverdag. Deltakerperspektivet er sentralt, og aktørenes stemme kommer frem i analysen.

Ved en fenomenologisk tilnærming som denne er målet å få frem aktørens erfaringer med og forståelse av fenomenet som studeres, og fortolkningen av informantenes uttalelser må ses i lys av konteksten (Christoffersen &

Johannesen, 2012, s. 99). Det er viktig å være bevisst på at undersøkelsen kun beskriver av en del av virkeligheten, ikke hele bildet. Fortolkningen som gjøres må derfor ses i lys av en slik erkjennelse. I denne studien ses barnehagelærernes utsagn i lys av muligheter og utfordringer knyttet til kollegaveiledning som redskap for utvikling og læring i barnehagens profesjonsfellesskap.

Enhver undersøkelse fordrer forskningsetisk bevissthet hos forskeren gjennom alle ledd i prosessen. NESHS forskningsetiske retningslinjer ligger til grunn for denne studien (NESH, 2021). Sentrale elementer som informert samtykke, anonymitet, konfidensialitet og taushetsplikt er ivaretatt. Informantene har fått muligheten til medbestemmelse ved å komme med innspill til funn som er beskrevet.

Resultat og analyse

Undersøkelsen viser at barnehagelærere ser på veiledning som en hensiktsmessig arbeidsform for å løse utfordrende situasjoner i barnehagehverdagen og kvalitetssikre utøvelsen av yrket. På samme tid kommer det frem at dette ikke er så lett å realisere i en travel barnehagehverdag med lite rom for planlagte veiledningssamtaler.

Analyseprosessen startet med at alle informantenes svar ble systematisert under hvert av spørsmålene i spørreskjemaet. Dette ga en oversikt over data-materialet som ved nærmere analyse viste at det var tre ulike faktorer som gikk igjen i informantenes beskrivelser knyttet til veiledning i barnehagen. For det første viser undersøkelsen at barnehagelærere beskriver *kollegaveiledning som en arena for støtte og hjelp* i ulike situasjoner man står overfor som barnehagelærer. Et annet funn peker på faktoren *tid*. Dette er et fremtredende funn i undersøkelsen, både som suksessfaktor og som en utfordring med tanke på veiledning i barnehagen. Det tredje funnet peker på *veiledning som en arena for faglig utvikling og læring*, både for enkeltindividet og for barnehagen som organisasjon. Disse tre funnene ses i lys av studiens teoretiske forankring.

Kollegaveiledning som en arena for støtte og hjelp

I undersøkelsen kommer det frem at barnehagelærerstudentene ser på veiledning som en arena der de kan få hjelp og støtte i utfordrende situasjoner

i arbeidshverdagen. Informantene peker på at gjennom å stille åpne spørsmål kan en mer erfaren kollega gjennom veiledning hjelpe den nyutdannede til å reflektere over situasjonen, hjelpe med å koble teori og praksis og bidra med praktiske tips og råd i utfordrende situasjoner, noe følgende utsagn er eksempler på:

Man kan bruke veiledning til å hjelpe hverandre, løse ulike situasjoner, dele erfaringer og bygge hverandre opp. (Barnehagelærerstudent 26)

Veileder kan gi råd og tips til personen som søker hjelp, vise forståelse og komme med reflekterende spørsmål. (Barnehagelærerstudent 23)

Dette synliggjør barnehagelærerstudenters ønske om veiledning og behov for støtte fra mer erfarne kolleger når de som nyutdannet starter opp i yrket. Kollegaveiledning har til hensikt å skape rom for læring gjennom kritisk refleksjon over handling (Lauvås et al., 2016, s. 38). En viktig del av prosessen er derfor at veileder stiller spørsmål som utfordrer sider ved situasjonen som er tema for veiledningen.

I veiledning kan man få hjelp til å finne løsninger, og få hjelp til å reflektere over problemstillinger sammen. (Barnehagelærer 3)

Veiledning kan gi trygghet, refleksjon og bevisstgjøring i å nå mål i hverdagen, få hjelp til å ta avgjørelser, lære bort og få kunnskap. Vi får også mulighet til å dele erfaringer. (Barnehagelærer 4)

Disse uttalelsene viser at også erfarne barnehagelærere opplever behovet for støtte og hjelp fra kolleger, og at veiledning er en arena for samhandling der forståelse kan utvikles gjennom dialog og refleksjon.

Informantene beskriver den gode veiledningssamtalen som en samtale der deltakerne møter hverandre med tillit og respekt. De trekker også frem betydningen av aktiv lytting og bruk av åpne spørsmål, slik at veisøker kan finne *sin* vei. Det handler ikke om å finne svaret med stor S, men om å reflektere sammen rundt situasjonen som er tema for veiledningssamtalen. Dette forutsetter åpen og anerkjennende kommunikasjon der det er rom for ulike

stemmer, den flerstemmige dialogen. I veiledningssamtalen får barnehagelærere mulighet til å løfte frem tanker og erfaringer fra praksis, og gjennom dialog med kritiske venner utfordre hverandre til refleksjon som kan føre til forbedring av praksis.

Man kan utvikle seg til å tenke annerledes på situasjonen, og kanskje endre handlingsmønster. (Barnehagelærerstudent 20)

Veiledning kan gi meg nye ideer som gir motivasjon for videre arbeid. (Barnehagelærer 6)

Det handler om å være åpen for det uforutsette og utnytte handlingsrommet i de produktive øyeblikkene. Gjennom å delta og bidra i kollegaveiledning der det stilles spørsmål ved etablert praksis, kan barnehagelærere bli bevisst sine mentale modeller og gjennom dialog og refleksjon skape felles forståelse for hva som kjennetegner god pedagogisk praksis.

Det er viktig å være oppmerksom på at det også kan oppstå uenighet i veiledningssamtaler. Liv Gjems viser til forskning når hun hevder at «det å tørre å utfordre, og det å sette pris på faglige utfordringer, krevde trygge relasjoner» (Gjems, 2019, s. 30). Formålet med veiledningen må derfor være tydelig for deltakerne; å styrke barnehagelæreres mestringskompetanse.

Mer tid til veiledning

Et klart funn i denne studien er at *tid* er en viktig faktor knyttet til veiledning i barnehagen. Barnehagelærere gir uttrykk for at veiledning ofte skjer «i forbifarten» på grunn av lite tid til veiledning skjermet fra hverdagens oppgaver. Det er imidlertid noe avsatt tid til planlagte veiledningssamtaler i avdelingsledermøter og i medarbeidersamtaler. Barnehagelærerstudenter har begrenset erfaring, og dette kan være årsaken til at de i liten grad omtaler fenomenet tid i forbindelse med veiledning.

En av barnehagelærerne sier at tid og tålmodighet må til for å lykkes med veiledningen. En annen uttrykker det på denne måten:

Veiledning i her-og-nå-situasjoner, og tid til å følge opp i ettertid er viktig. Mer systematisk veiledning gir utvikling. (Barnehagelærer 1)

Informantene peker på skjermet tid til veiledning som en suksessfaktor. Dette finner vi støtte for i veiledningslitteraturen. Når man jobber systematisk og over tid, kan veiledning bli et redskap for utvikling og læring i profesjonsfelleskapet (Lauvås et al., 2016, Tveiten, 2019, Ulleberg & Jensen, 2017). På samme tid viser undersøkelsen at flere barnehagelærere opplever manglende tid til veiledning som en utfordring. Uttalelser som «ikke nok tid», «for lite tid i en travel hverdag» og «veiledning i forbifarten» går igjen i flere av svarene. Dette peker i retning av at barnehagelærere ønsker mer tid til planlagte veiledningssamtaler, men også om rammefaktorer som vanskeliggjør gjennomføringen.

Det burde være mer tid i barnehagen til veiledning. På den måten kan de ansatte reflektere sammen for å komme fram til bedre løsninger. (Barnehagelærerstudent 10)

Veiledning er et godt redskap for å belyse emner, men det er ofte tiden som «skorter» for å få gjennomført det. (Barnehagelærer 13)

Kollegaveiledning tar *tid*, og funn i denne studien understreker barnehagelæreres behov for mer skjermet tid til veiledning. Ledelsen bør prioritere tid til kollegaveiledning ved for eksempel å sette av øremerket tid på de ansattes arbeidsplan (Lauvås et al., 2016, s. 142–143). På samme tid er det mange gode formål som skal realiseres i barnehagen, og det må gjøres prioriteringer. Erkjennelsen av *tid* som en knapp ressurs kan på den ene siden oppleves som en begrensning. På den andre siden kan det gamle ordtaket «nøden lærer naken kvinne å spinne» representere barnehagelæreres vilje og evne til å skape rom for veiledning «i forbifarten». I undersøkelsen kommer det frem at barnehagelærerne har flere korte uformelle veiledningssamtaler i løpet av dagen. Her-og-nå-samtalene er ofte knyttet til konkrete situasjoner i hverdagen, som konflikthåndtering, barns samspill og samarbeid med foresatte og ansatte. De uformelle her-og-nå-samtalene kommer i tillegg til planlagte veiledningssamtaler i teammøter og medarbeidersamtaler, som er mer sjeldne. Eva Bjerkholt inkluderer disse korte uformelle veiledningssamtalene i veiledningsbegrepet, og omtaler dem som uformelle lærende dialoger (Bjerkholt, 2017, s. 68). Gjennom veiledning, et kontinuum mellom formelle og uformelle samtaler, kan barnehagelærere skape rom for produktive øyeblikk i en travel hverdag der barnets beste står i fokus. I det didaktiske mulighetsrommet «kan det

være nettopp lærerens improvisasjon – som bygger på kyndighet, gehør og repertoar – som gjør dem til gode lærere» (Torgersen, 2015, s. 284). Denne pendlingen mellom realisering av planer på den ene siden og improvisasjon på den andre siden kan føre til kreativitet, og det uforutsette som oppstår kan skape en pedagogisk mulighet (Torgersen, 2015, s. 287, 289), noe vi kan se tydelige spor av i denne undersøkelsen.

