



Universitetet  
i Stavanger

«Hvis du tenker pedagogisk, så tenker du at barnehagen  
har mange utviklingstrinn»

Barnehagelæreres arbeid med progresjon i barnehagen



Foto: Linn H. Nilssen

Linn Helen Nilssen  
Mastergrad i barnehagevitenskap  
Mai 2018



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS	Vår semesteret, 2018  Åpen
Forfatter: Linn Helen Nilssen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Anita Berge	
Tittel på masteroppgaven: "Hvis du tenker pedagogisk, så tenker du at barnehagen har mange utviklingstrinn" Barnehagelæreres arbeid med progresjon i barnehagen  Engelsk tittel: "If you think pedagogically, you think that the kindergarten has several development stages" Kindergarten teachers' work on progression in the kindergarten	
Emneord: Barnehage Barnehagelærere Arbeidsmåter Progresjon Utvikling, lek og læring Fagområder	Antall ord: 24284 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 08.mai/2018

## SAMMENDRAG

I denne studien har jeg fokus på progresjon i barnehagekontekst. Formålet har vært å bidra til mer kunnskap om hvordan begrepet kan bli forstått og omsatt i arbeidsmåter i barnehagen.

Studien er kvalitativ, har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og jeg har en hermeneutisk tilnærming. Jeg har analysert barnehagelæreres forklaringer og beskrivelser fra to fokusgruppeintervjuer. Empirien er diskutert i lys av rammeplaner, stortingsmeldinger og barnehagens tradisjoner. Teori om syn på utvikling, syn på barn og syn på lek og læring er knyttet opp mot barnehagelærernes uttalelser knyttet til progresjon. Av tidligere forskning har jeg blant annet vist til studier av barnehagelæreres syn på barns utvikling og læring, forståelse av føringene i rammeplan og oppfatninger av årsplanarbeid. Jeg har etter flere søk kun i begrenset grad funnet forskning knyttet til progresjonsbegrepet i barnehagesammenheng. Wood og Bennett (2001) fokuserer i sin studie på barnehagelærere i England sin forståelse av progresjon og kontinuitet i læring. De fant at barnehagelærernes teorier om progresjonsbegrepet var tett koblet til deres teorier om hvordan barn lærer.

I min studie ser barnehagelærernes forklaringer på begrepet ut til å være forankret innenfor lineære deler av utviklingsbegrepet. Gjennom analyse og drøftinger har jeg identifisert tre tilnærminger til arbeidsmåter de beskriver knytter til progresjon i barnehagen. Disse benevner jeg som *forhåndsbestemte*, *utviklingsfokuserte* og *barnesentrerte* tilnærminger. Mitt bidrag til feltet er synliggjøring av hvordan begrepet progresjon og arbeid med progresjon kan bli forstått av barnehagelærere. Et funn i studien er at lek ikke beskrives som en del av barnehagelærernes planer for progresjon.

## FORORD

Da har fire interessante og utfordrende år gått, og jeg er i ferd med å slutføre masterprogrammet i Barnehagevitenskap. Studiet har bydd på spennende og utviklende erfaringer.

Jeg vil gjerne takke barnehagelærerne som fant tid og rom til å dele sine perspektiver med meg. Uten deres beskrivelser og engasjement ville ikke denne masteroppgaven sett dagens lys.

Takk til fagmiljøet på masterstudiet i barnehagevitenskap ved UiS som har vært oppdatert, engasjerende og lærerikt. Spesielt takk til min veileder Anita Berge for ditt klare og kunnskapsrike blikk.

Jeg vil også rette en stor takk til alle mine kolleger som har vist interesse for studien og kommet med interessante innspill og refleksjoner. En spesiell takk til Monica for at du har lagt godt til rette for meg denne våren.

En takk vil jeg også rette til mine nærmeste for positive støtte og oppmuntring.

Tord Joar, takk for at du alltid har tro på meg.

God lesning!

Mai, 2018.

Linn Helen Nilssen

# Innhold

SAMMENDRAG .....	3
FORORD.....	4
1 INNLEDNING .....	7
1.1 Formål og problemstilling .....	7
1.2 Definisjoner .....	8
1.3 Tidligere forskning .....	9
1.4 Avgrensning av studien .....	12
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	13
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	15
2.1 Et historisk blikk på progresjonsbegrepet .....	15
2.2 Progresjonsbegrepet i rammeplan og stortingsmeldinger .....	16
2.3 Progresjon og barnehagens tradisjoner.....	21
2.3.1 Progresjon og syn på barn .....	23
2.3.2 Progresjon og syn på lek og læring .....	24
2.4 Oppsummering .....	25
3 METODE .....	27
3.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt .....	27
3.1.1 Hermeneutikk .....	27
3.2 Kvalitativ forskningsmetode .....	29
3.2.1. En abduktiv tilnærming .....	29
3.2.2 Fokusgruppeintervju.....	30
3.2.3 Utvalg .....	30
3.2.4 Temaliste .....	32
3.2.5 Relabilitet, validitet og forskerrollen.....	33
3.2.6 Etske overveielser.....	34
3.3 Analyseprosessen – bearbeiding av data .....	36
3.4 Oppsummering .....	37
4 PRESENTASJON AV RESULTAT .....	38
4.1 Progresjon som positiv utvikling og forbedring .....	38
4.2 Planlagt progresjon etter barnehagens aldersinndeling .....	39
4.3. Progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte .....	42
4.4 Progresjonsarbeid og lek .....	45
4.4.1 Lek og planer for progresjon .....	46
4.5 Oppsummering .....	48

5 DRØFTING AV EMPIRI .....	49
5.1 Progresjon - lineære forklaringer.....	49
5.2 Forhåndsbestemte tilnærminger .....	51
5.3 Utviklingsfokusert tilnærminger .....	55
5.4 Barnesentrerte tilnærminger .....	58
6 OPPSUMMERING, REFLEKSJONER OG VIDERE FORSKNING .....	64
6.1 Barnehagelærernes forklaringer og beskrivelser knyttet til progresjon i barnehagen .....	64
6.2 Refleksjoner og videre forskning .....	66
7 LITTERATURLISTE .....	68
8 VEDLEGG .....	74
Vedlegg I: Godkjenning fra NSD.....	74
Vedlegg II: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	77
Vedlegg III: Temaliste til fokusgruppeintervju.....	78

# 1 INNLEDNING

Denne studien retter oppmerksomheten mot progresjon og progresjonsarbeid i barnehagen. Barnehagen er definert som første del av utdanningssystemet, og har en rammeplan som gir sentrale føringer for både innhold og mål for virksomheten. Politikerne er opptatt av barnehagen, og det er økt fokus på læring i barnehagen og på kartlegging. Vi har fått flere stortingsmeldinger de siste årene som vektlegger læringens plass i barnehagen, og som viser til behovet for å ivareta progresjon i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2008, 2015). Barnehagen har fått mer oppmerksomhet rettet mot seg ettersom samfunnet er blitt mer bevisst på at en allerede tidlig i livet legger grunnlag for hvordan en senere bidrar i samfunnet og livet. Flere fagpersoner og barnehageprofesjonen har gitt uttrykk for uro knyttet til et økt læringspress på barnehagen, og har argumentert for at lekens plass er truet (Greve, 2016; Østrem, 2016). Verdensbanken advarer mot akademisering av barnehager, og fremhever lekens betydning i den nye rapporten *Learning to realize education's promise* (The World Bank, 2018, s. 116). Her slår rapporten fast at barnehagen gjør en positiv forskjell for barn, men at den positive effekten avhenger av at barnehagens pedagogikk ikke er for overstrukturert og akademisk. Samtidig som flere viser til bekymring for økt læringspress og lekens plass i barnehagen, løftes progresjon frem som barnehagens arbeidsmåte i den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Dette gjør at denne studiens tematikk som er knyttet til progresjon i barnehagen kan være interessant for barnehagefeltet. Min egen interesse for temaet springer ut av en undring jeg som barnehagelærer kjenner på når jeg møter begrepet progresjon og leser i rammeplanen at det skal være en arbeidsmåte. Hva betyr det egentlig? Hva kan det bringe med seg? Jeg ønsker å få mer kjennskap til hvordan begrepet forstås av barnehagelærere i dag, og jeg ønsker å få mer kunnskap knyttet til hvordan arbeidsmåter beskrives i sammenheng med progresjon i barnehagen. Jeg har derfor valgt å fokusere på barnehagelærers beskrivelser av progresjon i barnehagesammenheng.

## 1.1 Formål og problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunnen som er skissert innledningsvis, har jeg formulert følgende problemstilling:

**Hvordan forklarer barnehagelærere begrepet progresjon, og hvordan beskriver de sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen?**

Det er flere spørsmål som reiser seg i tilknytning til denne tematikken og følgende spørsmål har vært en støtte for meg i arbeidet med problemstillingen; hvilke progresjonsforståelser ser arbeidsmåtene ut til å være forankret i, hvilke temaer beskriver barnehagelærerne som viktige når de arbeider med progresjon i barnehagen, hvilke syn på barn beskrives i sammenheng med progresjonsarbeid i barnehagen?

Det overordnede formålet med å undersøke hvordan barnehagelærer forklarer progresjon og beskriver arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen, er å bidra til økt kunnskap knyttet til hvordan progresjon kan bli forklart og arbeidet med i barnehagesammenheng. Intensjonen med studien er å løfte frem, analysere og drøfte en gruppe barnehagelæreres forklaringer på hvordan de forstår progresjon og hva det innebærer for deres arbeid med progresjon i barnehagen. Samtidig håper jeg med denne studien å rette barnehagelæreres oppmerksomhet mot progresjon i barnehagen, og at studien skal inspirere til diskusjoner knyttet til hvordan de forklarer progresjonsbegrepet, hva det inneholder for dem og hva progresjon representerer for dem i deres arbeid i barnehagen.

## 1.2 Definisjoner

Nedenfor gjør jeg rede for noen sentrale begrep i denne masteroppgaven. Ut over dette vil de viktigste teoretiske perspektivene bli presentert i oppgavens kapittel 2.

Progresjon er et sentralt begrep i denne studien. Ordet progresjon kommer fra det latinske ordet “skride frem”, det defineres som “jevn utvikling” og det vises til “fremskritt” i Store norske leksikon (Progresjon, 2018). Progresjon har flere synonymer som fremskritt, stigning, fremgang, forbedring, vekst og retning (Synonymordboka, 2018). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier at progresjon innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). I masteroppgaven er det denne forståelsen av begrepet jeg tar utgangspunkt i. At progresjon er tydeliggjort under barnehagenes arbeidsmåter, gjør at progresjon er et sentralt begrep for barnehagelærerne sitt arbeid, og derfor er det interessant og viktig å forske på hvordan begrepet forstås og praktiseres i barnehagene. I kapittel 2 gir jeg en utfyllende forklaring av progresjonsbegrepet.

Med arbeidsmåter mener jeg arbeid som barnehagelæreren gjør som handler om barns utvikling, leke- og læringsvilkår. Gunnestad (2014) definerer arbeidsmåter til å gjelde både organisering av sosialt og fysisk miljø, metoder som personalet bruker, læringsaktiviteter som en ønsker at barna skal være engasjerte i, og pedagogiske prinsipper for virksomheten. Denne



vide definisjonen av arbeidsmåter vil inkludere ulike perspektiver som barnehagelærerne knytter sitt arbeid med progresjon i barnehagen til. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 43) bruker benevnelsen arbeidsmåter, og løfter frem at arbeidsmåter i barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og dannelse og gi barn mulighet for medvirkning. Det er barnehagelærernes beskrivelser av progresjon og arbeid med progresjon i barnehagen som danner utgangspunktet for analyse og drøfting i denne studien.

Med benevnelsen barnehagelærere mener jeg personer som gjennom en pedagogisk utdanning, for eksempel førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning, er kvalifisert til å arbeide som pedagogisk leder i barnehagen.

### 1.3 Tidligere forskning

I arbeid med å finne tidligere forskning relevant for denne studien, søkte jeg etter ulike litteratur og forskning knyttet til progresjon og progresjon som en arbeidsmåte i barnehagen. I prosessen har jeg gjort søk i faglitteratur og i ulike digitale baser som Oria, Eric og Nordisk barnehageforskning. Søket har vært fokusert på forskning på barnehagelæreres beskrivelser av progresjon i barnehagesammenheng, og søkeord jeg benyttet i de digitale basene var progresjon, progression og progresjon i barnehagen, i kombinasjon med barnehage, barnehagelærer, childhood education, preschool og kindergarten. Søket har vært begrenset til studier på norsk, svensk, dansk og engelsk. Søket har også vært begrenset til studier knyttet til barn under 6 år. Med søkeordene nevnt over fikk jeg få relevante treff, og ingen treff på nordisk barnehageforskning. På bakgrunn av mine søk i Oria, Eric og Nordisk barnehageforskning, finner jeg at progresjon som begrep eller arbeidsmåter i barnehagesammenheng er et område som fremstår som lite undersøkt. Ut fra søkene forstår jeg det også slik at det ikke er vanlig å bruke begrepet progresjon i skandinavisk forskning på barnehagefeltet.

Her presenterer jeg et utvalg av forskning som danner et bakteppe for mitt arbeid. Studiene har jeg funnet gjennom søk i de nevnte søkemotorene eller forskning og faglitteratur jeg har blitt gjort kjent med gjennom studiet.