Et klart funn i undersøkelsen er barnehagelæreres ønske om mer tid til planlagte veiledningssamtaler. «Hensikten med profesjonsfaglig veiledning i barnehagen er å bidra til å begrepsfeste, styrke og utvikle profesjonell kompetanse hos den enkelte, og gjennom det sette i gang utviklings- og læringsprosesser i praksisfellesskapet» (Ødegård et al., 2017, s. 43). Det blir derfor viktig å stille seg spørsmålet hvordan barnehagen kan sette av tid til kollegaveiledning, slik at barnehagens intensjon i større grad realiseres og barnehagelæreres mestringskompetanse styrkes.

I evalueringen av veiledningsordningen for nyutdannede lærere kommer det frem at to av tre styrere og skoleledere har satt av tid til veiledning av nyutdannede (Halmrast et al., 2021, s. 8). Nyutdannede barnehagelærere svarer at planlagt veiledning gjennomføres en gang i måneden eller sjeldnere. Ifølge rapporten er tid den vanligste årsaken som forhindrer veiledning. Dette samsvarer med funn i denne studien, som viser at opplevelsen av manglende tid til veiledning gjelder både for nyutdannede og erfarne barnehagelærere. Ledere må både våge og ville for å lykkes med utviklingsprosjekter (Ødegård et al., 2017; Gjems, 2019). Her blir det viktig at styrer og pedagogisk leder i samarbeid med barnehageeier ser på rammefaktorene og skaper tid og rom for kollegaveiledning i barnehagen.

Veiledning som redskap for utvikling og læring

Et tredje funn i denne studien er informantenes opplevelse av at veiledning kan føre til utvikling og læring, både på individnivå og i barnehagen som organisasjon. Dette er et interessant funn og et funn som kan ses i lys av *rammeplan for barnehagen*, som sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon for å kunne nå målet med barnehagens pedagogiske virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Dette er noe barnehagelærerne i denne studien også peker på.

Veiledning gir rom for refleksjon. Rom for å vurdere praksis og knytte den opp mot forskning, litteratur og rammeplan. Utvikling sammen med andre. (Barnehagelærer 13)

Veiledning gir store muligheter for å heve kompetanse og kvalitet i hele barnehagen. (Barnehagelærer 9)

Ser vi dette i lys av Senges teori om fem disipliner for lærende organisasjoner (Senge, 1999), kan informantenes uttalelser tyde på at barnehagene som deltok i undersøkelsen, er på god vei mot å være lærende.

Veiledning er en god arena for å tenke videre og reflektere over tidligere beslutninger. Gruppeveiledning er også en god arena for å få mange nye perspektiver. Det er en veldig god måte å fremme utvikling og læring. (Barnehagelærer 5)

Informantene peker på betydningen av å reflektere sammen for å håndtere utfordrende situasjoner i barnehagen på en best mulig måte. Gjennom veiledning kan barnehagelærere gjøre nye oppdagelser og utnytte de produktive øyeblikkene til læring, slik pedagogikk for det uforutsette beskriver (Torgersen, 2015). Barnehagen som institusjon har vært og vil fortsette å være i endring i takt med samfunnet den er en del av. Dette fordrer endringskompetanse. Mulighet for faglig utvikling gjennom veiledning er noe barnehagelærerne i undersøkelsen trekker frem som en positiv faktor. Dette er et interessant funn sett i lys av kollegaveiledning med kritiske venner, der kolleger reflekterer i fellesskap for å utvikle praksis og det profesjonelle grunnlaget for den (Lauvås et al., 2016, s. 18). Det er snakk om livslang læring – å være lærende handler om å være i bevegelse.

Veiledning gir mulighet for et styrket team med ekte forståelse for hverandre og bedre samarbeid. (Barnehagelærer 1)

Veiledning gir mulighet for nye tanker og perspektiver. Gir rom for refleksjon og tid til å tenke sammen og reflektere høyt. (Barnehagelærer 6)

Ser vi dette i lys av sosiokulturell læringsteori, handler det om å identifisere den proksimale utviklingszone, skjæringspunktet mellom det individet mestrer alene, og det hun mestrer ved hjelp av en mer kompetent annen (Dyste, 2001, s. 78). Veiledning kan være en måte å legge til rette for kollektive læringsprosesser der aktørene deltar og bidrar gjennom samhandling og refleksjon. Informantene i denne studien peker på betydningen av både uformelle her-og-nå-samtaler og formelle veiledningssamtaler som en styrke, både for den enkelte og for barnehagen som lærende organisasjon. Gjems hevder at «en dialogisk interaksjon innebærer alltid at mottakeren blir invitert til å være aktiv og deltakende i det man snakker om. Følgelig er det ikke et individ, men et fellesskap mellom mennesker, et vi, som skaper mening» (Gjems, 2019, s. 21). Å etablere et gyldig vi blir derfor en viktig oppgave. I denne prosessen kan det oppstå konflikter og uenigheter. I den bakhtinske dialogen er det rom for nettopp dette, det flerstemmige. Gert Biesta snakker om utdanningens vidunderlige risiko – en risiko som må inngå i all pedagogisk handling, fordi det er mennesker det handler om. Utdanning og danning handler ikke om å fylle en bønne, men om å tenne en ild (Biesta, 2014, s. 23).

Avsluttende tanker

Veiledning som fenomen og fagfelt er et spennende landskap å utforske. Barnehagelærerne som har deltatt i denne studien, er klar i sin tale når de sier at gjennom veiledning kan barnehagelærere være en hjelp og støtte for hverandre i utførelsen av yrket. Kollegaveiledning oppleves som en arena der barnehagelærere kan reflektere over praksis – et redskap for læring og utvikling av barnehagen som lærende organisasjon. Utfordringen ser ut til å være *tid*, det å sette av tid til å jobbe systematisk med veiledning. Studien viser at det er en diskrepans mellom barnehagelæreres ønske om mer tid til veiledning og opplevelsen av «nok tid» til veiledning. Denne studien og annen forskning peker på kollegaveiledning som en arena for produktive øyeblikk der uforutsette hendelser kan føre til læring, både for den enkelte barnehagelærer og for barnehagen som organisasjon. Det kan imidlertid se ut til at faktoren *tid* kan begrense utviklingsmulighetene. Denne kunnskapen fører forhåpentligvis til at veiledning som redskap for utvikling og læring ikke bare bekreftes av forskning og av praksisfeltet, men at det også

får konsekvenser for barnehagens rammebetingelser. Studien synliggjør et behov for at det i større grad satses på veiledning i barnehagen.

Det handler om å åpne opp og skape tid og rom for refleksjon og den flerstemmige dialogen, på samme tid som man jobber sammen mot felles mål – hånd i hånd for barnets beste.

Referanser

- Bakhtin, M.M. (1982). *The dialogic imagination*. I M. Holquist (Red.), University of Texas Press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F.R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I. & Aasland, D.G. (2020). *Til den andres beste* (2. utg.). Gyldendal.
- Fimreite, H. (2022). Rettleiarrolla i kollegaretteing som profesjonelt læringsfellesskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1), 143–162. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.233>
- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16–35). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-02>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halmrast, H.H., Gulbrandsen, I.P., Sjøvold, J.M., Stampe, P.L., Ulvik, M. & Kvam, E.K. (2021). Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. *Kortversjon av slutt-rapport 2021*. Rambøll. https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/kortversjon-av-sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Regjeringen. https://regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Luthen, G.S. (2017). Mellom det kjente og det ukjente: Kollektive læringsprosesser på arbeidsplassen – hvilke bidrag gir det, hvordan kan vi forstå hva som skjer? I: M.S. Jensen, T.J. Karlsen & G.S. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 181–200). Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K.E. (1975). *Den etiske fordring*. Gyldendal.

- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff39583943be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. NESH. Den forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Forlag.
- Skagen, K. (2014). *I veiledningens landskap* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). (2018). *Veiledning av nye lærere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Torgersen, G.E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal.
- Ødegård, E., Nordahl, J. & Røys, H. (2017). *Alle skal med! Veiledning i den lærende barnehage*. Cappelen Damm Akademisk.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Angeltveit, N.A. & Ryland, L.K. (2024)
Barnehage og høyskole hånd i hånd? Om
roller og forventninger i partnerskap.
I A.Ø. Halsnes & L.K. Ryland (Red.). *Hånd i hånd
i barnehagelærerutdanningen: Der lek, fag og
praksis møtes* (s. 137–150). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa291009>

Kapittel 9

Barnehage og høyskole hånd i hånd?

Om roller og forventninger i partnerskap

Nina Anette Angeltveit og Lill Krestin Ryland

Innledning

De siste årene har det vært stor oppmerksomhet rundt kvalitetsutvikling i norske barnehager. Dette ser vi blant annet i flere reformer og styringsdokumenter som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (Udir). I 2013, revidert i 2017 og 2022, kom strategien som fikk navnet *Kompetanse for fremtidens barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2022). Strategien anbefaler en rekke kompetansetiltak som kan bidra til å heve kvaliteten i norske barnehager og har som ambisjon at alle barn skal oppleve trivsel, trygghet, tilhørighet og mestring. Et av delmålene i strategien er at barnehager utvikler sin pedagogiske praksis gjennom barnehagebasert kompetanseutvikling. Dette er et tiltak som involverer hele personalet, som foregår i den enkelte barnehage og som handler om felles kompetanseheving. Arbeidsformen er ikke ny for

barnehagene, men er satt inn i et system fra KD (Gotvassli, 2020, s. 111). Denne ordningen kalles Regional kompetanseutvikling, Rekomp. Rekomp er på mange måter en ny kurs, da det spesielle med denne ordningen er at barnehager inngår i et partnerskap med universiteter og høyskoler (UH) der begge parter skal utvikle sin praksis. På den ene siden skal barnehagene få styrket sin felles kompetanse, og på den andre siden skal den være med og videreutvikle barnehagelærerutdanningen i Norge (*retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*, 2021, § 1.1). Hånd i hånd er et begrep som står sentralt i denne satsningen, der UH med sin teori- og forskningskunnskap og barnehagene med sin erfarings- og praksiskunnskap sammen skal kunne bidra til nytenkning og utvikling hos begge parter. Å heve kvaliteten i lærerutdanningene ved å styrke praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling, er et tydelig mål i strategien *Lærerutdanning 2025*, som også vektlegger partnerskap mellom barnehager og lærerutdanningsinstitusjoner (KD, 2017a, s. 15, NOU 2022:13, s. 16).

Det er et mål at partene utvikler kunnskap sammen, noe forskere kaller *samskaping* (Lillejord & Børte, 2016). Videre er det et mål at organisasjonenes partnerskap er til det beste for barna, jamfør NOU *Med videre betydning* (2022:13). Rapporten påpeker at lokale ordninger med utviklingsarbeid av høy kvalitet kan komme barn og elever til gode, og det foreslås å styrke og utvikle partnerskap mellom barnehage, skole, universitet og høyskole (2022:13, s. 16).

Forskningsspørsmål

I 1980-årene oppsto tanken om partnerskap, og Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2016) beskriver partnerskap som et ungt forskningsfelt. Det finnes lite vitenskapelig litteratur som omhandler partnerskap i Rekomp mellom barnehage- og UH-sektoren, noe som kan skyldes at denne ordningen er forholdsvis ny. En kartlegging utført av Kunnskapssenteret for utdanning, viser at forskning om partnerskap mangler viktige beskrivelser om innhold og samarbeid, ifølge Lillejord og Børte (2014, 2016). Tilgjengelig forskning er hovedsakelig knyttet til Dekomp, som står for desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole. Dekomp hører inn under samme tilskuddsordning, med de samme mål og retningslinjer som Rekomp (Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling

i barnehage og grunnopplæring, 2021). Vi ser derfor et behov for forskning som kan få frem perspektivene til både barnehage og UH i slike partnerskap. Vi har dermed utformet følgende forskningsspørsmål: *Hvilke rolleforståelser og forventninger har partene i ReKomp, og hvordan kan dette påvirke samarbeidet?*

Teoretisk tilnærming

For å kunne svare på denne problemstillingen er det nødvendig å løfte frem et teoretisk rammeverk, og vi vil belyse teori rundt partnerskap, rolleforståelse og kollektive læringsprosesser.

Partnerskapsbegrepet og roller

I et partnerskap vil det finnes ulike roller. Roller handler om både forventninger, normer og regler som er forbundet med en sosial posisjon eller oppgave (Imsen, 2020, s. 76). Alle som har en rolle, står i en bestemt situasjon overfor en annen, og rollen vil legge føringer for hva man gjør. For eksempel vil sosiale forventninger andre har til oss, påvirke våre egne handlinger i et partnerskap. Ettersom partnerskap er dynamiske, må rollebegrepet ses i sammenheng med omgivelsene. Partnerskapsbegrepet, i vår sammenheng, dreier seg om et samarbeid mellom barnehager og UH. Hensikten med slike partnerskap er å styrke kvaliteten og tilføre ny kunnskap hos begge parter (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). Lillejord og Børte (2016) finner i sin forskning at partnerskap mellom organisasjoner ofte beskrives som kompleks og ressurskrevende kunnskapsdeling. Videre får de frem at partnerskap er dynamiske, og derfor vil roller og ansvar endres underveis, noe som igjen gjør det utfordrende å skape et tredje rom for samarbeid. Hvor godt partnerskap fungerer, avhenger av hvordan de er strukturert og hvordan ansvar er definert (Lillejord & Børte, 2016). Formålet med ReKomp er å styrke pedagogisk praksis i barnehagen og gi en økt praksisrelevans i utdanningen. På samme måte som partnerskapstenkingen er en ny kurs med tanke på kompetanseheving, er det også et nytt spor der UH og barnehage samhandler i et felles lærende fellesskap. Det er to spor som side om side skal bevege seg mot nye mål og sammen fungere som et praksisfellesskap i læring og utvikling (Tiller, 2006, s. 11). Flere viser til et partnerskap med et tredjerom som et rom der dialogen får utvikle seg og kunnskap blir

delt og samskapt (Lillejord & Børte, 2014; Manton et al., 2021; Zeichner, 2010). Fjeld et al. (2022) viser til Loughran (2011), som beskriver tre identiteter hos lærerutdannere, henholdsvis ekspertlæreren, teoretikeren og forskeren, som kan fremme eller hemme partnerskap. Teoretikeren har sterk teoretisk forankring, men mindre erfaring fra praksis, mens ekspertlæreren har mye lærererfaring fra praksis som stadig vedlikeholdes. Forskeren, med sitt forskningsblikk, vil ha en forskende tilnærming til praksis og kan hjelpe begge organisasjoner med å løfte blikket og dermed gjøre dem bedre. Identitetene knytter vi til rollene partene kan ta eller ha forventninger til i partnerskapet (Fjeld et al., 2022, Loughran, 2011). Videre viser Fjeld et al. (2022) til Irgens (2016) og Lødding et al. (2018) sin forskning, at skolen er bestillere og UH ansatte utfører et oppdrag i partnerskapet. Det er lite forskning som handler om hvordan partnerskap bidrar til en forbedring av lærerutdanningen og læring for lærerutdannere, samt at de ikke finner konkrete ønsker om læringsutbytte hos UH (Fjeld et al., 2022).

Kollektive læringsprosesser

Å arbeide med barnehagebasert kompetanseheving kan styrke det lærende fellesskapet i en barnehage. Ifølge rammeplanen for barnehager skal barnehagen være en lærende organisasjon, der målet er at barna får et tilbud i samsvar med barnehageloven (2005) og rammeplanen for barnehagen (KD, 2017b, s. 37). I denne sammenhengen brukes begrepet lærende organisasjon til å kunne utvikle det pedagogiske arbeidet i en barnehage, slik at en oppnår god kvalitet i møtet med barna (Gotvassli, 2019, s. 94).

Senge bruker fem disipliner, eller utviklingsområder, til å forklare hva det innebærer å være en lærende organisasjon: personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systemtenkning (Senge, 1999, s. 13). Ledelsen og de ansatte må beherske alle disiplinene. Personlig mestring knyttes til den enkeltes personlige vekst, læring og endringskompetanse. Mentale modeller knyttes til generaliseringer og inngrodde antakelser om hvordan verden er, eller hvorfor personer handler som de gjør. En felles visjon er å kunne utvikle et felles bilde av fremtidige mål. Det å lære i lag eller i teamarbeid kan beskrive gruppelæringen. Systemtenkning ser alle disiplinene i et helhetlig perspektiv, der de ulike delene samspiller og påvirker hverandre (Alvestad & Jerne, 2022, s. 16–31).

En lærende organisasjon vil alltid stå i en sosiokulturell kontekst, da læringen oppstår i et relasjonelt samspill mellom aktører, omgivelser og brukere (Mostad et al., 2021, s. 74). Det å sikre at de ansatte har felles visjoner og felles mål, slik at organisasjonen drar i samme retning, blir en viktig lederoppgave (Leithwood & Riehl, 2004).

Metode

I studien har vi benyttet en kvalitativ nettbasert spørreundersøkelse (administreres av UiO) som ble besvart av to ulike grupper av informanter. Gruppe én består av ti informanter fra Rekomp-barnehager og gruppe to består av åtte faglærere fra UH-sektoren. Spørreundersøkelsen bestod av tolv spørsmål. To spørsmål hadde avkrysningsmulighet, som var nødvendig for oss for å kunne skille informantene fra hverandre. De resterende ti spørsmålene var åpne, der informantene selv kunne komme med utfyllende svar. Gruppene fikk dermed samme spørsmål som handlet om roller, forventninger, opplevelser, ledelse og utvikling knyttet til partnerskap i Rekomp-ordningen. Ved å legge til rette for åpne svar kunne informantene selv føle seg fri til å fortelle anonymt om partnerskapet slik de opplever det. Dette kan være med og styrke besvarelsen, da vi kan få mer utfyllende svar med informantens egne ord, fremfor avkryssing og forutbestemte kategorier. En svakhet ved metoden er at man ikke kan følge opp spørsmålene om noe er uklart, og vi kan stille oss spørsmålet om intervju ville vært en bedre egnet metode i denne studien for å kunne gå enda dypere inn i datamaterialet.

Spørreundersøkelsen var frivillig å delta i og hadde ingen sporingsmuligheter, noe som sikret informantenes konfidensialitet, som er i tråd med Dalland (2020, s. 172).