Wood og Bennett (2001) presenterer sin forskning i artikkel "Early Childhood Teachers' Theories of Progression and Continuity". De har undersøkt barnehagelærere i England som arbeider med barn 3-4 år og 4-8 år sin forståelse av progresjon og kontinuitet i læring. Wood

og Bennett (2001) fant tre hovedområder som barnehagelærerens forståelser av begrepene progresjon og sammenheng kan forstås som. For det første er barnehagelærernes teorier om progresjonsbegrepet knyttet tett til deres teorier om hvordan barn lærer. For det andre viser studien at selv om barnehagelærernes teorier om læring er med i deres planlegging, gjennomføring og vurdering, så er samtidig læreplanens teorier med. For det tredje fører de to forrige punktene til at barnehagelærerne møter en rekke dilemmaer i hvordan de skulle forene en barnesentrert og en læreplansentrert tilnærming i sitt arbeid (Wood & Bennett, 2001, s. 241).

Planlegging av progresjon gjennom barnehagens årsplaner har vært et krav i rammeplanen i flere år. Marit Alvestad (2004a) presenterer sin forskning i artikkelen “Årsplaner i barnehagen - intensjonar og realitetar i praksis?”. Hun har undersøkt barnehagelæreres oppfatninger knyttet til arbeid med årsplaner. I denne sammenhengen viser hun til to måter å forholde seg til planer på som hun kaller her-og-nå-orientert og fremtidsorientert planfokus. I her-og-nå-orientert planfokus er det praksis her-og-nå som får oppmerksomhet. En følge av det er at årsplanen ikke blir vektlagt, barnehagelærerne går fra overordna, generelle formuleringer i rammeplanen og direkte til det aktuelle praktiske arbeidet. I fremtidsorientert planfokus gir barnehagelærere i større grad uttrykk for et fokus som går ut over her-og-nå, både til fortiden og inn i framtiden for barna. Barnehagelærere som er her-og-nå-orientert ser gjerne planlegging som en motsetning til spontanitet. I fremtidsorientert planfokus ser barnehagelærerne ut til å vurdere planlegging og det spontane i arbeidet som mer komplementære størrelser. Planlegging ses som en forutsetning for utvikling av en god pedagogisk arbeidsform der også spontaniteten og det umiddelbare har sin plass. Barnehagelærere med et fremtidsorientert planfokus synes å være mer bevisste på hva de forventer at barna vil trenge i framtida. Barnehagelærere med en her-og-nå-fokusering er opptatt av situasjonen og hvordan personalet skal skape et godt tilrettelagt miljø for barna, mens barnehagelærere med et fremtidsorientert planfokus i tillegg fokuserer på barna sin fremtidige utvikling og læring. Alvestad (2004a) påpeker at en fremtidsorientert fokusering ikke er uproblematisk ettersom det kommer an på hva pedagogen mener er viktig for barns fremtid. Alvestad (2004b) gir i sin bok *Årsplanarbeid i barnehagen* en skildring av årsplanarbeid slik barnehagelærere selv oppfatter det, og årsplaner slik de fremstår ved analyser. I denne sammenhengen viser hun til progresjon i barnehagens planarbeid og trekker frem at fleksibilitet innebærer å se planer både ut fra tidligere erfaringer og situasjonen som er

her-og-nå. Alvestad trekker også frem betydningen av at tematikk i planer er bygget på hverandre (Alvestad, 2004b, s. 124).

Emmoth (2014) har i sin avhandling *Grunden läggs i förskolan. Förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande och dokumentation* undersøkt førskolelærerens syn på barns utvikling og læring innen områdene språk, sosial kompetanse, kommunikasjon og matematikk. Hun undersøkte også hva førskolelærere mente om kartlegging av barns utvikling og læring. Trygghet, trivsel og glede trekkes av de ansatte frem som fundamentalt for at barn skal utvikle seg og lære. Flere av hennes informanter påpeker at det er viktig at det finnes en progresjon i arbeidet i barnehagen (Emmoth, 2014, s. 56). De løfter også frem at det er viktig at barn lærer seg det sosiale samspillet, både her-og-nå, men også med tanke på den videre skolegangen. Hun fant at noen barnehager kartla alle barn og viser til at det handlet om at de ikke ville gå glipp av noen barn som trengte ekstra støtte. Andre kartla barn de mente viste tegn på vansker (Emmoth, 2014, s. 106).

Østrem et al. (2009) har i rapporten *Alle teller mer* evaluert hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver ble innført, brukt og erfart. I denne sammenhengen har de blant annet undersøkt hvordan barnehagelærere forstår føringene i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006, og hvilke konsekvenser det får for barnehagens innhold og organisering av arbeidet. I forbindelse med at de undersøkte temaet knyttet til fagområdene, var det en barnehage som var opptatt av progresjon og viste til at det gjelder å konkretisere fagområdene, hva som legges i dem og hvordan lage progresjon ut fra modenhet og alder (Østrem et al., 2009, s. 137). Videre blir det i rapporten trukket frem at lek var lite kommunisert i materiale, og det blir stilt spørsmål ved om dette kan handle om at leken er ansett som så sentral og selvfølgelig for personalet at de ikke vier det spesielle refleksjoner. Personalet ga også inntrykk av å være usikre på arbeidsformer som ivaretar det medvirkende barnet når de jobbet med fagområdene (Østrem et al., 2009, s. 158).

Bjørnstad og Os (2018) presenterer og drøfter, i artikkelen “Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R”, funn fra forskningsprosjektene Gode barnehager for barn i Norge og Med blick for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år. Forskerne har blant annet sett nærmere på kvaliteten i barnehagetilbudet for de yngste barna i barnehager i Norge ved å benytte kartleggingsverktøyet ITERS-R. Ved hjelp av denne innfallsvinkelen fant de at barnehagetilbudet for de yngste kan se ut til å være dårligere enn forventet. Dette gjaldt blant annet i forhold til at det var lite materiell for lek og læring tilgjengelig for de yngste barna i

barnehagen (Bjørnestad & Os, 2018, s. 118). Noen ganger hadde barnehagen utstyr og leker, men oppbevarte det utenfor rekkevidde for barna.

Sommer (2015) presenterer i boken *Læring, dannelse og utvikling: kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skole* forskning om langtidsholdbar læring og utvikling i barnehagen. Han viser her til samlet forskning fra flere hundre internasjonale forskningsrapporter som viser at en pedagogisk arbeidsmåte som har en god balanse mellom lek og læring og mellom struktur og fleksibilitet, vil sikre en god kvalitet og et godt miljø for utvikling for alle barn (Sommer, 2015, s. 63). Hans gjennomgang viser at pedagogiske arbeidsmåter som tar utgangspunkt i hele barnet og veiledet lek gir best mulighet for positiv utvikling og fremgang, og gir beste gevinster på kort og lang sikt. Når barns perspektiver er i sentrum med gode betingelser for fri og veiledet lek, er ikke gevinstene bare sosiale, men også faglige ferdigheter som grunnleggende matematikk, språk og naturfaglig forståelse (Sommer, 2015, s. 76). Med begrepet frilek menes en lystpreget aktivitet, frivillig, spontan, fleksibel selvstyrt, uten ytre hensikt og mål (Sommer, 2015, s. 69). Med veiledet lek menes at personalet “iscenesetter” og beriker miljøet med leker og andre ting som kan igangsette lek. Personalet er oppmerksomme på, og oppmuntrer barns lekende utforskning, leker sammen med barna og stiller åpne spørsmål, vektlegger både fri lek og veiledet lek som avgjørende for barns læring og utvikling. Sommer (2015, s. 75) konkluderer i gjennomgangen av forskningsrapportene med å vise til at lek og veiledet lek vil være med å fremme kvaliteter som kreativ tenkning, sosiale ferdigheter og problemløsning som barn vil trenge i fremtiden.

#### 1.4 Avgrensing av studien

Studien er avgrenset til analyse og drøfting av barnehagelærernes forklaring av progresjonsbegrepet og beskrivelser av deres arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Da progresjonsbegrepet i barnehagesammenheng fremstår som lite undersøkt, har arbeidet med studien medført å utforske begrepet og å plassere det i en barnehagekontekst. Avgrensingen av studien til analyse og drøfting av barnehagelærernes forklaringer og beskrivelser innebærer at jeg velger bort andre perspektiver som har betydning for dette temaet. Jeg har på bakgrunn av oppgavens omfang valgt vekk analyse av barnehagens progresjonsplaner, og fokuserer i stedet på barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter. Jeg har likevel satt meg inn i dokumenter knyttet til barnehagens drift, der i blant barnehagens progresjonsplaner, noe som danner en bakgrunnskunnskap jeg har med meg inn

i analysene. Jeg velger også bort barnas, andre i personalets eller foreldrenes forklaringer og beskrivelser knyttet til temaet.

## 1.5 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 1 har jeg nå presentert bakteppe, fokusområde og problemstilling i denne studien. Jeg har definert sentrale begrep for studien og presentert et utvalg tidligere forskning og avgrenset studien.

I kapittel 2 presenterer jeg teoretiske perspektiver som danner grunnlag for senere drøftinger. Jeg kontekstualiserer progresjonsbegrepet gjennom et historisk blikk på begrepet ved å støtte meg til definisjonen. Videre viser jeg hvordan barnehagens tradisjoner og syn på barn kan føre til ulike forståelser om barn som kan ha betydning for barnehagelæreres arbeidsmåter i barnehagen. Rammeplan og styringsdokumenter blir presentert i sammenheng med progresjonsbegrepet. Som sentrale teoretikere benytter jeg Sommer (2015, 2017) og Lillemyr (2011, 2016) samt Nordin-Hultman (2004).

I kapittel 3 gjør jeg rede for vitenskapsteoretisk tilnærming og for metodevalg i studien. Med utgangspunkt i problemstillingen, og med bakgrunn i metodiske og faglige vurderinger, ser jeg en kvalitativ metode som relevant for studien, og jeg har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og en hermeneutisk tilnærming. I studien har jeg valgt å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med barnehagelærere. Denne metoden kan være hensiktsmessig når en ønsker å få innsikt i forståelser og meninger hos personer innenfor feltet en skal studere (Thagaard, 2013, s. 99). Jeg ønsket å fange opp barnehagelæreres forklaringer og beskrivelser knyttet til progresjon i samtaler i en gruppe, der de kan inspirere hverandre og det kan komme frem flere beskrivelser enn det gjør én til én.

I kapittel 4 presenterer jeg studiens empiriske resultater. Resultatene presenteres i kategoriene 1) progresjon som positiv utvikling og forbedring, 2) planlagt progresjon etter barnehagens aldersinndeling, 3) progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte og 4) progresjonsarbeid og lek. I den sistnevnte kategorien vil jeg også presentere beskrivelser knyttet til lek og planer for progresjon.

Kapittel 5 består av analyse og drøfting av empiri i lys av teorigrunnlaget. Drøftingen er organisert i følgende tematiske områder ut i fra resultatene: 1) progresjon – lineære

forklaringer, 2) forhåndsbestemte tilnærminger, 3) utviklingsfokuserte tilnærminger og 4) barnesentrerte tilnærminger

Kapittel 6 inneholder en kort oppsummering, avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.

## 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

For å undersøke og drøfte progresjon i barnehagen, kan det være hensiktsmessig å sette begrepet i en kontekst. Én måte en kan bli bevisst på konteksten, er å forholde seg til historien. Jeg starter derfor med et historisk blikk på begrepet. Så kontekstualiserer jeg begrepet gjennom perspektiver fra vår samtid. Jeg går nærmere inn på institusjonen barnehagen og barnehagens tradisjon. Her kommer jeg inn på hvordan institusjonen barnehage ser på barnet, lek og læring.

### 2.1 Et historisk blikk på progresjonsbegrepet

Som nevnt innledningsvis kommer ordet progresjon fra det latinske ordet «skride frem» og kan forstås som “jevn utvikling” og som “fremskritt” (Progresjon, 2018). Progresjon har flere synonymer som fremgang, vekst, retning og stigning (Synonymordboka, 2018). Definisjonen av progresjon er med andre ord tett knyttet til utvikling. For å kunne belyse progresjonsbegrepet har jeg derfor valgt å se nærmere på forståelser knyttet til utvikling forstått som fremskritt og jevn utvikling.

Alle definisjoner av utvikling inneholder et tidsbegrep, og noen generelle kjennetegn ved utviklingsbegrepet kan slås fast. Utvikling handler om forbedring, bevegelse fremover og positiv retning (Sommer, 2017, s. 13). Med fremskrittene som oppsto i opplysningstiden ble filosofene mer bevisste på at mennesker selv kunne forandre måten de levde på og forandre samfunnet de levde i. Helt siden Rousseau har altså idéen om utvikling vært sentral i pedagogikken (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017). Idéen om utvikling har vært knyttet til et historiefilosofisk begrep om fremskritt, slik som i opplysningstiden, eller et antropologisk begrep om menneskers evne til å utvikle seg og gjøre fremskritt i retning av det perfekte (Korsgaard et al., 2017, s. 385). Idéen om utvikling kan også knyttes til en naturalistisk forestilling om utfoldelse av barnets iboende natur, eller til idéen om universelle faser og utviklingsstadier (Korsgaard et al., 2017, s. 386).