I analysearbeidet studerte vi først all informasjonen, før vi grupperte svarene tematisk, som Johannesen, Rafoss og Rasmussen understreker (2018, s. 279). Deretter knyttet vi kodeord til utsnitt av teksten for å få frem meningsinnholdet. Vi analyserte videre sammenhenger mellom temaene både på tvers av temaer og informantgrupper, noe som ga oss en helhetlig forståelse av innholdet i materialet slik Thagaard viser til (2013, s. 181). Analysen la deretter grunnlaget for valg av tre hovedtemaer. Roller, som ser på hvilke ulike roller partene inntar, og forventninger, som tar for seg ønskene til hverandre

i samarbeidet. Det siste temaet omhandler samskaping og får frem muligheter partene ser i samarbeidet. Analysen kan på den ene siden hevdes å være induktiv, da vi har tatt utgangspunkt i innsamlet data, men også deduktiv, da tidligere forskning, teoretisk kunnskap om tema og vår egen rolle i Rekomp har vært med og påvirke våre valg av tema og problemstilling. I neste del vil vi trekke frem sitater eller en sammenfatning av informantenes utsagn, tolke dem og på denne måten belyse forskningsspørsmålet.

Resultat og diskusjon

Målet med studiet er å få en forståelse av hvilke rolleforståelser og forventninger partene har i Rekomp og hvordan dette kan påvirke samarbeidet. Begrepene faglærer, UH og høyskolen vil i det videre arbeidet brukes synonymt. Vi vil nå presentere funn i fire deler, men vil presisere at tematikken er glidende og at delene ikke har noen vanntette skott.

Å forstå hverandres roller i Rekomp

I vårt datamateriale kommer det tydelig frem av informantene fra barnehagene at de ser på seg selv som de som skal drive og lede utviklingsarbeid. En informant fra barnehagen forteller at de skal: «Være den som driver utviklingsarbeidet framover, og setter det ut i praksis», og en annen sier «Det er vi som driver utviklingsarbeidet og legger føringer for hva som kan skje i barnehagen». Ser vi på svarene fra høyskolen, finner vi følgende utsagn: «Ut fra barnehagens ønsker kan vi hjelpe til», «utfordre eksisterende praksis» og «veilede». Høyskolen forteller samlet at de vil støtte, lytte, ha nytt blikk, være en pådriver og komme med innspill og ideer til innhold og utforming av utviklingsarbeidet. En informant fra høyskolen forteller at «Det er barnehagens ansatte som må eie og utvikle den endringen som de ønsker skal skje. Utviklingsarbeidet må drives av de barnehageansatte i fellesskap under ledelse av styrer».

Som vi ser av svarene over, viser partene til ulike roller i partnerskap, noe vi mener er helt naturlig for de ulike sektorene. Både barnehagene og høyskolen mener at det er barnehagene som må eie og drive utviklingsarbeidet. Når barnehagene inntar rollen som leder for utviklingsarbeidet, fyller de forventningene høyskolen har til barnehagene i partnerskapet. Ifølge Imsen (2020,

s. 76) er det vesentlig at roller stemmer overens med de forventningene en har til hverandre, da uoverensstemmelser kan utfordre samarbeidet og resultatet. Fra vårt synspunkt er dette et resultat som kan være et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Lillejord og Børte (2014, s. 3) viser til samarbeid, der roller som komplementerer hverandre, gjerne kan være mindre komplekse og ressurskrevende, og begge parter kan oppleve å få egne forventninger innfridd, og å oppfylle den andres forventning. På denne måten blir strukturen klar og ansvar fordelt, noe som vil være positivt for samarbeidet og partnerskapet (Lillejord & Børte, 2016; Coburn & Penuel, 2016). Selv om vi ser at barnehagen og UH komplementerer hverandre godt i disse rollene, og dermed legger et godt grunnlag for samarbeidet, vil vi i neste del drøfte roller og forventninger som kan utfordre samarbeidet i ReKomp.

Kunnskapsdeling eller kunnskapsbestilling?

Selv om partene har lik oppfatning til det å lede utviklingsarbeidet, ser vi at det er noe mer uklart når det gjelder hvilke oppgaver en forventer at de ulike aktørene tar på seg.

En informant fra barnehagen forteller at høyskolen «kan få innblikk og erfaring fra praksisfeltet», og på denne måten ser barnehagen det som sin rolle å dele praksisnær kunnskap med høyskolen. En annen informant forteller at de ønsker at høyskolen kan få se teori i praksis og dermed få en mulighet til å «justere» sin egen undervisning i barnehagelærerutdanningen. Barnehagene har også tydelige forventninger til høyskolen, og en informant sier: «At vi får fagfolk med kunnskap inn i barnehagen, som kan løfte kvaliteten på praksis, gjennom workshop, forelesninger, felles refleksjoner etc.». En annen uttaler: «Jeg forventer at de er en partner vi kan diskutere fag med, at de kommer med innspill, ny forskning på feltet, kommer på studiebesøk og er aktive deltakere på fagdager/planleggingsdager i barnehagen.» De viser også til et ønske om at høyskolen skal kunne bidra inn i diskusjonen om hva barnehagene skal kunne utvikle, og en informant fra barnehagen sier også at de forventer «individuell tilpasset hjelp til praksis og teoretiske oppgaver som fenger alle ansatte, fra leder til assistent, der kunnskapen som vi er ute etter, er i samsvar med det fag vi vil utvikle under prosjektet».

Høyskolen viser til rollen å dele kunnskap i partnerskapet, og en informant uttaler: «Høyskolen kan bidra med undervisning om temaet, gjerne som et

kick-off-bidrag», og en annen sier at de skal «være en aktiv partner som tar innspillene til barnehagen videre. I den retningen arbeidet tar, vil høyskolen være med på å støtte barnehagen og søke frem aktuelle ressurser». Høyskolen har også noen forventninger til barnehagen, med et ønske om at de ansatte i barnehagen er engasjert, åpen for innspill, identifiserer eget behov for kompetanseutvikling og inkluderer ansatte i valg underveis. En informant fra høyskolen sier: «Noen barnehager venter på å få åpnet en pakke og bli ferdig med det. Andre er klar for toveis samarbeid og bruker dialog for å finne passende områder for utvikling.» Det blir også løftet frem at ansatte fra barnehagen kan bidra inn i undervisningen på høyskolen, noe som ikke blir nevnt fra barnehagens side.

Disse svarene kan antyde at barnehagene har høye forventninger til høyskolen når det gjelder rollen høyskolen har om å dele kunnskap, mens høyskolen har et mer beskjedent ønske til hva den andre parten skal bidra med for høyskolens utvikling. Her finner vi det interessant å se forventningen opp mot de ulike læreridentitetene (Loughran, 2011) som beskrives i Fjeld et al. (2022). Det kommer tydelig frem for oss at barnehagen innehar ekspertrollen når de vil dele sine egne kunnskaper om praksis med høyskolen. Videre er det klart at høyskolen støtter opp under denne rollen med ønske om å lære av barnehagens praksiserfaring. Så langt er det tydelig avklarte forventninger og enighet om rollen, noe som fremmer samarbeidet. Det kan likevel virke som om barnehagen vektlegger teoretikerrollen hos faglæreren i større grad enn faglæreren selv gjør. Det kommer ikke frem i våre data at barnehagen vektlegger teoretikerrollen hos seg selv. Dette kan tyde på at de ønsker å bli styrket teoretisk og å bruke muligheten til faglig oppgradering, som de ellers får lite anledning til innenfor sine arbeidsrammer. Høyskolen viser til flere roller de vil fylle. Både rollen barnehagen og de selv gir seg, som teoretikere, men også forskerrollen nevnes som et ønske. Barnehagen viser ikke til sistnevnte rolle. UH har dermed flere roller, eller identiteter, som må gjøres kjent for den andre part, noe som gjør at partnerskapet kan bli mer komplekst, men også utviklende. Denne spenningen eller skjevheten i partnerskapet med tanke på forventninger, de ulike rollene og vektleggingen av dem, kan være med på å skape utfordringer i samarbeidet.

Kompetanseheving sett i historisk perspektiv, der UH-sektoren tradisjonelt har hatt kurs for barnehagens ansatte, kan medføre at barnehageansatte har forventninger til UH om å ta en rolle som samsvarer med teoretiker-identiteten

(Fjeld et al., 2022). Det kan medføre at den ene parten er tilbakeholden og venter på å få løst et problem, eller «åpne en pakke», som en informant fra høyskolen sier. Dette minner om kunnskapsbestillingen som Fjeld et al. (2022) viser til i desentralisert ordning. Dette mener vi kan være med på å gi UH stor fallhøyde. Hvis pakken ikke er tilpasset, løser barnehagens problem eller innfrir de ansattes forventninger, kan partnerskapet og dermed en ønsket kompetanseheving for begge parter svekkes. Dette viser betydningen av å ha en rolleavklaring tidlig i partnerskapet. Ifølge Senge vil vi alle danne mentale modeller som kan gjøre det vanskelig å løsrive seg fra den historien vi kjenner, og dette kan hindre nytenkning og læring (Gotvassli, 2019, s. 98). I partnerskap kan det være nødvendig for alle aktører å snu speilet innover, og være villig til å bli bevisst og endre sin egen forforståelse av hvordan samarbeidet skal være. Dersom forventninger innfris når den ene parten inntar teoretikerrollen, kan parten bli sett på av den andre som kompetent eller dyktig, men det gir ikke et likeverdig samarbeidsgrunnlag, noe som er en forutsetning i ordningen. Det kan også medføre økt makt til den ene parten, noe som er uheldig for selve partnerskapet og samskapingen. Tiller (2006, s. 11) understreker at partnerskap handler om en ny kurs, eller et nytt spor i et lærende fellesskap. Det å dele kunnskap med hverandre står helt sentralt i ordningen, slik at begge parter skal kunne videreutvikle seg og bidra til kvalitetsheving i den enkelte sektor.

Økt kompetanse for partene?

I våre data ser vi at partnerskapsbegrepet blir forstått tilnærmet likt i begge sektorer. Partene legger vekt på et gjensidig samarbeid med vekt på likeverdighet, respekt og at det skal være til nytte eller føre til økt kunnskap for begge. Partene fremhever også hverandres kunnskap som likeverdig, og at de kan tilføre hverandre kompetanse. På den ene siden har barnehagen nærhet til praksis og kan tilføre høyskolen praksisnær kunnskap, for eksempel gjennom kollektive læringsprosesser i barnehagen. Denne kunnskapen kan faglærerne deretter bringe inn i sin undervisning, noe som kan gi personlig vekst, men ikke nødvendigvis organisasjonsutvikling. På den andre siden kan høyskolen tilføre nyere teoretiske perspektiver inn i praksisfeltet, noe barnehagen må omsette og ta med i sin pedagogiske praksis. Det som likevel kommer tydelig frem i våre funn, er at det er stor enighet om og en forventning til at partnerskapet i stor grad handler om å utvikle barnehagen. Barnehagene har

egenutvikling i fokus, noe høyskolen støtter opp under, mens det virker som høyskolen legger mindre vekt på egen organisasjonslæring. Hovedhensikten i Rekomp er å heve kvaliteten i barnehagen, og på mange måter ser vi at dette fokuset er med inn i forståelsen av partnerskapet og blir hovedhensikten i Rekomp-samarbeidet.

En rapport fra Sintef bekrefter at det er barnehagenes kompetanseutvikling som har stått sentralt i kompetansestrategien, og at barnehagens behov av den grunn settes foran behovene til UH (Sivertsen et al., 2021, s. 22). Dermed er det allerede en skjevhet til stede i partnerskapet, og dette kan også være med på å forklare noen av våre funn. I samarbeidet vil da den ene parts utvikling og nytte vektlegges, på bekostning av den andres, og likeverdigheten ses ikke med tanke på partenes nytte. Barnehagen kan oppleve å utvikle seg mer enn de ville ha gjort alene, mens UH ikke opplever samme nytte (Lillejord & Børte, 2014, s. 3). For barnehagene er dette et felles løft, der alle ansatte deltar i utviklingsarbeidet, mens for UH er det et ensomt arbeid, der en eller to ansatte samarbeider med den enkelte barnehage. Dette gjør også at UH må finne andre veier for å sikre at erfaringene og kunnskapen fra partnerskapet kommer hele UH til gode og bidrar inn i utviklingen av UH som lærende organisasjon. Skal ordningen fungere best mulig, må kunnskap man har opparbeidet seg, inngå i en helhetlig systemtenkning som gagnar både studenter, kolleger og utdanningen, noe også Alvestad og Jernes understreker (2022, s. 16–31).

Mulighetens rom

Samskaping handler om å få til noe nytt i lag og utvikle kunnskap som man ikke kunne ha klart på egen hånd (Lillejord & Børte, 2016). Ut fra våre funn ser vi at barnehagene peker på at samarbeidet skal gi en gjensidig utvikling og læring. De forteller at både barnehagene og høyskolen skal finne nye veier, utvikle felles mål og ha felles refleksjoner der man kan utfordre hverandre faglig. En informant fra barnehagen sier at «barnehagen og UH skal finne nye veier i takt med rammeplanen». Høyskolen har også forventninger om å dele og utvikle kunnskap og løfter frem et ønske om å drive med forskningsarbeid i fellesskap. En informant sier: «Å kunne utvikle forskning som er praksisnær og som har betydning for barnas opphold og utvikling i barnehagen.» Det nevnes også konkret det å kunne samle inn materialet til forskning og undervisning og kunne utarbeide forskningsspørsmål i fellesskap.

Å styrke kvaliteten og tilføre ny kunnskap hos begge parter er et mål i partnerskapet (Lillejord & Børte, 2014), og da er det interessant å se hvordan partene kan finne nye veier sammen. Våre funn peker i stor grad mot et ønske om å styrke den enkelte organisasjon, men lite til det å kunne forske sammen. UH har et klart ønske om felles forskning, men dette blir ikke nevnt av barnehagene. Dette kan være med på å vanskeliggjøre et felles tredje rom, der ny kunnskap kan utvikles i fellesskap. Det å bevege seg ut på nye veier kan vi se opp mot Senges (1999) forståelse av lærende organisasjon og identitetsforståelse. I en lærende organisasjon er det helt nødvendig å ha en felles visjon for å vite hvor man skal. I partnerskap, der to organisasjoner møtes, blir det derfor av avgjørende betydning at denne visjonen deles av begge organisasjonene, slik at partene sammen kan arbeide for felles mål. En forutsetning for dette er at UH deler sine ønsker om forskning og samtidig kan være en pådriver for at dette lar seg realisere. Dette kan også være utfordrende tidsmessig innenfor partnerskapet mellom den enkelte barnehage og høyskole.

Vi vil igjen løfte frem forskeridentiteten, som vi også har nevnt tidligere. Fjeld et al. (2022) viser til forskeridentiteten (Loughran, 2011) som den identiteten som kan fremme et partnerskap, fordi den kan løfte blikket, se begge organisasjoner og dermed gjøre forbedringer innenfor begge. Det kan sies at UH ønsker å vektlegge forskeren, men slik partnerskapet fremstår i dag, både ut fra våre funn og styringsdokumentene, ser det ut som forventningene fra omgivelsene i stor grad knyttes til teoretikeren. Vi kan stille spørsmål om hvorvidt UH kan arbeide etter forskeridentiteten når denne forventningen til forskerrollen ikke er til stede verken fra barnehagen eller i styringsdokumentene? Å forske sammen kan styrke partnerskapet, da begge parter vil oppleve økt innsikt ved å gå fra visjon for egen organisasjon til å skape et felles fremtidsbilde for partnerskapet (Senge, 1999). På denne måten kan både den enkeltes personlige mestring styrkes, de mentale modellene kan endres, samtidig med den kollektive læringen på tvers av organisasjonene.

Skal et partnerskap optimaliseres, bør roller og forventninger til både UH og barnehagen være avklart tidlig i partnerskapet (Fjeld et al., 2022). Avklaringer kan også føre til innsikt i hverandres sektorer, der partene kan utvikle det tredje rom som kan føre til gevinster (Lillejord & Børte, 2016). For å kunne klare å få dette til må de tradisjonelle mønstrene brytes, og UH må få styrket sin rolle for utvikling i styringsdokumentene. Det må derfor skje en endring i et systemperspektiv. Senge påpeker at dersom vi virkelig skal forstå

problemer, må vi se lenger enn til enkeltindividers feil eller mangler, og se på underliggende strukturer som har stor påvirkning på individets handlinger (1999, s. 51). Det er i tillegg et poeng at barnehagen og UH må få kunnskap om hverandres organisasjon, og finne ut hvordan samarbeidet skal forstås og operasjonaliseres (Senge, 1999). Våre data viser imidlertid at barnehagen og UH ikke forstår hverandres organisasjoner og tilhørende roller fullt ut, og dette betyr at man må være tydeligere i oppstarten av partnerskap i Rekomp-ordningen, der gitte antakelser kan bekreftes eller avkreftes.

Avslutning

I denne studien har vi undersøkt hvilke rolleforståelser og forventninger ansatte i barnehage- og UH-sektoren har i Rekomp og hvordan dette påvirker samarbeidet. Ut fra våre funn kan vi si at selv om partene har en tilnærmet lik oppfatning av partnerskapsbegrepet finnes det likevel en del uklarheter i forståelsen av det å være i et partnerskap. Egne rolleforståelser, både fra et barnehage- og et UH-perspektiv, kommer noen ganger i utakt med de forventningene som stilles til den andre parten. Det er forholdsvis høye forventninger fra barnehage til UH om hvordan samarbeidet skal være. En av grunnene til dette kan være at forestillinger og mentale modeller om hvilke roller UH-sektoren tradisjonelt har hatt, fortsatt er gjeldende. Et annet funn handler om hvem av partene som gjennom samarbeidet klarer å skape utvikling i egen organisasjon. Barnehagene er den parten som kommer best ut, og dette gjenspeiles også i styringsdokumenter, da strategien for Rekomp handler om å heve kvaliteten i norske barnehager og har til hensikt å sikre at alle barn skal oppleve trivsel, trygghet tilhørighet og mestring. Et siste funn vi belyser, handler om hva partene klarer å skape sammen. Vi ser et ønske fra UH om å kunne forske sammen, mens dette ikke blir vektlagt hos barnehagene. Dette kan gjøre det vanskelig å muliggjøre det tredje rom, eller samskaping, der ny kunnskap kan bli skapt i partnerskapet. Skal dette kunne skje, bør partene ha et systemperspektiv i samarbeidet, som igjen kan danne grunnlag for ny kunnskap, erfaring og utvikling av to lærende organisasjoner.