Sommer (2017) trekker frem det han mener er fire grunnsyn som idéen om utvikling springer ut fra. Disse grunnsynene kan være relevante for å forstå progresjonsbegrepet i en historisk kontekst. Det første grunnsynet er stadietenkning, som tar utgangspunkt i at utviklingen alltid er i en trinnvis forandring som skrider fremover til det bedre. Det andre grunnsynet er at utvikling retter seg mot en høyere form for evner og funksjon. Det tredje grunnsynet er knyttet til normalitet og avvik, at en for å leve opp til det normale forløp, følger det forventede

forløpet. Dersom den forventede utviklingen ikke skjer, ses det som feil utviklingen eller avvik fra normalen. Det fjerde grunnsynet kan forklares som at utviklingen søker mot sitt endelige mål, som den vil nå med tiden (Sommer, 2017, s. 23).

Idéen om fremskritt utgjør en sentral del ved utviklingsbegrepet (Sommer 2017, s. 82).

Et perspektiv på progresjon som kobles til fremskritt kan forklares som lineært ifølge Nordin-Hultman (2004, s. 163). Hun forklarer at tiden da ses som en linje eller en trapp som går oppover, og progresjon er jevn utvikling langs linjen eller opp trappen til noe som er bedre. Utdanningsdirektoratet (2017) viser til at progresjon ofte blir knyttet til lineær tenkning.

Den lineære utviklingsstanken innen pedagogikken har røtter til Herbert Spencer på 1850-tallet (Korsgaard et al., 2017, s. 271). Spencer forklarte utvikling som en stadig progresjon fra det lave til det høyere, og på denne måten så han utviklingsprosesser objektivt som fremskritt, enten det dreide seg om samfunnet eller individet. Individet var utgangspunktet for Spencer, og målet med utviklingslæren var å ruste det enkelte individ til kampen for tilværelsen og gjøre det så livsmestrende og tilpasningsdyktig som mulig (Korsgaard, et al., 2017, s. 272). Dette gjorde en ifølge Spencer best ved å innrette oppdragelsen og undervisningen etter det enkelte barns naturlige utvikling av sine anlegg. Undervisningen skulle gå fra det enkle til det komplekse. Spencers utviklingsteoretiske blikk gjentok temaer fra opplysningstiden og fra blant annet Rousseau ved at oppdragelsen skulle følge barnets naturlige utvikling. I forlengelsen av Spencers teorier ble mennesket utvikling etter hvert sett som en lang serie av stadier, fra det primitive til det kultiverte, og barnet ble skrevet inn i denne forståelsen (Korsgaard, et al., 2017, s. 272). Sommer (2017) kaller tiden på 1900-tallet frem til slutten av 1960-tallet for de store teoriers epoke. Utvikling fulgte noen få, men universelle lover, stadieteorier dominerte, og metodene hadde svak empirisk fundering. Sommer (2017) hevder at gjennom de siste ti årene har utviklingspsykologi blitt til utviklingsvitenskap. I denne sammenhengen kobles utvikling til tverrfaglighet og omfatter alle forandringer vi opplever gjennom livsløpet. Utvikling ses da som ikke-lineær. Den har ikke én retning, men kan ta ulike retninger i dette perspektivet (Sommer, 2017, s. 37).

## 2.2 Progresjonsbegrepet i rammeplan og stortingsmeldinger

Barnehagelærere får sitt mandat gjennom rammeplanen, og rammeplanen setter dermed viktige forutsetninger for barnehagelærernes arbeidsmåter. Jeg vil derfor synliggjøre hovedlinjene ved bruk av progresjonsbegrepene i disse dokumentene. Intensjonen er å



synliggjøre denne bakgrunnen som dagens forklaringer og arbeidsmåter knyttet til progresjon kan forstås i lys av.

Progresjonsbegrepet har fulgt med i alle rammeplaner som barnehagen har hatt. Før barnehagen fikk sin første rammeplan i 1996, ga Forbruker- og administrasjonsdepartementet i 1982 ut *Målrettet arbeid i barnehagen: En håndbok*. Progresjonsbegrepet er ikke definert i denne håndboken, men det er kort nevnt, og oppmerksomheten vendes til de eldre barna (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982, s. 56). I håndboken trekkes det frem at for de eldre barna og for barn som har gått i barnehagen lenge, er det viktig at de opplever progresjon i innholdet, og at de får utfordringer i forhold til egen utvikling.

I barnehagens første rammeplan vies progresjon god plass, og defineres på denne måten: “progresjon betyr utvikling og fremskritt” (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 38). Progresjon tas opp under barnehagens arbeidsmåter og knyttes spesielt til læring og arbeid med fagområdene. Planlegging over flere år skal ivareta progresjon og utvikling i tilbudet til barna. De yngste barna skal få mange og konkrete erfaringer som bygger opp fysiske og språklige ferdigheter og sosialt samspill. Arbeid med progresjon innenfor fagområdene skal være mer strukturert og voksenledet for de eldste barna: “Jo eldre barna blir, jo mer tid vil bli brukt også til voksenledet, strukturert arbeid i forbindelse med de fem fagområdene” (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 38). For å få progresjon i fagstoffet, skal arbeidet bygges opp etter et spiralprinsipp der de ulike temaene tas opp flere ganger, men med forskjellige innfallsvinkler og ny vektlegging hver gang.

I 2006 fikk barnehagen en ny rammeplan, *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Her er sammenhengen mellom barnehagens rammeplan og skolens læreplaner tydeliggjort ved at fagområdene i større grad tilsvare fagene som barna senere skal møte i skolen. I denne rammeplanen defineres ikke begrepet progresjon, men det er direkte omtalt to steder. Vi kan også i denne planen lese om progresjon i forbindelse med barnehagens fagområder: “hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppens interesser og det lokale samfunnet, skal avgjøres i den enkelte barnehage og nedfelles i barnehagens årsplan. Her må også progresjon tydeliggjøres” (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 33). Det påpekes også at alle barn skal få like muligheter til å møte utfordringer som tilsvare deres utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 33). Progresjon nevnes på nytt under planlegging, dokumentasjon og vurdering, og her settes det også i sammenheng med behovet for en langtidsplan: “Barnehagen kan også ha behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet”

(Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 47). Rammeplanen fra 2006 ble revidert i 2011. Bruk av begrepet progresjon er, slik jeg leser det, ikke endret (Kunnskapsdepartementet, 2011). De føringene som er gitt for progresjon i rammeplanen har vært gjeldende i 10 år og kan med det ha stor betydning for hvordan barnehagelærer forklarer og beskriver sitt arbeid med progresjon i barnehagen i dag.

I 2017 fikk barnehagen ny rammeplan, og progresjon defineres på denne måten: “progresjon innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang”

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Det første stedet det står skrevet om progresjon, er i forbindelse med at barnehagen skal fremme læring, og det trekkes da frem at personalet skal utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold.

Progresjon er synliggjort med egen overskrift under arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Det trekkes frem at alle barn skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold, og at barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. Det utdypes så at personalet skal utvide og bygge videre på barnas interesser og gi barna varierte erfaringer og opplevelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Barnehagen skal legge til rette for progresjon gjennom valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av fysisk miljø. Barn skal få utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter. Den nye rammeplanen trekker i tillegg frem seks punktvisse føringer til hva personalet skal gjøre når de arbeider med progresjon:

Personalet skal:

- Oppdage, følge opp og utvide det barna allerede er opptatt av
- Planlegge og tilrettelegge for progresjon i barnehagens innhold for alle barn
- Bidra til at barna får mestringsopplevelser og samtidig har noe å strekke seg etter.
- Legge til rette for fordypning, gjenkjennelser og gjentakelse i barnehagens innhold og arbeidsmåter
- Introdusere nye perspektiver og tilrettelegge for nye opplevelser og erfaringer.
- Sørge for progresjon gjennom bevisst bruk av materialer, bøker, leker, verktøy og utstyr og gjøre disse tilgjengelige for barna (KD, 2017, s. 44).

I barnehagens arbeid med årsplan er også progresjon sentralt, og det står: “Årsplanen skal blant annet vise hvordan barnehagen arbeider med omsorg, lek, danning og læring. Her må også progresjon tydeliggjøres” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Den nye rammeplanen

skiller seg dermed fra de tidligere rammeplanene med å utvide arbeidet med progresjon til å omhandle hele barnehagens innhold; lek, læring, omsorg og danning.

Ser en tilbake på andre politiske dokumenter som har kommet de siste årene, ser en tydelig en økt oppmerksomhet på læring og tidlig innsats, og progresjonsbegrepet kan kobles til disse sammenhengene. I Stortingsmelding nr. 16, *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006a) blir oppmerksomheten rettet mot et kunnskapssamfunn for alle og at barnehagen er en del av utdanningssystemet. I meldingen vises det til forskning som hevder det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 67).

Barnehagen løftes frem som den viktigste forebyggende og sosialt utjevne arenaen for barn. Barn skal ledes inn i gode læringsforløp ved hjelp av effektive tiltak så tidlig som mulig. Barn som ikke har en tilfredsstillende læringsutvikling skal identifiseres så tidlig som mulig, og det vises i denne sammenheng til kartleggings skjema (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 11). Reform 97 har avslørt at den norske grunnskolen er preget av manglende systematikk og sammenheng, og det trekkes frem at skolen har hatt en vente og se holdning. Det har vært mangel på informasjon om elevers progresjon. Meldingen viser til at denne mangelen på informasjon om progresjon har vært en mangel på alle nivåer i det norske utdanningssystemet. Helhet, sammenheng og opplæring skal være et grunnleggende prinsipp i hele utdanningsløpet.

I stortingsmelding nr. 41, *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 81), trekkes det frem at rammeplan for barnehagen og læreplan for grunnskolen er laget med tanke på å skape sammenheng og progresjon i utdanningsløpet. Et av hovedmålene for kvalitetsarbeidet i barnehagen er å styrke barnehagen som læringsarena. At progresjon knyttes til sammenheng mellom rammeplan og læreplaner kan være med å påvirke hvordan barnehagelærere i dag arbeider med progresjon.

*Med forskertrang og lekelyst* (NOU, 2010:8) kommer i kjølvannet av stortingsmelding 41, og formålet er å sikre at alle førskolebarn får mulighet til å delta i et systematisk pedagogisk tilbud. Et slikt systematisk tilbud settes i sammenheng med at det skal være en progresjon i det pedagogiske tilbudet når det gjelder tid, innhold, arbeidsmåter, barnegruppe og det enkelte barn (NOU, 2010:8, s. 25). Barnehagen må sikre at barna har progresjon i sin læring og utvikling på alle områder, og at tilbudet må tilpasses barnas alder, forutsetninger og utvikling. Utvalget understreker at rammeplanen må bli tydeligere på at det skal være progresjon i barns læring og utvikling gjennom hele barnehagetiden (NOU, 2010:8, s. 34). Utvalget understreker

betydningen av de formelle læringssituasjonene og at det må være større grad av formelle læringssituasjoner i barnehagen enn det har vært til nå. Det trekkes samtidig frem at barnehagen må sikre at barna har progresjon i sin læring og utvikling på alle områder, og at tilbudet må tilpasses barnas alder, forutsetninger og utvikling (NOU, 2010:8, s. 137). Det vises til at gjennom formelle læringssituasjoner kan pedagogene få bedre mulighet til å sikre at alle barn blir sett og fulgt opp ut fra sine behov. At progresjon også her knyttes til læring og skrives i en sammenheng der også formelle læringssituasjoner, alder og utvikling understrekes, kan være med på å forme hvordan barnehagen tilnærmer seg arbeid med progresjon i barnehagen.

Melding til Stortinget nr. 24, *Fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012), holder fast ved å styrke barnehagen som en læringsarena. Også i denne meldingen refereres det til forskning som viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i barnehagen. Barnehagen har positiv effekt på barns utdanningsnivå og tilknytning til arbeidslivet, og det offentlige utgifter knyttet til spesialundervisning, trygdeutbetalinger osv. reduseres (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 10). Barns utbytte av barnehagen skal beskrives bedre, og rammeplanutvalget blir derfor gitt i oppdrag å fremme forslag om prosessmål og krav til barnehagens arbeid knyttet til innholdet i barnehagen, omsorg, lek, læring og danning, på samme måte som det er i forhold til fagområdene (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 73). Rammeplanutvalget skal vurdere hvordan krav til progresjon i tilbudet skal uttrykkes.

Melding til Stortinget nr. 19, *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2015), viser til progresjon flere plasser i meldingen. Det trekkes frem at barns læring er en sammenhengende prosess i hele læreløpet. Igjen understrekes sammenhenger mellom kvaliteten på barnehagetilbudet og den enkeltes helse, utdanning og økonomi i voksen alder. Fra barnehagen skal barna ha med seg grunnleggende sosiale, kognitive og språklige ferdigheter, i skolen vil elevene gå dypere inn i fag og innhold. Det trekkes frem at progresjon innebærer variasjoner i arbeidsmåter og hva slags innhold barn møter, og det innebærer et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø. Ny kunnskap og erfaring skal bygge på tidligere kunnskap og erfaring. I denne sammenhengen viser meldingen til at den norske barnehagen har et helhetlig tilbud til 1-5 åringer, mens andre land har 0-3 år som barneomsorg og 3-6 år som førskole. En helhetlig tilnærming til barns læring og utvikling støttes av forskning, og meldingen trekker frem at andre land er interessert i den norske modellen. Det løftes frem at det samtidig er viktig i et integrert pedagogisk tilbud at hvert enkelt barn får oppmerksomhet og gis alders- og utviklingsrelevante utfordringer. Regjeringen

vil derfor at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal komme tydeligere frem i ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 44).

Føringene og sammenhengene som progresjon har vært knyttet til i disse dokumentene vil, slik jeg ser det, kunne utgjøre en del av bakgrunnen som dagens forklaringer og arbeidsmåter for progresjon kan forstås i lys av.

### 2.3 Progresjon og barnehagens tradisjoner

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier at progresjon innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). I denne sammenhengen kan et interessant perspektiv være hva en mener det er viktig at barnet lærer og har utvikling og fremgang på. Nordisk barnehagetradisjon, syn på barn og syn på lek og læring kan brukes til å kaste lys på ulike måter å forstå dette. Hensikten er å synliggjøre sammenhenger som vil kunne påvirke hvordan progresjonsbegrepet omsettes til arbeidsmåter i barnehagen, og jeg starter med den nordiske barnehagetradisjonen. I dag plasseres den nordiske barnehagetradisjonen gjerne inn under to forståelser: den skoleforberedende og den sosialpedagogiske (OECD, 2006, s. 13).

Den skoleforberedende fokuserer på at barna skal gis gode forutsetninger for å lykkes i skolen. På grunn av dette prioriteres det å arbeide med avgrensede ferdighetsmål innenfor matematikk, tale og skriftspråk framfor hverdagsaktiviteter og lek (Röthle, 2007, s. 69).

Barnet ses som et menneske som skal formes, ettersom barnet er en fremtidig investering for samfunnet. Ut fra et slikt nytteperspektiv kan statens formål for hva som skal komme av læringsutbytte fra tiden i barnehagen komme til å overskygge hva som er barnets ønsker eller barnets egne læringsstrategier (Röthle, 2007, s. 68). Den skoleforberedende pedagogikken har en tro på at barns læring kan og bør styres i retningen av samfunnsmessige mål (Øksnes & Sundsdal, 2016, s. 18). Denne akademiske tradisjonen kan en se eksempler på i barnehager i dag, når det er skolens fag som står i fokus for læringen (Sommer 2015, s. 67).

Den sosialpedagogiske tradisjonen har hele barnet som utgangspunkt. Med hele barnet menes et barn med kropp, følelser, intellekt, kreativitet, historie og sosial identitet (Röthle, 2007, s. 69). Med dette helhetlige grunnsynet forstås læring, omsorg og oppdragelse som uatskillelige deler i det daglige arbeidet. Læring gjennom samspill, lek og pedagogenes støtte i rett øyeblikk vektlegges. Barnet blir sett som et menneske med egne rettigheter, og som aktør i egen læring. Dette kan også ses som et lekende læringssyn, og lek ses som en grunnleggende

måte for barn å lære på (Sommer, 2015, s. 68). Samuelsson og Carlsson (2009) viser til utviklingspedagogikk som en tredje vei innenfor barnehagepedagogikken, som en foredling av den tradisjonelle sosialpedagogiske barnehagepedagogikken. Hun trekker frem at personalet i barnehagen skal være oppmerksom på barns perspektiver og erfaringer, men samtidig utfordre dem når det gjelder ferdigheter for fremtiden (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 66).

Det har vært et mål å støtte barns utvikling og forberede dem på fremtiden helt siden de første barnehagene til Frøbel. For eksempel skulle barna i Frøbels første barnehage forberede seg på skolen og de kommende livsstadier gjennom leken (Balke, 1995). Også da barneasylene i 1881 ble erklært pedagogiske etablissementer for barn mellom 2 og 7 år, viste metodebeskrivelsene til at metoden alltid skulle være åpen for nye fremskritt, alltid være rede til å kompletteres og reformeres (Balke, 1995, s. 173). Frøbel arbeidet for at barnet gjennom sang, lek, aktiviteter og fortellinger skulle møte et miljø i barnehagen der barn kunne utvikles i riktig retning via egenaktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2016, s. 12). Frøbel anså det som viktig at barn ikke skulle møte et bestemt og ordnet kunnskapssystem, men gjøre sine erfaringer gjennom egenaktivitet (Øksnes & Sundsdal, 2016). Den voksne skulle samspille med barnet i en balanse mellom en etterfølgende og styrende veiledning, og han løftet frem barnegruppens betydning for barns utvikling (Johansson, 2011).

Fra 1920-tallet og videre etter den andre verdenskrigen overtok utviklingspsykologiens perspektiver i barnehagen (Greve, Jansen & Solheim, 2014). Utviklingspsykologien ble brukt til å beskrive det individuelle barnets behov knyttet til modning og alder. På 60- og 70-tallet var det vanlig å se barn i lys av utviklingspsykologiske teorier, der barns utvikling ble vurdert i lys av utviklingstrinn som endret seg med alderen (Korsvold, 2007). Utviklingspsykologiens tro på betydningen av modning ledet til en barnehagelærerrolle som skulle tilrettelegge, være avventende og ikke gripe inn mer enn nødvendig (Greve et al., 2014, s. 39).

Barnehagepedagogikk ble nå et spørsmål om å tilpasse aktivitetene til det utviklingsnivået den spesielle aldersgruppen befant seg på (Samuelsson, 2015, s. 85). Utviklingspsykologien har hatt en maktposisjon i pedagogisk praksis i barnehagen og har dominert forståelsen i synet på barn (Greve et al., 2014). Mange stilte seg kritiske til det utviklingspsykologiske synet som ikke tok tilstrekkelig hensyn til kontekst og kultur (Lillemyr, 2011, s. 19). Etter hvert ble barns kommunikasjonsevner, sosiale kompetanse, og evnene til sosialt samspill og lek mer vektlagt.

### 2.3.1 Progresjon og syn på barn

Når jeg skal undersøke barnehagelæreres forklaringer på progresjonsbegrepet og beskrivelser av arbeidsmåter de knytter til progresjon, vil disse være preget av tradisjonen i barnehagen og barnehagelæreres syn på barn. Vårt syn på barn og barndom vil danne utgangspunktet for hvordan vil planlegger og hvordan vi gjennomfører pedagogisk virksomhet for barna (Lillemyr, 2011, s. 23).

Synet vi har på barn kan ses som modeller som sammen med teorier om barndom former våre handlinger og praksiser i hverdagen (James, Jenks & Prout, 1998). Når det gjelder syn på barn, kan dette skisseres som “human becoming” og “human beings”. “Human becoming” innebærer å se barn som objekter som skal påvirkes og forandres, og oppmerksomheten er rettet mot hva barnet skal bli i fremtiden (James et al., 1998, s. 207). Barndommen blir behandlet som et stadium, og en strukturert prosess mot det barnet skal bli. Synet på barn som “human beings” er å se barn som en person, en sosialt deltagende aktør.

Studier av barns utvikling har gitt ny kunnskap. Siden 90-tallet har vi hatt en endring i barne- og barndomssynet, blant annet synliggjort av Dion Sommer (1997). Han viser til at universelle stadieteorier erstattes med en bredere barndompsykologi der utvikling ses som barnets konkrete og kontekstuelle tilegnelse av personlige, sosiale og kulturelle kvaliteter (Sommer, 1997, s. 24). Han kalte det et paradigmeskifte i syn på barn, da en mer enn før ser barnet som subjekt helt fra det er født, og ikke som objekter som skal formes eller ses i lys av ulike utviklingsnivåer (Sommer, 1997, s. 29). Bae (2009) har trukket frem barns rett til medvirkning som en naturlig del av dette synet på barn. Bae har spilt en viktig rolle i det relasjonelle perspektivet i barnehagen, og har løftet frem hvordan hverdagslige samspillobservasjoner foregår i prosesser som har stor betydning for både barn og barnehagelæreres selvfølelse, utvikling og læring (Greve et al., 2014).

Forskere innenfor barnehagepedagogikken har stilt seg kritiske til at utviklingspsykologi fremdeles er fremtredende i barnehagelærerutdanningen. Dette handler om at språket som brukes om barn gjør noe med hvordan vi ser og møter barn (Greve et al., 2014).

Nordin-Hultman (2004) hevder at selv om barnehagen prøver å se barnet i et helhetsperspektiv, kan barnehagen være preget av tankemønstre der barn ses i et mangelperspektiv. Hun benytter et postmodernistisk/konstruksjonistisk kunnskapssyn for å løfte frem ulike syn på barnet og utvikling (Nordin-Hultman, 2004, s. 50). Dette kunnskapssynet vender oppmerksomheten mot språket og mot arbeidsmåtene i barnehagen.

Hun belyser at mennesket ved hjelp av teorier og praksiser skaper hva et barn er, hva det bør være ut fra alder, kjønn, ulike måter til ulike tider i forskjellige samfunn (Nordin-Hultman, 2004). Hun belyser mulige konsekvenser bruk av utviklingsbegrepet kan ha i barnehager, og viser til at begrepet får oss til å rette blikket fremover og oppover, mot barnets fremtid (Nordin-Hultman, 2004). Nordin-Hultman (2004, s. 164) viser til at deler ved utviklingsbegrepet som handler om at en er på vei mot noe bedre, og at utvikling skal skje på en forhåndsbestemt måte, fører til forventninger om normale utviklingsløp hos barn. Hun peker på at for å ta i bruk syn på barn preget av samspill, er det nødvendig å forstå utviklingsbegrepet på andre måter (Nordin-Hultman, 2004, s. 167). Kanskje kan barnehagelærerne forklaringer av progresjonsbegrepet og hvordan de beskriver arbeidsmåter knyttet til progresjon være med å påvirke hvilket syn på barn de beskriver. Samtidig kan barnehagelærernes syn på barn påvirke hvordan de vil arbeide med progresjon i barnehagen.

### 2.3.2 Progresjon og syn på lek og læring

Lek og læring har mange og gjerne forskjellige funksjoner, og det faller utenfor denne oppgavens rammer å gå utfyllende inn i dette. Jeg vil likevel kort si noe om tilnærming til lek og læring i barnehagen ettersom barns lek og læring er viktig for barnehagen, og dermed kan bidra til perspektiver som barnehagelærerens beskrivelser kan ses i lys av.

I barnehagen skal lek, omsorg, læring og danning ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Innenfor den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen er lek en fundamental måte for barn å lære på (Sommer, 2015, s. 68). Lek kan ses som et sentralt felt for barnehagelærere å ha kompetanse når de skal utføre sine arbeidsoppgaver (Lillemyr, 2011, s. 203). Når rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44) sier at progresjon innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang, gjør dette leken også relevant for barnehagelæreres arbeid med progresjon. Lillemyr (2016) trekker frem at syn på lek og lekens betydning er sammensatt og mangesidig. Han viser til at der noen forskere vil trekke frem lekens egenverdi, vil andre trekke frem lekens nytteverdi for barns læring. Mens noen viser til at lek er den mest dominerende virksomheten hos barn fordi den har så stor betydning for deres utvikling og læring, kan andre vise til leken som et her-og-nå-fenomen, og at barnet *er* i leken (Lillemyr, 2016, s. 42). Da blir lek en måte å være på som barn får tilgang til, og en tilstand der fantasi, innfall, følelser og fleksibilitet utfolder seg.



Ifølge rammeplanen skal leken ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Lillemyr (2011, s. 203) trekker frem at barnehagepersonalet i deres arbeid med lek i barnehagen stadig bør vurdere og drøfte om de tilrettelegger for lek i barnehagen på en måte som er i utvikling mot et stadig høyere kvalitativt nivå. Det er også sentralt at personalet arbeider på en måte som åpner for ulike perspektiver på lek der de også utforsker problemer som kan oppstå rundt makt eller utestengning i lek (Bae, 2012, s. 36). Samtidig som rammeplanen trekker frem at lekens egenverdi skal anerkjennes, viser den også til at leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Slik jeg forstår dette legger rammeplanen føringer for lekens betydning for barnehagelærerens arbeidsmåter, dermed også deres arbeid med progresjon. Lillemyr (2016, s. 43) understreker at når lek gir barn tilgang til blant annet fantasi, følelser og fleksibilitet, er dette samtidig viktige egenskaper også for barns læring. Lillemyr (2016, s. 37) tar til orde for et bredt, helhetlig læringsyn, og ser læring primært som endring i barns kapasitet for å handle, oppfatte, oppleve, forstå, føle og mene. Han understreker betydningen av å ta barns perspektiv som utgangspunkt, samt det barnet bringer med seg til situasjonen. Fra barns perspektiv er det viktig at barnet får støtte på at barnet hører til, at barnet kan og vet mange ting, og at barnet kan mestre mange ting (Lillemyr, 2016, s. 37). En arbeidsmåte som tilstreber å ta barns perspektiv som utgangspunkt og ta med det barnet bringer til situasjoner og støtter barnets tilhørighet i situasjonen, kan forstås som en anerkjennelse av barnet som subjekt (Bae, 2009). Lillemyr (2016) viser til at dersom en ønsker å bidra til et slikt læringsmiljø, vil det være viktig for pedagogen at barnet lærer å lære, en arbeider for å styrke barnets selvoppfatning, lar barnet gjøre valg og medvirke, en styrker den sosiale kompetansen og en støtter barn i å utvikle omsorg for seg selv og andre. Det er lek som baner vei for et slikt bredere syn på læring (Lillemyr, 2016, s. 37). Hvilke tilnærminger til lek og læring barnehagelærerne har, kan ha betydning for hvordan barnehagelærerne beskriver sine arbeidsmåter med progresjon i barnehagen.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst teorier og idéer som kan knyttes til progresjon definert som jevn utvikling og fremskritt og vist hvordan progresjonsbegrepet kan ses i historisk sammenheng. Videre har jeg synliggjort hvordan progresjonsbegrepet har gitt føringer i rammeverk og vært drøftet i stortingsmeldinger. Hvordan tradisjoner, syn på barn og syn på lek og læring kan gi ulike perspektiver på hva en vektlegger i arbeid med barns lek, læring og

utvikling er gjennomgått. Hensikten er å synliggjøre sammenhenger som vil kunne påvirke hvordan progresjonsbegrepet forklares og hvordan barnehagelærer beskriver sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen.