Referanser

- Alvestad, M. & Jernes, M. (2022). Utvikling av barnehagen som lærende organisasjon: teoretiske perspektiver. I M. Alvestad & M. Jernes (Red.), *Barnehageutvikling*. Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fjeld, H.S., Hafstad, S.S., Lindahl, A.G., Olandersson, C. & Ramberg, L.E.S (2022). Forventninger, forhandlinger og konsekvenser – partnerskap mellom grunnskole og høyskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.4>
- Gotvassli, K.A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen. Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Handal, P. & Lauvås, G. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2016). Skolen, organisasjon og ledelse, kunnskap og læring. Fagbokforlaget.
- Johannesen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Rammeplan for barnehager: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Rammeplan for barnehagen (udir.no).
- Kunnskapsdepartementet (2022). Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025. Kompetanse for fremtidens barnehage (regjeringen.no).
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2004). What we know about successful leadership. *Practising Administrator*, 26(4).
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging*. KSU 3/2014. Kunnskapsenter for utdanning.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of education for teaching*, 37(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588016>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2585108>

- Manton, C., Heffernan, T., Kostogriz, A. & Seddon, T. (2021). Australian school-university partnerships: the (dis)integrated work of teacher educators. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 49(3), 334–346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1780563>
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J.I. & Lindvik, Y. (2021). *Entusiasme for endring i barnehagen*. (2. utg.). Gyldendal.
- NOU 2022:13 (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Retningslinjer for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (2021). (LOV-2021-01-26). Lovdata, <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2021-01-26-230>
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Forlag.
- Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. & Lorentzen, R. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage*. Utdanningsdirektoratet.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringstoffet*. (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

Sammendrag

HAND I HAND MED LEIKEN: BARNEHAGELÆRAREN SOM LEIKANDE PROFESJONSUTØVAR

Astrid Øien Halsnes

Samandrag: Studien set søkelys på barnehagelæraren sitt syn på leik i forhold til eigen yrkesrolle og deltaking i leik saman med barn. Den fokuserer på leiken som eit kjerneområde i profesjonsarbeidet til barnehagelæraren. Studien tek utgangspunkt i forskarens egne erfaringar, og empiri er innhenta gjennom intervju med ein barnehagelærer og eit digitalt spørjeskjema til eit utval barnehagelærarar. Det er ein studie som startar i det hermeneutisk fenomenologiske og etter kvart endar i ein meir autoetnografisk tekst. Eit av hovudfunna er at skal du jobbe i barnehagen, bør du vere ein leikande vaksen. Dataa blir analysert gjennom vesensmetoden og blir presentert som små fortellingar og drøfta i forhold til Gadamer's teori om leik som fenomen og Öhmans posisjonar i leik. Dei blir også sett i forhold til styringsdokument for barnehagen og barnehagelærerutdanninga.

Nøkkelord: *kjerneområde, profesjon, barnehagelærer, leik, leikande vaksen*

Abstract: The study sheds light on the kindergarten teacher's view of play in relation to their professional role and participation in play with children. It focuses on play as a core area in the professional work of the kindergarten teacher. The study is based on the researcher's own experiences. Empirical evidence is obtained through an interview with a kindergarten teacher and a digital questionnaire for a selection of kindergarten teachers. It is a study that starts in the hermeneutical phenomenological and subsequently ends in a more autoethnographic text. One of the main findings is that if you are going to work in kindergarten, you should be a playful adult. The data are analysed through the essence method, presented as small stories, and discussed in relation to Gadamer's theory of play as a phenomenon and Öhman's positions in play. They are also seen in relation to the management document for the kindergarten and the kindergarten teacher training.

Keywords: *core area, profession, kindergarten teacher, play, playing adult*

RISIKOLEK – EN FARE ELLER NØDVENDIGHET?

Tale Birkeland Irgens, Lill Krestin Ryland og Ole-Vinjar Egeland

Sammendrag: Fenomenet lek har en naturlig plass i dagens barnehager, og i de senere årene er begrepet risikolek blitt introdusert som en del av lekekulturen. Mye av den risikofylte leken har flere gunstige effekter på barnets helse og motoriske ferdigheter, og det å tilrettelegge for ulike typer risikolek i barnehagen kan derfor ha stor betydning for barnas utvikling. I denne studien vil vi undersøke hvilke verdier og holdninger barnehageansatte har til risikolek, og vi vil belyse sentral teori rundt disse begrepene. Data er hentet fra et fokusgruppeintervju i en barnehage som har satt risikolek på agendaen. Et hovedfunn viser at personalet ønsker å være et støttende stillas for barna i risikolek. Det kommer også frem at det skjer verdifulle refleksjoner ved å sette risikolek på dagsordenen og at de ansatte er bevisst hvordan de kan hjelpe hverandre til å bygge opp en holdningskultur der denne formen for lek kan ivaretas.

Nøkkelord: *risikolek, barnehage, voksenrollen i lek, verdier og holdninger*

Abstract: The phenomenon of play has a natural place in today's kindergartens, and in recent years, the concept of risky play has been introduced as part of play culture. Much risky play has several beneficial effects on children's health and motor skills, and facilitating different types of risky play in kindergarten can, therefore, have a major impact on children's development. In this study, we will examine what values and attitudes nursery staff have towards risky play, and shed light on the central theory around these concepts. Data are taken from a focus-group interview in a kindergarten that has put risky play on the agenda. The main finding shows that the staff want to be a supportive scaffolding for the children in risky play. It also emerges that valuable reflections take place by putting risky play on the agenda and that the employees know how they can help each other build up a culture of attitudes where this form of play can be safeguarded.

Keywords: *risk play, kindergarten, the adult role in play, values, attitudes*

1, 2, 3 ALLE SAMMEN MED?: INKLUDERENDE FELLESSKAP GJENNOM LEKNE BARNEHAGEANSATTE

Kari Kvandal, Jannice Eikefet Berland og Wenche Langeland

Sammendrag: Dette kapitlet ser på hvilke holdninger barnehageansatte har til inkludering gjennom lek, og bygger på kvalitativ forskning gjennom semistrukturerte intervju. Datamaterialet er analysert gjennom temabasert analyse. Funnene våre viser ulikheter i forståelsen av begrepet inkludering, også med hensyn til hvem som trenger hjelp til å bli inkludert i barnehagehverdagen. Vi finner at trygge og sensitive voksne regnes som selve basen for å lykkes med relasjoner og tilhørighet, og en oppfatning om at de ansattes holdninger og kompetanse til å delta i barnas lek påvirker inkludering. Barnehageansatte som lekte med barna, var en viktig faktor for inkludering. Informantene ga uttrykk for at det fantes ulike holdninger til deltakelse i barns lek. Betydningen av systematisk didaktisk arbeid knyttet til observasjoner, evaluering, dokumentasjon og felles refleksjoner, ble løftet fram som viktig, men også at dette kunne bli nedprioritert i en travel hverdag.

Nøkkelord: *inkludering, lek, barnehage, sensitivitet, voksendeltagelse*

Abstract: This chapter looks at the attitudes of kindergarten staff towards inclusion through play and is based on qualitative research through semi-structured interviews. The material has been analysed through theme-based analysis. Our research shows that the understanding of the concept of inclusion will regard children who need help to be included in day-to-day care. The research also shows that safe and sensitive adults are the basis for successful relationships and belonging. The employees' attitudes and competence in participating in children's play have an impact on inclusion. The informants expressed that different attitudes to participating in children's play are commendable. The importance of systematic didactic work linked to observations, evaluation, documentation, and reflections was highlighted as important, but this also risked being de-prioritized in busy day-to-day life.

Keywords: *inclusion, play, kindergarten; sensitive, participation*

SMÅ FØTTER PÅ VANDRING TIL KRYBBEN: TRADISJON OG DANNELSE I BARNEHAGEN

Sæbjørg Hageberg Kjeka og Hilde Kartveit Sundnes

Sammendrag: I dette kapittelet drøfter vi hvordan barnehagens deltagelse på julevandring kan være del av barnehagens dannelsingsoppdrag i et mangfoldig samfunn. Vi reflekterer over de mulighetene for dannelse som skjer når barn deltar på julevandring, og vi undersøker hvordan barnas opplevelser i kirkebygget blir tatt med tilbake til barnehagen i fellessamtaler og i samtale med enkeltbarn.

Nøkkelord: *julespill, livssynsåpent samfunn, kulturarv, dannelse, barnehage*

Abstract: In this chapter, we discuss how participation in nativity plays in the church may be seen as part of early childhood education with *bildung* in a diverse society. We reflect upon the possibilities for *bildung* that occur when children participate in these nativity plays, and we examine how early childhood education includes the children's perceptions and invites them to further reflect on the experience.

Keywords: *nativity play, pluralistic society, cultural heritage, formation, early childhood education*

SUKSESSKRITERIER OG BARRIERER FOR BRUK AV DIGITALE VERKTØY I BARNEHAGEN

Beate Eltarvåg Gjesdal, Runar Eikhaug og Svitlana Holovchuk

Sammendrag: Dagens bruk av teknologi har endret samfunnet, og digital teknologi er blitt en integrert del av de fleste barnehagebarns hverdagsliv. Digital praksis kom inn i ny rammeplan fra 2017. I denne studien undersøker vi: Hvilke suksesskriterier og barrierer opplever styrere med bruk av digitale verktøy i barnehagen? For å besvare problemstillingen har vi gjennomført semistrukturerte individuelle intervju av fire barnehagestyrere. Det transkriberte materialet er analysert med tematisk analyse. Funn viser at styrerne mangler oversikt over hvilke digitale verktøy som finnes, og etterspør støtte til dette arbeidet. De rapporterer om «strekk i laget» med digitale ferdigheter, men også om utfordringer med pedagogisk bruk med barna. Lojaliteten til

rammeplanen står sterkt og påvirker derfor barnehagens digitale praksis. Styrerne opplever at tiden ikke strekker til og at det er behov for kompetanseheving i hele barnehagen. Superbrukere og delingsarenaer er nyttig ved utvikling av digital praksis.