## 3 METODE

I dette kapittelet vil jeg presentere metodologiske valg. Først vil jeg klargjøre mitt vitenskapelige ståsted ettersom det vil få konsekvenser for valg av forskningsmetode. Vi finner ulike syn på virkeligheten, ontologi, og ulike syn på kunnskap, epistemologi innenfor vitenskapsteorien (Ringdal, 2013, s. 37). Hvordan jeg forstår verden rundt meg og hva jeg oppfatter som virkelig, viser mitt syn på virkeligheten (ontologi). Hvor jeg plasserer meg selv som forsker innenfor en vitenskapsteoretisk tradisjon, viser mitt syn på kunnskap (epistemologi). Videre argumenterer jeg for valg av fokusgruppeintervju som metode for studien sitt datamateriale og presenterer valg knyttet til utvalg og temaliste. Så følger refleksjoner i forhold til studiens reliabilitet, validitet og forskerrollen samt etiske overveielser. Til slutt redegjør jeg for analyseprosessen.

### 3.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

Som forsker plasserer jeg meg selv innenfor et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Kulturen og samfunnet vi lever i tilbyr et mangfold av muligheter for utvikling og læring. Innen sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori ses mennesket som aktivt, ansvarlig og handlende (Postholm, 2011, s. 22). Vi utvikler vår forståelse av omverden i samhandling med andre, og denne representerer utgangspunktet for våre sosiale handlinger (Burr, 2003, s. 4). Ut i fra dette vitenskapelige ståstedet ser jeg på verden som en sosial konstruksjon, der mennesker skaper virkeligheten gjennom språket og konstruerer viten ved å være aktive deltakere i en kulturell kontekst. Vi forstår omverden gjennom de kategorier vi gir uttrykk for, og vår forståelse er preget av den kulturen og den tiden vi lever i (Burr, 2003, s. 3). Denne masterstudien kan plasseres innenfor en fortolkende teoretisk retning som knyttes til kvalitativ forskningsmetode.

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og innebærer å forsøke å finne frem til meningen i noe, eller forklare noe som er uklart (Dalland, 2014, s. 57). En hermeneutisk tilnærming arbeider ut fra prinsippet om at mening bare kan forstås i lys den sammenhengen det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2013). Med en slik tilnærming legger forskeren vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Dette innebærer at vi møter verden med forventninger og erfaringer. Gadamer (1999) bruker

begrepet fordommer for å forklare våre forutsetninger for å forstå situasjonen vi er i og for å forstå verden rundt oss. Jeg har arbeidet lenge innen barnehagefeltet, og jeg har med meg mine forståelser og erfaringer når jeg skal analysere og tolke mitt materiale. Min forforståelse er påvirket av samfunnsdebatten som har vært, og pågår, knyttet til økt læringspress på barnehagen og diskusjoner og drøftinger knyttet til for eksempel høringsrunder for ny rammeplan. Det store engasjementet som har vært synliggjort i den offentlige debatten i forbindelse med høringsrunder for ny rammeplan viser at det er ulike syn på hva som er hensiktsmessige og gode arbeidsmåter for barnehagen. Denne forforståelsen har gjort at jeg har hatt med meg at det kan være svært ulike syn på hva progresjon er og hvordan en arbeider med progresjon i barnehagen, og jeg har derfor valgt å legge til rette for dette ved å velge en metode som åpner for at ulike perspektiver skal kunne komme til syne.

En hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på flere plan. Fortolkninger av *første grad* innebærer at forskeren fortolker det som hender i kraft av at en selv som forsker deltar, og forskerens tolkninger er knyttet til kommunikasjonen med deltakerne (Thagaard, 2013, s. 42). Fortolkninger av *annen grad* representerer forskerens tolkninger av en virkelighet som alt er tolket av deltakerne. Tolkningene forskeren gjør bygger på deltakernes forståelse, og går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer (Thagaard, 2013, s. 42). Ettersom forskeren fortolker en virkelighet som alt er fortolket av de som deltar i den samme virkeligheten, innebærer dette en dobbelt hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). I min studie innebærer dobbel hermeneutikk at jeg forholder meg til en verden som allerede er fortolket av barnehagelærerne, samtidig går jeg videre ved hjelp av teoretiske grep og rekonstruerer barnehagelærernes fortolkninger. I følge Geertz (1983, s. 57) kan ulike nivåer av fortolkning kobles til forskerens bruk av erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Forståelsen som deltakerne selv benytter om sine handlinger kan forstås som erfaringsnære begreper, mens erfaringsfjerne begreper har tilknytning til samfunnsvitenskapelig teori.

Som jeg her har synliggjort, innebærer et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og en hermeneutisk tilnærming at kontekst er viktig. Barnehagene har for eksempel tradisjoner som er viktige for forforståelser og fortolkninger både for meg som forsker og for barnehagelærerne i studien. Jeg gir derfor utfyllende beskrivelse av barnehagen som praksisfelt i teoridelen. Min hermeneutiske tilnærming innebærer at studien starter med min forforståelse i forhold til hvordan barnehagelærere forstår og arbeider med progresjon. Jeg knytter dette til problemstillingen min, og analyserer og tolker materialet fra studien og teorien jeg velger ut. En slik prosess kan forstås som en hermeneutisk sirkel, der all

fortolkning står i stadig bevegelse mellom helhet og deler, mellom det som skal fortolkes og konteksten det fortolkes i, eller mellom vår egen forforståelse og det vi skal fortolke (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

### 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp opplevelser og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2014, s. 112). Min problemstilling er; hvordan forklarer barnehagelærere begrepet progresjon, og hvordan beskriver de sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen? Dette gjør kvalitativ metode et naturlig valg. I kvalitativ forskning blir vår forståelse av virkeligheten konstruert eller skapt av personene som deltar i studien (Postholm, 2011, s. 34). Det er et kjennetegn med kvalitative metoder at de går i dybden og forsøker å få mange opplysninger om få undersøkelsesenheter (Dalland, 2014, s. 113). I denne masterstudien innebærer det at jeg har forsøkt å gå i dybden på progresjonsbegrepet og tilstrebet å få utfyllende beskrivelser av barnehagelærernes egne forklaring og beskrivelser av arbeid med progresjon i barnehagen.

#### 3.2.1. En abduktiv tilnærming

I studien har jeg benyttet en abduktiv tilnærming. Abduksjon står mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2013). Induktive fremgangsmåter baserer seg på en antagelse om at en utvikler teori på empirien en har samlet inn, en går fra empiri til teori. Deduktive fremgangsmåter preges av at en tar utgangspunkt i teori som testes mot empirien, en går fra teori til empiri (Thagaard, 2013, s. 197). Med en abduktiv tilnærming har analysen av empirien hatt en sentral plass når det gjelder utviklingen av studien, og forskerens teoretiske forankring gir perspektiver på hvordan empirien kan forstås (Thagaard, 2013, s. 198). I mitt arbeid med denne studien er teori og empiri brukt i samspill med hverandre, og det teoretiske utgangspunktet er justert etter hvert som jeg fortolket og analyserte empirien. For eksempel gjorde barnehagelærernes beskrivelser av begrepet progresjon at jeg utfylte med teori knyttet til definisjonen på begrepet. Samtidig må min forståelse av den innsamlede empirien ses i lys av teorien jeg har tatt utgangspunkt i.

### 3.2.2 Fokusgruppeintervju

I denne studien har jeg valgt å bruke fokusgruppeintervju som metode for innsamling av data. Fokusgruppeintervju innebærer å samle en gruppe mennesker for å diskutere og snakke sammen om et spesifikt tema. I min studie er temaet progresjon og arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Denne intervjuformen valgte jeg ettersom den kan være hensiktsmessig for å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innen feltet som studeres (Thagaard, 2013, s. 99). Jeg skulle ha fokus på barnehagelærers forklaringer og beskrivelser knyttet til progresjon i barnehagesammenheng, og derfor vurderte jeg fokusgruppeintervju ut til å være en egnet metode. Fokusgrupper er en forskningsmetode som kjennetegnes av kombinasjonen av forskerstyrt emnefokus og gruppesamhandling (Halkier, 2010, s. 10). Barnehagelærerne kunne kommentere hverandres uttalelser og stille hverandre spørsmål, og ettersom de arbeidet i samme barnehage kunne de spørre ut fra, og utfylle svarene til hverandre med, en forståelse som jeg ikke kunne. På denne måten kunne fokusgruppeintervju bidra til at jeg fikk et materiale med rike beskrivelser av arbeidsmåter knyttet til progresjon. En styrke med fokusgrupper er at den sosiale samhandlingen blir kilde til mer komplekse data (Halkier, 2010, s. 14). I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene erfarte jeg at barnehagelærerne supplerte og utfylte hverandres beskrivelser og på den måten opplevde jeg å få rike og detaljerte beskrivelser.

En mulig svakhet med fokusgruppeintervju er at det kan oppstå både en tendens til polarisering og en tendens til konformitet (Halkier, 2010, s. 15). Jeg tilstrebet derfor å gi barnehagelærerne opplevelsen av at det var rom for å ha andre og ulike perspektiver på det som skulle drøftes. Innledningsvis i intervjuene forklarte jeg at jeg hadde valgt temaet ut fra et ønske om å lære mer om det, og at de skulle føle seg frie til å diskutere og reflektere rundt temaene og spørsmålene.

### 3.2.3 Utvalg

Jeg valgte å gjøre fokusgruppeintervju i to barnehager i en storby på Sør-Vestlandet. Barnehageeier ble kontaktet av meg og informert om forskningsprosjektet. De ga meg da tillatelse til å kontakte barnehager i kommunen. Jeg gjorde et strategisk utvalg ved å henvende meg til barnehager jeg på forhånd mente kunne ha noe spesielt å bidra med i undersøkelsen (Dalland, 2014, s. 116). Ettersom jeg skulle gjennomføre fokusgruppeintervju med flere barnehagelærere, benyttet jeg internett og søkte etter barnehager som hadde seks eller flere barnehagelærere ansatt. Barnehage 1 skrev på hjemmesiden at de tok utgangspunkt i at barn

har alle utviklingsmuligheter boende i seg. Barnehage 2 hadde som mål å skape et miljø som skulle gi gode aktivitets- og utviklingsmuligheter for barn. Begge barnehagene takket ja til å delta i studien. Barnehage 1 har to bygg og åtte avdelinger. Barnehage 2 har to bygg og elleve avdelinger.

Til de to styrerne jeg kontaktet formidlet jeg at jeg gjerne ville ha seks barnehagelærere i hver fokusgruppe. Jeg fortalte også at jeg ønsket et mangfold i form av ulike erfaringer, kjønn og ansatte som arbeider på små og store avdelinger, eller med ulike aldersgrupper. Det er sentralt at sammensetningene i slike grupper vurderes for at variasjoner i synspunkter og holdninger skal bli presentert (Thagaard, 2013, s. 99). Samtidig skal alle deltakerne ha relevans for prosjektet, og ha noe felles å diskutere. Gruppedeltakerne som til slutt deltok i denne studien har det til felles at de alle er utdannet barnehagelærere og arbeider med barn i barnehagen. Åtte av intervjuobjektene var kvinner, én var mann. Fem arbeidet på 0-3 års avdelinger, tre arbeidet på 3-4 år og én arbeidet på 5-6 år.

Fokusgruppene består av barnehagelærere som kjenner hverandre fra før ved at de er kollegaer i samme barnehage. Fordelen med å benytte deltakere som kjenner hverandre er at det kan være lettere for dem å delta i samtalen, og at de kan ta hverandres perspektiver på grunn av felles opplevelser og erfaringer (Halkier, 2010, s. 35). Jeg opplevde at barnehagelærerne utfylte hverandre i samtale. Dersom jeg hadde valgt deltakere som ikke kjente hverandre, ville disse være nødt til å stille hverandre flere spørsmål og gjerne oppleve en større frihet til å uttale seg. På den måten kan en få flere perspektiver frem i fokusgruppen (Halkier, 2010, s. 34). Det er mulig at jeg på den måten kunne fått et rikere materiale.

En ulempe med å bare ha seks deltakere i hver fokusgruppe var at studien ble sårbar for avlysninger. Da intervjuet med deltakerne i fokusgruppe 1 skulle gjennomføres, møtte bare tre barnehagelærere på grunn av fravær blant personalet i barnehagen. En fare med for små grupper er at det kan bli for lite dynamisk samhandling spesielt hvis deltakerne ligner hverandre eller ikke er engasjert i temaet (Halkier, 2010, s. 39). Her hadde jeg som nevnt gjort et strategisk utvalg slik at dette ikke ble et problem. Det var tre deltakere som representerte hver sin aldersgruppe i barnehagen og med variert erfaring som møtte til fokusgruppeintervjuet i fokusgruppe 1. Halkier (2010) trekker frem at mindre grupper med fordel kan brukes dersom emnet for samtale også i deltakernes hverdag foregår eller omtales i mindre grupper. Ved å bruke mindre grupper kan en bearbeide datamaterialet i dybden med hensyn til språklige uttrykk, handlinger og meningsdannelse (Halkier, 2010, s. 39). I fokusgruppe nummer to møtte alle seks deltakerne.

Jeg valgte å gjennomføre fokusgruppeintervjuene i barnehagen på deltakernes arbeidssted. Lokaliseringen vil påvirke den sosiale samhandlingen (Halkier, 2010). Fordelen med å benytte et sted som er relevant for emnet det skal snakkes om, er at deltakerne er i vante omgivelser for tematikken og at valg av sted da kan lede an til å snakke om emnet som er i fokus. Ulempen kan være at en i løpet av fokusgruppeintervjuet opplever avbrytelser og bakgrunnsstøy (Halkier, 2010, s. 42). Min opplevelse var at barnehagelærerne var fornøyde med å ha samtalen i barnehagen. Vi ble ikke avbrutt, og jeg opplevde ikke bakgrunnsstøy. Barnehagelærerne kom til intervjuene direkte fra andre arbeidsoppgaver som foreldresamtaler, frokost med barnegruppe og utelek. Slik jeg ser det var da plassering av fokusgruppeintervjuene i barnehagen en faktor som økte muligheten for at de kunne delta i studien. I denne kvalitative masterstudien er intensjonen å undersøke hvordan barnehagelærerne forklarer progresjon og hvordan de beskriver arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Jeg mener at deltakerne bidro med varierte erfaringer og beskrivelser knyttet til tematikken.

#### 3.2.4 Temaliste

Som forarbeid til fokusgruppeintervjuene utarbeidet jeg en temaliste som inneholdt ulike emner som jeg ønsket at barnehagelærerne skulle snakke om (vedlegg 3). Jeg hadde i utgangspunktet fire temaer på temalisten: begrepet progresjon, progresjon som en arbeidsmåte, progresjon for alle barn i barnehagen, og progresjon og kompetanse. I fokusgruppeintervjuenes gjennomføring prioriterte jeg å la barnehagelærerne snakke om det de mente var relevant, og vi kom vi ikke innom det siste temaet på listen. På den ene siden kan dette ha medført at jeg gikk glipp av interessante beskrivelser knyttet til kompetanse og progresjon. På den andre opplevde jeg det som en fordel at barnehagelærerne fikk snakke ferdig om det de var opptatt av å forklare og beskrive knyttet til progresjon. Strukturen jeg valgte kan kalles en traktmodell, altså en kombinasjon av fast og løs struktur (Halkier, 2010, s. 48). Dette valgte jeg for å sikre dybde og bredde i intervjuet. Min rolle var å lytte, og jeg forsøkte å fange opp dersom det var forskjellige synspunkter på emnet som ble diskutert, og å stille oppfølgingsspørsmål for å få tak i ulike syn på emnet. Det er barnehagelærerens forklaringer og beskrivelser som skal belyses i studien, og en temaliste gir rom for at andre temaer også kan komme frem. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).



### 3.2.5 Reliabilitet, validitet og forskerrollen

Begrepene reliabilitet og validitet var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, men får en annen betydning innen kvalitative studier (Thagaard, 2013, s. 22). Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Reliabilitet forstått som om en annen forsker ville komme frem til det samme resultat, er gjerne ikke et så relevant kriterium i kvalitativ forskning. I en studie der mennesker forholder seg til hverandre, vil ikke forskeren være uavhengig av relasjonen til deltakerne. I stedet kan forskeren argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet (Thagaard, 2013, s. 202). Som forsker har jeg i arbeidet med masteroppgaven lagt vekt på å synliggjøre valg underveis, slik at en kritisk leser skal kunne spørre seg om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte.

Reliabilitet handler også om at forskeren redegjør for relasjoner til deltakerne og hvilken betydning erfaringer i felten har for dataene hun får (Thagaard, 2013, s. 194). Dette kan også ses i sammenheng med synliggjøring av min forskerrolle. Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Dette innebærer blant annet å tilstrebe gjennomsiktighet med hensyn til de prosedyrene som danner grunnlaget for konklusjonene i studien. Jeg møtte deltakerne for første gang da vi hadde fokusgruppeintervjuet, og hadde på den måten ingen relasjon til dem på forhånd. Men jeg er selv barnehagelærer, og jeg merket at jeg kunne kjenne igjen utfordringene barnehagelærerne beskrev fra mine egne erfaringer i barnehagen. I betydningen av at jeg kom fra et annet sted for å intervju dem, var jeg i forskerrollen likevel en utenforstående. Det å være bevisst på hvordan det at jeg kjenner barnehagefeltet påvirker meg i rollen som forsker, er sentralt. Jeg har jobbet i barnehagefeltet i mange år, og det er en utfordring å skulle forske på eget fagfelt. Denne tilknytningen til feltet kan føre til at forskeren overser det som skiller seg fra egne erfaringer, og blir mindre åpen for nyansene i situasjonen som studeres (Thagaard, 2013, s. 206). Ved å tilnærme meg barnehagelærernes forklaringer og beskrivelser av progresjon i barnehagesammenheng med åpne spørsmål og benytte en metode som rommer innspill og perspektiver ukjente for meg tilstrebet jeg å være åpen for nyanser i barnehagelærernes beskrivelser. Min rolle var å være åpen for ulike innspill, forklaringer og beskrivelser.

Validitet handler om forskningens gyldighet, av tolkningene som følger av undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 194). Som forsker må jeg gå kritisk gjennom grunnlaget for mine egne tolkninger. Analysen representerer en fortolkning av det som studeres. I masteroppgaven tilstreber jeg å tydeliggjøre min fremgangsmåte og grunnlaget for mine fortolkninger blant

annet gjennom at jeg gjør rede for hvordan analyseprosessen er gjennomført. Det at jeg kjenner miljøet kan påvirke mine tolkninger, og for at studien skal være i tråd med vitenskapelige kriterier må jeg kunne se på barnehagen med en viss distanse. Det at jeg har gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted som forsker er sentralt i denne sammenhengen.

I denne studien har jeg oppholdt meg én time i hver av barnehagene, og gjennomført to fokusgruppeintervju. Det gjør dette til en studie som er for liten til å si noe generelt om hvordan barnehagelærere forklarer progresjonsbegrepet eller hvordan de beskriver sine arbeidsmåter knyttet til progresjon. På grunn av tidsperspektivet og omfanget på denne masteroppgaven, har jeg ikke møtt barnehagelærerne flere ganger, noe som kan ses som kritikkverdigg. Hadde jeg møtt de flere ganger, kunne funn og resultater blitt drøftet med dem. Dette kunne vært med på å styrke studiens validitet.

Kvalitative studier blir av og til kritisert for at de ikke er generaliserbare. Det er ikke intensjonen med denne studien. Min intensjon er ikke å gi noen fasit på hvordan barnehagelærere forstår progresjon eller arbeider med progresjon i barnehagen. Intensjonen er å bidra til en rikere forståelse av progresjon i barnehagesammenheng. I studier som har denne formen er overførbarhet knyttet til at den forståelsen forskeren utvikler innenfor studiens rammer, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 194). Resultatet som kommer frem i denne studien kan gi mer kjennskap til hvordan progresjon og arbeid med dette kan bli forstått av barnehagelærere, og det er mitt håp at disse resultatene kan føre til diskusjoner og refleksjoner knyttet til arbeid med progresjon i barnehagen.

### 3.2.6 Etske overveielser

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg foretatt ulike etske overveielser. Som forsker må jeg forholde meg til forskningsetiske retningslinjer som er gitt av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2016). Disse etske prinsippene er regler som skal følges, og samtidig er reglene en støtte ved alle de ulike valgene en må ta i forskningsprosessen (Postholm, 2011, s. 155).

Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) og fikk den godkjent den 21.09.2017 (vedlegg 1). I september tok jeg kontakt med barnehageadministrasjonen i den kommunen der jeg ønsket å gjennomføre fokusgruppeintervjuene. Administrasjonen der ga meg lov til å kontakte barnehager etter eget ønske. Da styrerne hadde takket ja til å delta i studien, sendte jeg skriftlig informasjon/samtykke til alle deltakerne (vedlegg 2). Alle leverte

signert informert samtykkeskjema. Alle deltakerne ble informert om anonymitet og minnet om taushetsplikten før fokusgruppeintervjuet startet. Dette er i tråd med gjeldende retningslinjer. Jeg gjorde lydopptak av begge fokusgruppeintervjuene og lagret dem på datamaskin. Data ble kodet om og lagret forsvarlig i tråd med avtalen med NSD (vedlegg 1). Lydfilene vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Jeg må ta ansvar for etiske refleksjoner i forhold til hvordan jeg analyserer materiale. Thagaard (2013, s. 230) trekker frem at forskeren må være bevisst mulige konsekvenser for personer som deltar i studien. Jeg er opptatt av at deltakelse i studien ikke skal føre til uheldige konsekvenser for barnehagelærerne, og vil kritisk reflektere over mine tolkninger gjennom hele arbeidet med denne studien.

For å ivareta konfidensialitet var noe av det første jeg gjorde å endre navn på alle deltakerne. Alle barnehagelærerne har fått fiktive navn for å ivareta feltbarnehagenes og barnehagelærernes anonymitet, og uansett kjønn har alle kvinnenavn. Barnehagenes navn er ikke omtalt. Jeg har valgt å gi barnehagelærerne i fokusgruppe 1 navn med forbokstav A, og barnehagelærere i fokusgruppe 2 navn med forbokstav B. Bruken av navn er ikke konsekvent knyttet til en person, men varierer i løpet av fremstillingen. Det er ikke sentralt i denne studien å forfølge hva som er sagt av hvem, eller at leseren skal undersøke om det en enkeltperson sier i én sammenheng henger sammen med det som blir sagt i en annen. Uttalelsene i gruppen representerer forklaringer til begrepet progresjon og beskrivelser av arbeidsmåter som gjelder for barnehagelærerne i fokusgruppen og som samtidig kan være uttrykk for individuelle forståelser. Slik er utsagnene interessante i det de kan synliggjøre hvordan barnehagelærerne beskriver sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Jeg har gjort disse valgene for å styrke anonymiseringen ettersom det er få informanter i materialet, og beskrivelsene av deres praksis kan gå tett innpå følsomme temaer for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). For å styrke anonymiteten ble også fokusgruppeintervjuene transkribert til bokmål.

Som nevnt innledningsvis innebærer mitt sosialkonstruktivistiske utgangspunkt at vi utvikler vår forståelse av omverden i samhandling med andre, og verden ses da som en sosial konstruksjon som blant annet skaper viten ved å være aktive deltakere i en kulturell kontekst. Min hermeneutiske tilnærming gjør at jeg anerkjenner at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen det jeg studerer er en del av. Med denne tilnærmingen er jeg klar over at jeg kan ha oppfattet virkeligheten på en annen måte enn deltakerne. Ettersom deltakernes opplevelser og erfaringer settes inn i en annen sammenheng enn den som er kjent for dem ved

hjelp av teoretiske perspektiver, kan forskerens tolkninger virke fremmedgjørende (Thagaard, 2013, s. 215). I arbeidet med denne studien har jeg tilstrebet å vise etisk ansvarlighet ved å tydeliggjøre i masteroppgaven hva som er mine tolkninger og drøftinger knyttet til barnehagelærernes beskrivelser og forklaringer.

### 3.3 Analyseprosessen – bearbeiding av data

For å øke validiteten og reliabiliteten på studien er det viktig å gjøre arbeidsprosessen synlig (Postholm, 2011, s. 169). Å analysere betyr å dele noe opp i elementer eller biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Etter fokusgruppeintervjuene var gjennomført, transkriberte jeg samtaleord for ord fra dialekt til bokmål. Nonverbale ytringer og andre hendelser som påvirket samtalsforløpet markerte jeg som for eksempel [latter] og [host]. Jeg valgte å sette komma og punktum ut fra pauser og tonefall, etterhvert som jeg transkriberte.