Nøkkelord: *barnehage, digitale verktøy, suksesskriterier og barrierer, digital kompetanse, holdninger*

Abstract: The daily use of technology has changed society, and digital technology has become an integral part of most kindergarten children's everyday lives. Digital practice entered the new framework plan in 2017. This study explores the following: What success criteria and barriers do managers experience through using digital tools in kindergarten? We have conducted four semi-structured individual interviews with kindergarten managers to answer the research question. The transcribed material has been analysed with content analysis. Findings show that the managers require an overview of which digital tools exist, and request support for this work. They report about "the team being stretched" by digital skills and some challenges related to the pedagogical use of digital tools with the children. Loyalty to the framework plan is strong and influences the kindergarten's digital practice. Managers emphasise the limited time and necessity of skills development in the kindergarten. Superusers and sharing arenas are helpful in the development of digital practice.

Keywords: *kindergarten, digital tools, success criteria and barriers, digital competence, attitudes*

BARNEHAGELÆREREN SOM BAKKEBYRÅKRAT: MELLOM SAMFUNN OG ENKELTMENNESKET

Anne-Lise Flaa og Torgeir Landro

Sammendrag: Barnehagelæreren må forholde seg til et politisk vedtatt samfunnsmandat og hører til blant velferdsstatens «bakkebyråkrater». Samtidig skal barnehagelæreren ha frihet og handlingsrom til utøvelse av et faglig skjønn, og står dermed i sin arbeidshverdag i et spenningsforhold mellom politisk styring og faglig autonomi. I senere år har imidlertid flere i sektoren ytret bekymring for økende politisk styringsvilje, med målstyring, effektivitet og økt

læringspress som viktige komponenter. Bekymringen tvinger frem spørsmålet om hvilke konsekvenser disse føringene får for barnehagens innhold og for barnehagelærerens autonomi og handlingsrom. Kapittelet bygger på funn og analyser fra masteroppgaven *Barnehagelærerens handlingsrom* (Hansen, 2019), og drøfter med utgangspunkt i Lipskys teori om bakkebyråkratiet hvilke konsekvenser de utdanningspolitiske føringene får for barnehagelærerens handlingsrom. I kapittelet argumenteres det for at barnehageprofesjonen synes å være i stand til å yte motstand når de politiske føringene oppleves for styrende. Dessuten har den enkelte ansatte anledning til å utvise agentskap. Det viktigste funnet i studien er imidlertid at faktorer på mikroplanet synes å ha større betydning for barnehagelærerens opplevelse av faglig autonomi enn økende politisk styringsvilje fra sentralt hold. Styrerens personlighet og ledelsesfilosofi har avgjørende betydning, og kan i en barnehage føre til opplevelsen av minimal frihet, mens ansatte i en annen barnehage etterlyser sterkere styringssignaler fra styrerhold. I tillegg hindrer en egalitær legmannskultur barnehagelæreren i å tre frem og utøve det faglige skjønnnet som er nødvendig.

Nøkkelord: *barnehagelærerprofesjonen, bakkebyråkrat, faglig autonomi, politisk styring*

Abstract: Kindergarten teachers must adhere to a politically mandated societal agenda and belong to the ranks of the welfare state's 'ground-level bureaucrats.' At the same time, kindergarten teachers have freedom and room for professional judgment in their practice, which places them in tension between political control and professional autonomy in their daily work. In recent years, however, more people in the sector have expressed concern about increasing political control, with goal setting, efficiency, and heightened academic pressure as key components. This concern raises the question of what consequences these directives have for the content of kindergarten education and the autonomy and decision-making space of kindergarten teachers. This chapter is based on findings and analyses from the master's thesis "Barnehagelærerens handlingsrom" (Hansen, 2019). Based on Lipsky's theory of street-level bureaucracy, it discusses the consequences of educational policy directives for the kindergarten teacher's decision-making space. The chapter argues that the kindergarten profession can resist when political directives are perceived as too controlling. Moreover, individual employees

can exercise agency. However, the most significant finding in the study is that factors at the micro-level seem to have a greater impact on the kindergarten teacher's experience of professional autonomy than increasing political control from central authorities. The personality and leadership philosophy of the kindergarten manager has a crucial influence. It can lead to the perception of minimal freedom in one kindergarten, while employees in another may request stronger management guidance signals. An egalitarian layperson culture also hinders the kindergarten teacher from stepping forward and exercising the necessary professional judgment.

Keywords: *kindergarten teacher profession, street-level bureaucrat, professional autonomy, political control*

ØVELSE GJØR MESTER: UTVIKLING AV PROFESJONELL IDENTITET GJENNOM PRAKSIS I BARNEHAGELÆRERUTDANNINGEN

Lene Birgitte Jaer Nottveit og Natalia Alfarnes

Sammendrag: Etter flere års erfaring med praksisperioder for barnehagelærerstudenter har vi sett behovet for å belyse sammenhengen mellom praksisperioder og utviklingen av den profesjonelle identitet. Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning som har som mål å formidle relevant kunnskap om dagens og fremtidens utfordringer og utforming innenfor barnehagemiljøet. I den nye barnehagelærerutdanningen er praksis integrert som en vesentlig del av læringsprosessen. Gjennom praksisperiodene gjennomgår studentene en dannelsesprosess i retning av rollen som barnehagelærer. I denne studien undersøker vi hvordan studenter utvikler sin profesjonelle identitet gjennom praksisperiodene. Studien søker å avdekke hvordan studentene føler seg forberedt på arbeidet i barnehagen og deres kommende rolle som barnehagelærer. Den anvendte empiriske tilnærmingen i denne studien er av kvalitativ art, og involverer fokusgruppeintervjuer med tredjeårsstudenter ved NLA Høgskolen. Hovedfunnet indikerer at studentene opplever praksisperiodene og veiledning fra praksislærer som den mest betydningsfulle læringsarenaen gjennom studiet. Videre viser det seg at praksisperiodene har en innvirkning på studentenes fremtidige yrkesrolle.

Nøkkelord: *praksis, profesjonsdanning, profesjonell identitet, barnehagelærer, trygghet*

Abstract: After several years of experience with practice periods for preschool teachers in early childhood education students, we see the importance of highlighting professional identity development during the practice periods. Preschool Teacher education is a professional education which aims to convey relevant knowledge about the current and future challenges and design within the kindergarten environment. In the new Preschool Teacher education, practice is an integrated and essential part of the learning process. During the practical training periods, the students go through an educational process in the direction of the role of Preschool Teacher for Early Childhood education. This study examines how students develop their professional identity through the internship periods. The study seeks to reveal how the students feel prepared for the work in the kindergarten and their future role as preschool teachers. The empirical approach used in this study is qualitative and involves focus-group interviews with third-year students at NLA University College. The main finding indicates that the students experience the practice periods and guidance from the practice teacher as the most significant learning arena throughout their studies. Furthermore, it turns out that internships impact the student's future professional role.

Keywords: *practice, professional development, professional identity, kindergarten teacher and safety*

NÅR FELLES TANKER SKAPER UTVIKLING: VEILEDNING SOM REDSKAP FOR UTVIKLING OG LÆRING I BARNEHAGEN

Marit Myklebust

Sammendrag: Dette kapittelet retter søkelyset mot veiledning som redskap for utvikling og læring i barnehagen. Læring ses her i et sosiokulturelt perspektiv, og kollegaveiledning løftes fram som en mulig vei for utvikling og læring i profesjonsfellesskapet. Veiledning er prosessorientert og analytisk i sin karakter, og dialogen står sentralt. Studiens formål er å belyse barnehagelæreres tanker og erfaringer knyttet til veiledning som redskap for utvikling og læring i profesjonsfellesskapet. Gjennom åpne spørsmål knyttet til veiledning, en

kvalitativ tilnærming, blir aktørenes stemme hørt. Studien avdekker tre sentrale funn: Gjennom veiledning kan barnehagelærere få *hjelp og støtte* i en krevende arbeidshverdag, faktoren *tid* beskrives både som en suksessfaktor og en utfordring knyttet til veiledning i barnehagen, og for det tredje viser studien at barnehagelærere ser på *veiledning som en arena for utvikling og læring* i profesjonsfellesskapet. Funnene ses i lys av det teoretiske rammeverket som presenteres. Avslutningsvis pekes det på en diskrepans mellom barnehagelæreres ønske om mer tid til veiledning og opplevelsen av tilgjengelig tid, som en utfordring for utvikling og læring i profesjonsfellesskapet.

Nøkkelord: *kollegaveiledning, dialog, utvikling og læring, profesjonsfellesskapet, barnehagen*

Abstract: This chapter focuses on mentoring as a tool for development and learning in kindergartens. The learning process will be viewed from a socio-cultural perspective, and collegial mentoring will be highlighted as an opportunity for development and learning within the professional community. Mentoring is process-oriented and analytic, and dialogue is vital. This study aims to shed light on preschool teachers' thoughts and experiences related to mentoring as a tool for development and learning within the professional community. Through open questions related to mentoring – a qualitative approach – the respondents' voices will be heard. This study reveals three key findings: mentoring can give preschool teachers *help and support* throughout demanding workdays, *time* is a factor that can both lead to success and be a challenge in relation to mentoring in kindergarten and lastly, and preschool teachers view *mentoring as an arena for development and learning* within the professional community. These findings will be discussed in light of the theoretical framework presented. In conclusion, the discrepancy between preschool teachers' desire for more time for development and learning, as opposed to their experience of the time available, may be a challenge for development and learning within the professional community.