Den hermeneutiske tradisjonen har i århundrer forsøkt å forstå tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236). Jeg har benyttet en kvalitativ tilnærming til innholdsanalyse. En slik tilnærming kan også kalles fortolkende tekstanalyser (Fauskanger & Mosvold, 2014). Ifølge Fauskanger og Mosvold kan innholdsanalyse anvendes for å studere meninger i tekstdata, noe som passer fint når jeg skal se nærmere på hvordan barnehagelærere forklarer progresjonsbegrepet og hvordan de beskriver sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Fauskanger og Mosvold (2014) viser til at det finnes forskjellige tilnærminger til innholdsanalyse. Min tilnærming kan ses som en konvensjonell tilnærming. En slik tilnærming brukes gjerne i studier der intensjonen er å beskrive et forhold for å forstå det bedre (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Fauskanger og Mosvold (2014) viser til at tilnærmingen gjerne brukes når en har intervjudata som er produsert gjennom åpne spørsmål, slik som i fokusgruppeintervjuer.

Da materialet var transkribert til tekstform, ble det lettere å få en oversikt over innholdet. Denne struktureringen var i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det å undersøke to gruppers beskrivelser av praksis i sin barnehage for så å analysere og kategorisere samlinger av beskrivelser, er et komplekst arbeid. For å skaffe meg oversikt over materialet, leste jeg intervjuene separat, så dem i forhold til hverandre og leste dem separat igjen. I konvensjonell innholdsanalyse fordyper forskerne seg i datamaterialet gjennom å lese data ord for ord for å få ny innsikt (Fauskanger & Mosvold, 2014).

For å identifisere mønstre, tok jeg utgangspunkt i min problemstilling; hvordan forklarer barnehagelærere begrepet progresjon, og hvordan beskriver barnehagelærere sine

arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen? Jeg markerte uttalelser som var knyttet direkte til at barnehagelærerne forklarte hvordan de forsto progresjonsbegrepet med fargekoder. Noen ganger pendlet samtalene mellom flere temaer samtidig. I denne prosessen foretok jeg valg ut i fra hva jeg mente var relevant for studiens problemstilling. Jeg noterte nøkkelord i margen mens jeg leste fra start til slutt. Eksempel på nøkkelord jeg noterte er progresjonsbegrepet, avdelingsvis, alder, mestre, stadier, lek. Ved hjelp av gjentatte gjennomlesninger av materialet, ble kategoriene utviklet ved at nøkkelordene som var relaterte til samme tema ble knyttet sammen. De fire hovedkategoriene jeg satt igjen med etter denne analyseprosessen var 1) progresjon som positiv utvikling og forbedring, 2) planlagt progresjon etter barnehagen aldersinndeling, 3) progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte og 4) progresjonsarbeid og lek. Analyse er en prosess hvor forskeren arbeider for å få mening ut av sine data, og prosessen innebærer at en helhet blir delt opp for så å bli analysert (Postholm, 2011). Intensjonen er å fremme en helhetlig, dypere forståelse av det som er studert gjennom en bedre forståelse av de enkelte delene (Postholm, 2011, s. 105). Analyseprosessen var sirkulær, i likhet med det som kalles den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Kategoriene som er arbeidet frem i analysen presenteres i kapittel 4.

Når jeg presenterer resultatene fra analysen i kapittel fire, har jeg forsøkt å holde den opprinnelige setningsoppbyggingen i uttalelsene, men har strukturert dem etter skriveform for å lette lesbarheten. Jeg har trukket sammen uttalelser, slik at gjentakelser, nøling, stamming og talemåter som *sant* og *ikke sant?* er fjernet. Dette er en form for meningsfortetting som innebærer at uttalelsene forkortes og teksten blir mer konsis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Når noe er tatt vekk i sitatene som brukes i oppgaveteksten, er dette markert med [...].

### 3.4 Oppsummering

I metodekapittelet har jeg vist til et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt og til en hermeneutisk tilnærming som innfallsvinkel til en kvalitativ utforming av studien. Jeg har gjort rede for valg av fokusgruppeintervju som metode for innsamling av data. I arbeidet med masteroppgaven har jeg gjort en rekke beslutninger som påvirker hvordan studien utformes, og ved å synliggjøre valg jeg har gjort underveis i prosjektet, har jeg åpnet for at en kritisk leser skal kunne spørre seg om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Ethiske prinsipper og refleksjoner knyttet til forskerrollen har bidratt som en støtte i de ulike valgene jeg har tatt i arbeidet med studien.

## 4 PRESENTASJON AV RESULTAT

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatet i fire kategorier. Den første kategorien som presenteres er 1) progresjon som positiv utvikling og forbedring. Her beskriver barnehagelærernes forklaringer og assosiasjoner til selve progresjonsbegrepet. Den andre kategorien er 2) planlagt progresjon etter barnehagens aldersinndeling. Her har jeg samlet beskrivelser av arbeidsmåter som handler om planer for progresjon rammeplanens fagområder og fordeling av utstyr og materiell. I den tredje kategorien 3) progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte har jeg samlet beskrivelser av arbeidsmåter som handler om at barn skal ha en forventet utvikling i forhold til sin alder og at barn skal mestre ferdigheter som vil komme dem til gode i skolen. Den fjerde kategorien er 4) progresjonsarbeid og lek. Her har jeg samlet beskrivelser av progresjon og lek, og beskrivelser om lek og planer for progresjon i barnehagen.

### 4.1 Progresjon som positiv utvikling og forbedring

Innledningsvis i begge fokusgruppene har jeg spurt barnehagelærerne om å forklare begrepet progresjon. Alle barnehagelærerne i begge fokusgruppene gir uttrykk for at de er enige om at progresjon betyr utvikling. Utviklingen skal være positiv, forklarer de i samtalen. I samtalen begrunner Anne sin forståelse av begrepet som positiv utvikling ved å vise til hva hun mener er det motsatte av progresjon: *regresjon går jo motsatt*.

Barnehagelærerne i begge fokusgruppene gir også uttrykk for at de enige om at progresjon er det samme som forbedring. De utfyller dette i samtalen ved å vise til at progresjon innebærer at noe skal bli bedre for barna i barnehagen. I fokusgruppe 2 utfyller Bjørg med å forklare: *progresjon, det assosierer jeg med fremskritt*. I de innledende samtalen knytter ikke barnehagelærerne forklaringene av begrepet til en spesiell form for utvikling eller fremskritt, men gir mer generelle forklaringer av hvordan de forstår begrepet.

Når barnehagelærerne forklarer at progresjon for dem betyr forbedring og utvikling, utdyper de med å beskrive denne utviklingen til å gå fremover og oppover. Ada forklarer her hva progresjon betyr for henne: *utvikling, oppover. At det liksom er utvikling til forbedring, altså ja, positiv utvikling*. Og Astrid utdyper: *ja, en forbedring, læring*. Barbro forklarer begrepet ved å si at utviklingen og forbedringen skal være jevn: *det er en utvikling, en jevn utvikling over tid, der en ser en forbedring, en endring*. Barnehagelærernes forklaringer av progresjon som en positiv utvikling som går oppover, peker mot en lineær forklaring av begrepet.

I begge fokusgruppene utfyller noen av barnehagelærerne med å forklare at progresjon innebærer at noe blir mer komplisert, vanskelig eller avanserer. Astrid gjør dette da hun setter ord på hva hun forbinder med progresjonsbegrepet: *jeg tenker på at det begynner gjerne med noe enkelt, så blir det mer og mer avansert.*

Flere ganger i løpet av samtalene forklarer barnehagelærerne progresjon og arbeid med progresjon gjennom å vise til nivåer og stadier i menneskers utvikling. Beate forklarer progresjon gjennom å vise til nivåer i utvikling, og hun forteller at det å komme til nytt nivå er en forbedring. Beate forklarer det på denne måten: *Det blir en progresjon at du utvikler deg fra et nivå til et nytt.* Anne henviser til stadier og utviklingstrinn da hun utdyper sitt syn på progresjon i barnehagen:

*Barn er på ulike stadier i utvikling. Så hvis du tenker pedagogisk, så tenker du at barnehagen har mange utviklingstrinn. Det vi tenker er progresjon er at ungene er her, så kommer de på neste, så kommer de på neste, så kommer de på neste [...].*

Ettersom barnehagelærerne innledningsvis forklarte at progresjon var positiv utvikling som går oppover, kan det her se ut som om denne positive utviklingen eller forbedringen hos barn forklares ved å vise til stadier, nivåer og utviklingstrinn.

Når barnehagelærerne i fokusgruppesamtalene forklarer begrepet progresjon, forklarer de det som en positiv utvikling, og som forbedring og fremskritt. De viser til stadier, nivåer og utviklingstrinn når de forklarer begrepet.

#### 4.2 Planlagt progresjon etter barnehagens aldersinndeling

Her følger presentasjon av barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter der de planlegger for progresjon ved å ta utgangspunkt i aldersinndelinger/avdelingene de har i barnehagen.

Barnehagelærerne i begge fokusgruppene forteller at barnehagen har laget en plan for progresjon innenfor rammeplanens fagområder og sosial kompetanse. Fokusgruppe 1 hadde med seg progresjonsplanen til fokusgruppeintervjuet. Anne forklarer planen og forteller at de evaluerer den årlig og at de spisser planen: *vi spesifiserer hva vi forventer at 0-3 åringene skal jobbe med, 3-4 åringene og 5-6 åringene.* Anne viser her til at progresjonsplanen inneholder forventninger personalet har til hva barna skal arbeide med i stigende aldersinndelinger som passer med barnehagens struktur i form av avdelinger. Jeg forstår disse beskrivelsene som at barnehagelærerne planlegger for barns læring innenfor blant annet fagområdene. Slike

beskrivelser kan peke mot en arbeidsmåte der det er personalets forventninger knyttet til aldersgruppene de har delt barna inn i som bestemmer progresjonen barna møter i forbindelse med fagområder og sosialkompetanse. I samtalen beskrives også innholdet som mer avansert for hver aldersinndeling. Ada utdyper intensjonen personalet har med progresjonsplanen her:

*Det er rubrikk for innhold, så er det konkret hva som skal gjøres, og så er det rubrikk med eksempler. Vi skal legge til rette for en utvikling videre frem, utfordring for ungene, vi skal legge til rette for at det blir en progresjon.*

Her beskriver Ada at personalet skal legge til rette for at det er en progresjon i barnehagens innhold knyttet til rammeplanens fagområder og sosial kompetanse. Hun viser til at barnehagelærerne skal legge til rette for en utvikling videre fremover. Flere av barnehagelærerne trekker frem at det er viktig at det ikke er det samme innholdet på de ulike avdelingene. Bodil begrunner dette med at: *det kan bli kjedelig*. Ettersom planen for progresjon gjelder for aldersgruppene barnehagene har delt barna inn i, ser det ut til å være kunnskap og forventninger barnehagelærerne har om aldersgruppers utvikling som legges til grunn for utfordringene og variasjonene barn møter.

Astrid bruker hvordan personalet arbeider med utgangspunkt i progresjonsplanen og fagområdet etikk, religion og filosofi når de planlegger en felles temadag for hele barnehagen som eksempel:

*Jeg har laget opplegg for FN-dagen. Der har vi bestemt at de minste skal ha om følelser. Glad, sint, lei seg og redd. De mellomste skal ha om barn i andre land, de kan forestille seg litt mer om langt borte og annen kultur. De største skal ha om barns rettigheter, FN sin barnekonvensjon. Sånn at der også, når vi skulle lage planen, så laget vi den ut fra det.*

Her beskriver Astrid en arbeidsmåte der progresjonen barna møter er planlagt på forhånd og styres av barnehagens aldersinndelinger. Beskrivelsene ser ut til å vise til barnehagens struktur i form av avdelinger for 0-3 år, 3-4 år og 5-6 år. Astrid forklarer at de mellomste kan forestille seg mer. Det peker mot at hun vektlegger kunnskap og forventninger hun har knyttet til aldersgrupper når hun planlegger for progresjon.

Barnehagelærerne tar utgangspunkt i progresjonsplanen når de lager sine månedsplaner. I løpet av samtalen forklarer Bjørg dette slik: *Jeg går inn der og ser i progresjonsplanen hva som forventes, og tar det med inn i planene mine*. Her viser Bjørg til forventninger til progresjon i planen og at hun tar disse forventningene inn i planen hun lager for avdelingen den kommende måneden. Slik Bjørg beskriver her, kan innholdet i progresjonsplanen forstås



som krav til hva barna skal møte i de ulike fagområdene og sosial kompetanse. Anne forklarer det på denne måten: *Vi må jo kvalitetssikre at vi går gjennom alt vi har skrevet her at vi skal gå gjennom.* Og Astrid følger opp: *Planen er jo for å sikre at vi jobber på rett måte.* Her viser Anne og Astrid til at planen de har laget for progresjon sikrer at barnehagelærerne jobber på rett måte, noe som kan tyde på at barnehagelærerne vektlegger beslutningene personalet har gjort i arbeidet med progresjonsplanene og at de har tillit til at det personalet har planlagt basert på aldersinndelinger er rett måte å arbeide på. Astrid viser til at hun kvalitetssikrer at de går gjennom alt det de har skrevet at de *skal gå gjennom*. Barnehagelærernes beskrivelser av progresjonsplanens oppbygning kan minne om skolens læreplaner, med ulikt innhold knyttet til fag som det er forhåndsbestemt at en “skal gå gjennom” i hver aldersgruppe.

I samtalene beskriver barnehagelærerne hvordan de fordeler utstyr og materiell med tanke på progresjon i barnehagen, og de viser da også til barnehagens aldersinndelinger.