Keywords: *collegial mentoring, dialogue, development and learning, the professional community, kindergarten*

BARNEHAGE OG HØYSKOLE HÅND I HÅND? OM ROLLER OG FORVENTNINGER I PARTNERSKAP

Nina Anette Angeltveit og Lill Krestin Ryland

Sammendrag: Dette kapittelet ser nærmere på hvordan ansatte i barnehagen og på høyskolen opplever partnerskap i regional kompetanseheving (Rekomp). For å få til et vellykket partnerskap, hvor det foregår kvalitetsheving, er det nødvendig å arbeide med tydelige forventnings- og rolleavklaringer. Kapittelet viser hvilke roller de ulike partene tar i slike partnerskap, hvilke forventninger de har til hverandre og hva dette gjør med samarbeidet. Data er samlet inn gjennom en kvalitativ spørreundersøkelse, og informantene er fra barnehager og fra høyskolen. Resultatet viser at det er en spenning mellom egen rolleforståelse og forventninger til hverandre i partnerskapet. Funnene viser også at det er stor enighet om og en forventning til at partnerskapet i stor grad handler om å utvikle barnehagen.

Nøkkelord: *partnerskap, Rekomp, barnehagebasert kompetanseutvikling, rolleforståelse, lærende organisasjon*

Abstract: This chapter highlights how staff in kindergarten and university colleges experience partnership during regional competence development (Recomp). Working with clear expectations and role clarifications is necessary to achieve a successful partnership where quality improvement is the focus. The article explains the roles different parties play in such partnerships, their expectations of each other, and how the factors mentioned above can affect the collaboration. The data was collected through a qualitative survey, and the informants are from kindergartens and university colleges. The results show a tension between understanding one's role and expectations of each other in the partnership. The findings also demonstrate that there is major consensus and an expectation that the partnership primarily revolves around kindergarten development.

Keywords: *partnership, Recomp, kindergarten-based competence development, role understanding and learning organization*

Forfatteromtaler

Natalia Alfarnes er utdannet barnehagelærer. Hun har lang erfaring fra ledelse i barnehage, og underviser nå som høyskolelektor i barnehagelærerutdanning ved NLA Høgskolen i Oslo. Natalia underviser i pedagogikk i flere av kunnskapsområdene i utdanningen og har i tillegg ansvar for praksisoppfølging av studenter i Oslo.

Nina Anette Angeltveit er utdannet barnehagelærer og har i mange år arbeidet i barnehagen. Hun er nå ansatt som høyskolelektor ved NLA Høgskolen og underviser i flere av kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen. I tillegg er hun koordinator for tre lærerutdanningsbarnehager og arbeider i ordningen med regional kompetanseheving (Rekomp), og dette har blant annet inspirert til forskning rundt samarbeid mellom høyskole og barnehage.

Jannice Eikefet Berland er utdannet barnehagelærer og har lang fartstid fra barnehagen. Med en master i spesialpedagogikk jobber hun nå som høyskolelektor på barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen på Vestlandet og hun har tidligere vært leder for fordypningen «Barnehagen som forebyggende arena» ved NLA Høgskolen. Hun er opptatt av at spesialpedagogikk og allmennpedagogikk ikke kan ses på som atskilte fag, men heller være overlappende fag, som kan gi bedre mulighet for å skape inkludering i barnehagen.

Ole-Vinjar Egeland er høyskolelektor i idrett ved NLA Høgskolen. Han underviser i bevegelse, helse og friluftsliv i barnehagelærerutdanningen og kroppspøving på grunnskolelærerutdanningen. Forskningsfeltet hans omhandler barns muligheter til risikolek, samt temaene friluftsliv og ballspill.

Runar Eikhaug er digital pedagog ved NLA Høgskolen. Han har en allsidig lærerbakgrunn og lang fartstid i skolen. Gjennom undervisning i både

barne- og ungdomsskole har han tilegnet seg en rikholdig erfaring i det å jobbe tverrfaglig og i å forske med elever. Hans undervisnings- og forskningsområder er blant annet knyttet til bruk av digital teknologi i barnehage, skole og høyskole.

Anne-Lise Flaa er utdannet barnehagelærer og er ansatt som høyskolelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Flaa underviser i mange av kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen og har sine forskningsinteresser blant annet innenfor barnehagelærerens vilkår for profesjonsutøvelse, pedagogisk ledelse i barnehagen og barn med stort læringspotensial.

Beate Eltarvåg Gjesdal er førsteamanuensis og arbeider som digital pedagog ved NLA Høgskolen. Hun har undervisningserfaring fra grunnskole og videregående skole, og hennes undervisnings- og forskningsområder er blant annet knyttet til bruk av digital teknologi i barnehage, skole og høyskole. Hun har i tillegg idrettsvitenskaplig bakgrunn.

Astrid Øien Halsnes (redaktør) er førstelektor i pedagogikk og har vært med på å bygge opp lærer- og barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Hun har vært studieprogramleder for barnehagelærerutdanningen i flere perioder. I tillegg har hun over 20 års erfaring som barnehagelærer og -styrer og har blant annet etablert og drevet en 4-avdelings friluftsbarnehage. Hun har undervist i alle deler av barnehagelærerutdanningen og har lek som fokus i sin forskning.

Svitlana Holovchuk er førsteamanuensis i pedagogikk i lærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Hennes undervisnings- og forskningsområder er knyttet til barnehage- og grunnskolepedagogikk. Hun underviser spesielt i vitenskapsteori og metode, pedagogisk ledelse og digitalisering.

Tale Birkeland Irgens er høyskolelektor i idrett ved NLA Høgskolen. Hun underviser i emner som kropp, bevegelse, helse og friluftsliv i barnehagelærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningen og for idrettsstudenter. Forskningsinteressen hennes er vilkår for barns fysiske aktivitet, risikolek og friluftsliv.

Sæbjørg Hageberg Kjeka er høyskolelektor ved NLA Høgskolen og har lang erfaring som lærer i grunnskole og videregående skole. Hun underviser i emner innenfor etikk, religion og livssyn i barnehagelærerutdanningen og i religionsdidaktikk. Forskningsinteressen er barns møte med det religiøse og refleksjon omkring det å være menneske.

Kari Kvandal er utdannet barnehagelærer og har lang fartstid i barnehagen, der hun har hatt ulike roller. Hun har en master i spesialpedagogikk og jobber nå som høyskolelektor ved NLA Høgskolen, der hun blant annet er leder for fordypningen barnehagen som forebyggende arena. Forskningsfeltet hennes er innenfor lek, inkludering, spesialpedagogikk, veiledning, barns læringspotensial og etiske dilemmaer knyttet til barnehage.

Torgeir Landro er førsteamanuensis i samfunnsfag ved NLA Høgskolen og har i flere år undervist ved barnehage- og grunnskolelærerutdanningen. Landro er middelalderhistoriker og har forsket både på historiedidaktiske problemstillinger og på kristningsprosessen i tidlig middelalder. Han er også prorektor for forskning og utviklingsarbeid ved NLA Høgskolen.

Wenche Langeland er høyskolelektor ved NLA Høgskolen, hvor hun underviser i religion, livssyn og etikk i barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen. Hun har tidligere undervist i grunnskolen, videregående skole og i voksenopplæringen. Hennes primære forskningsområder er religionsdidaktikk og kommunikasjon og samhandling.

Marit Myklebust er høyskolelektor ved NLA Høgskolen og har lang erfaring som lærer i grunnskolen. Hun underviser i pedagogikk i lærerutdanningen og videreutdanning i pedagogisk veiledning for lærere i barnehage og skole. Hun er også prosjektleder for Veiledning av nyutdannede i Oslo og Viken. Forskningen hennes er i stor grad knyttet til veiledning som redskap for utvikling og læring, veiledning av nyutdannede og kollegaveiledning samt kommunikasjon og samspill i klasserommet og dialogbasert læring

Lene Birgitte Jaer Nottveit er utdannet barnehagelærer, med videreutdanning i veiledning, spesialpedagogikk, ledelse og har master i allmennpedagogikk. Hun har arbeidserfaring som barnehagelærer og spesialpedagog og

arbeider nå som praksisansvarlig ved barnehagelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. Forskningsinteressen er innenfor praksis i lærerutdanningen, veiledning og overgangen fra barnehage til skole.

Lill Krestin Ryland (redaktør) er utdannet barnehagelærer og arbeider nå som studieprogramleder og som høyskolelektor ved NLA Høgskolen. Hun har lang erfaring fra arbeid som barnehagelærer og har undervist i de fleste av kunnskapsområdene, med særlig vekt på ledelse og utviklingsarbeid. I tillegg er mye av stillingen knyttet opp til eksternt arbeid, i Regional kompetanseheving i barnehagen (Rekomp). Forskningsfeltet hennes er innenfor lek, pedagogisk credo og partnerskap.

Hilde Kartveit Sundnes er høyskolelektor i pedagogikk ved på NLA Høgskolen. Hun har lang erfaring som barnehagelærer og styrer og underviser blant annet i ledelse, utviklingsarbeid og veiledning. Hennes primære forskningsfelt er innenfor operativ pedagogikk, barns læringspotensial og problembasert læring.