Barnehagelærerne beskriver en arbeidsmåte der de differensierer utstyr og materiell med utgangspunkt i barnehagens struktur i form av avdelinger. Intensjonen er å legge til rette for progresjon i barns møte med materiell og utstyr etter hvert som barna bytter til avdelinger for eldre barn. Anne beskriver dette slik: *[...] hvilket utstyr skal det være på småbarn, på store barn. Vi har på en måte oppdaget flere ganger at det ser likt ut. Hva er forskjellen da?* Med sitt spørsmål viser Anne at det har betydning at det er variasjon i utstyr og materiell som de bruker i arbeidet med barna i de ulike aldersinndelingene. Fokusgruppe 1 forklarer at personalet i barnehagen har laget en egen plan for fordeling av utstyr og materiell, og de forteller at de gjennom arbeidet med planen er blitt enige om hvilken avdeling som skal ha hvilket utstyr og materiell tilgjengelig for barna som går der. Ada forklarer det slik: *Så har vi spesifisert at det er mer avansert utstyr på avdelingene for større barn. Både med tegnesaker og malesaker, det blir mer komplisert etter hvert. Sånn at det blir utfordrende.* Her viser Ada til en fordeling av utstyr og materiell som stiger i takt med aldersinndelingene i barnehagen, og innholdet betegnes som mer komplisert etter hvert som det kommer til høyere aldersinndelinger.

Barnehagelærerne viser i samtalene til at barn har ulike forutsetninger for å delta i aktivitetene personalet planlegger med utgangspunkt i barnehagens aldersinndelinger. Bodil beskriver dette slik: *Hvis du har samling og opplegg, så har du på en måte det samme tilbudet til alle, også er det gjerne noen som henger litt etter, som kunne trengt noe ekstra.* Her viser Bodil til at det er en utfordrende del i progresjonsarbeidet at barna er på ulike steder i sin forståelse og utvikling når de har felles aktiviteter planlagt for en aldersgruppe og avdelingen barna går på.

I løpet av samtalene beskriver barnehagelærerne arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen som er planlagt på forhånd utfra barnehagens aldersinndelinger. Beskrivelsene av arbeidsmåter handler om planlegging av progresjon for rammeplanens fagområder og sosial kompetanse, samt planlegging for hvordan barn skal oppleve progresjon i møte med utstyr og materiell.

#### 4.3. Progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte

Her følger presentasjon av barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter de knytter til progresjon som handler om at barnet skal følge en forventet utvikling i forhold til sin alder. Perspektiver som fremstår som viktige for alle barnehagelærerne i samtalene handler om at det enkelte barnet skal mestre ulike ferdigheter og situasjoner. I samtalene viser barnehagelærerne ofte til fremtiden som venter barnet i skolen, og de beskriver situasjoner de vil at barnet skal mestre når han eller hun blir elev.

I fokusgruppe to beskriver Bjørg hva hun synes er viktig i progresjonsarbeidet. Hun sier: *Jeg tenker progresjon i forhold til barna, at jeg gjør noe på liten avdeling og er trygg på at alderen får det den skal.* Her viser Bjørg til at arbeid med progresjon for henne er knyttet til alder. Det kan se ut som om Bjørg her løfter alderen frem, det er barns alder som skal få det den skal ha av henne som barnehagelærer. At barnehagelærerne ofte viser til barns alder i samtalene, kan peke mot at alder er en sentral referanseramme for dem i arbeidet med progresjon i barnehagen. At arbeidsmåter knyttet til progresjon settes sammen med barnets alder, kommer enda tydelig frem da Birte videre i samtalen utdyper: *Hva forventer vi av en ettåring, hva er målet vårt for en ettåring, hva er målet vårt for en toåring [...].* Birtes forklaringer på hvordan de skal arbeide med progresjon viser tydelig til forventninger og mål knyttet til hvor mange år barnet er.

Barnehagelærerne viser ofte til at barn skal følge en forventet utvikling i samtalene, og Anne beskriver det slik: *Det går jo på at vi ser jo mange barn, vi som jobber i barnehagen da, og vi blinker oss fort ut hvis det er noen som har en utvikling som avviker fra det som er normalen.* Her viser Anne til at personalet identifiserer utvikling som avviker fra normalen. Annes forklaring ser ut til å knytte arbeid med progresjon i barnehagen til å være oppmerksom på om barns utvikling går som forventet. Barnehagelærerne løfter også her frem betydningen av barnets alder for å vurdere den forventede utviklingen. Barnehagelærerne er klare på at dette er en viktig del av deres arbeid med progresjon i barnehagen, som Bente her sier: *Du skal*

*forvente så og så mange ord i ordforråd, du skal ha et forventet aldersadekvat bevegelsesmønster, og det er det jobben vår går ut på, du skal se hvis det stopper opp en plass.* Bente understreker at det å oppdage enkeltbarn som ikke har en forventet utvikling er en viktig del av profesjonens arbeid. Barnehagelærerne forteller videre i samtalen at de vil arbeide for å legge til rette for at barn får den ønskede utviklingen. Bente forklarer at dersom et barn ikke kan klippe når det er fire år, er det barnehagen som ikke har lagt til rette for dette. Bodil utdyper og sier: *for ingen mestrer noe hvis de ikke har fått øvd.* Bente og Bodil viser til at barns utvikling henger sammen med hva barnet har møtt av aktiviteter i barnehagen. De trekker frem at hva barnet er blitt introdusert for av dem som barnehagelærere har betydning for hva barnet mestrer. Bente og Bodils forklaringer viser at slik tilrettelegging er en del av det de anser som sine arbeidsoppgaver knyttet til progresjon i barnehagen.

I samtalene viser barnehagelærerne i begge fokusgruppene flere ganger til barnas skolestart. At barn skal mestre ferdigheter de vil ha bruk for i skolen, løftes frem som arbeidsoppgaver barnehagelærerne knytter til progresjon i barnehagen. Noen av barnehagelærerne forklarer at en del av arbeidsoppgavene de knytter til progresjon handler om å legge til rette for at barn skal tilpasse seg rammene som venter i skolen. Bente sier det slik: *Barn skal lære å tilpasse seg enkeltbarn og barnegruppa. De skal jo inn i et klassesystem. Når vi sender dem herfra så skal de opp i skolen til 27 elever på en lærer.* Her viser Bente til at barn skal tilpasse seg skolesystemet. Videre utdyper Beate hva hun mener er viktig i progresjonsarbeidet slik:

*Fremfor alt måten å lære på. Den vil de ha igjen når de begynner på skolen. Hva skal til for at jeg skal tilegne meg god kunnskap? Jeg kan ikke tilegne meg kunnskap hvis jeg ikke hører etter, jeg kan ikke tilegne meg det hvis jeg er utrygg, og jeg må gjerne sitte ned [...].*

Her viser Beate til ulike ferdigheter hun mener vil bli nyttige når barnet skal inn i klasseromsundervisning. Beskrivelsene kan se ut til å ta utgangspunkt i hva barnet ikke kan. Dette perspektivet på barns utvikling og skolestart blir enda tydeligere når Birte så utdyper hvordan hun vektlegger skolestart i sitt arbeid med progresjon på småbarnsavdelingen: *Når vi ser at det er ting de ikke mestrer på slutten av 2 år. Da sier jeg til foreldrene, nå er det tre år til skolestart. Ja, han begynner å utvikle det, men han skulle ha utviklet det for lenge siden.*

I Birtes beskrivelser av progresjon som en arbeidsmåte viser hun til barnet som ikke mestrer, og ser dette i sammenheng med skolestarten som venter i fremtiden. Barnehagelærerne i begge fokusgruppene trekker i samtalene frem betydningen av at de ikke skal vente og se, men at de skal reagere tidlig når et barn ikke mestrer som forventet.

I begge fokusgruppene viser barnehagelærerne til kartleggingsskjema som viktige verktøy for dem. Gjennom samtalene kommer det frem at hvert enkelt barn i begge barnehagene blir jevnlig kartlagt, og barnehagelærerne viser til at dette er en del av deres arbeid som kan knyttes til progresjon. Astrid forklarer dette slik:

*Vi har jo Alle Med som et slags redskap som sikrer oss at et barn utvikler seg som forventet. Så der, hvis det da blir hull i den så har du jo en mulighet til å sette inn mer [...] Det er med å sikre at det ikke er noen som går lenge og ikke kan. Og at vi verken oppdager det eller får satt inn noen tiltak.*

Astrid løfter frem kartleggingsskjema som verktøy i barnehagens arbeid med progresjon. Intensjonen ser ut til å være å identifisere barn som ikke følger den forventede utviklingen og iverksette tiltak for barnet. Barnehagelærerne løfter i samtalene frem kartleggingsskjema for å vurdere barnets progresjon, og betydningen av å få iverksatt tiltak tidlig understrekes. Barnehagelærerne forteller at ettersom de opplever kartleggingsskjemaer som viktige verktøy i progresjonsarbeidet, bruker de det ofte. Barbro forklarer dette slik:

*Vi arbeider mye i forhold til Alle Med og TRAS her. Da får du også sett her hvor det er vi må sette inn støtet. For det kommer helt tydelig frem når du gjør de observasjonene. Og da er det oi sann, se her har vi noe å gjøre på pinsettgrep. Ettåringene har ikke TRAS, men Alle Med har de. Og det ser jeg at det er et utrolig verdifullt verktøy.*

Barbro forteller at hun ved hjelp av kartleggingsskjemaene ser hvor hun må *sette inn støtet*, jeg forstår denne beskrivelsen som å handle om hvor hun vil rette sin oppmerksomhet i videre arbeid knyttet til barnet. Beskrivelsen peker mot et ønske om å identifisere det som barnet ikke behersker for å støtte videre progresjon innenfor det gitte området. Barbro trekker frem at kartleggingsskjemaet viser at hun har en jobb å gjøre med pinsettgrep. Forklaringene av arbeidsmåten kan forstås som at hvordan barnas utvikling fremstår gjennom kartleggingsskjemaet, påvirker hvilket pedagogisk innhold barnehagelæreren vektlegger i videre progresjonsarbeid.

I samtalene løfter barnehagelærerne frem betydningen av at barnet mestrer i tråd med det som er forventet ut i fra alder. Å identifisere barn som ikke har forventet utvikling og iverksette tiltak, samt å forberede barn slik at de mestrer ferdigheter de vil trenge i skolen, er arbeidsmåter de knytter til progresjon i barnehagen. De vektlegger kartleggingsskjema som verktøy i arbeid med progresjon knyttet til barns utvikling.

#### 4.4 Progresjonsarbeid og lek

Analysen viser at barnehagelærerne tar utgangspunkt i barnegruppas interesser når de beskriver arbeidsmåter knyttet til progresjon og lek. Begge fokusgruppene beskriver en arbeidsmåte som handler om observasjoner de gjør her-og-nå, mens leken pågår.

Birte beskriver hvordan de arbeider med progresjon og lek i hennes barnehage slik: *[...] vi utvikler leken når de er i gang med en doktorlek, ja, men jeg har jo mange sprøyter her, da finner vi de frem. Ja, trenger vi flere dokker, da går vi og henter flere.* Her viser Birte til en arbeidsmåte knyttet til lek og progresjon som ser ut til å handle om å utvide med mer lekematriell. Beslutninger og planlegging for videre progresjon skjer underveis i leken. Avgjørelser knyttet til valg av lekematriell tas basert på observasjoner hun gjør av situasjonen barna er i og hva hun tenker barna kan ha bruk for.

Barnehagelærerne beskriver også en arbeidsmåte der de varierer lekematriell eller gjør noe nytt med rommet underveis som de knytter til progresjon og lek. De gjør det ved hjelp av observasjoner de gjør her-og-nå, når barna skal leke. Ada forklarer dette slik: *Hvis vi ser at ungene plutselig bare går og driver, så tenker vi at nå må vi gjøre noe nytt, prøve å tenke nytt med rommet, få inn nye spennende, ja, ting som kan ja motivere til lek da.* Her beskriver Ada en arbeidsmåte som ser ut til å vende oppmerksomheten mot rommet og å gjøre det spennende for barna. Denne tilnærmingen blir enda tydeligere da Astrid utfyller ved å vise til at småbarnsavdelingens fysiske miljø forandrer seg i løpet av barnehageåret:

*Det ser helt forskjellig ut fra august til juni. Det kommer mer og mer leker. Etter hvert så kommer rolleleking, når vi ser de tar veskene. Eller dyreutstyr eller hva de leker. Sånn at vi er på let etter hva vi ser også fyller vi på med det som den gruppen med barn vil ha.*

Her beskriver Astrid en arbeidsmåte som ser ut til å ta utgangspunkt i den konkrete gruppen barn hun har, og at barnegruppens endringer i lek driver frem en forandring i rommet. Beskrivelsen viser til en arbeidsmåte knyttet til progresjon der barnehagelærerne søker etter hva barnegruppa *vil*. Beskrivelsene til barnehagelærerne ser ut til å vise til en arbeidsmåte knyttet til progresjon og lek der lekens utvikling planlegges underveis, basert på observasjoner de gjør her-og-nå i samspill med barnegruppa, alt etter hva barna leker med eller er interesserte i.

Når barnehagelærerne i samtalen snakker om progresjon og lek, beskriver flere av dem barns utvikling i lek som noe som de ser komme. Som da Astrid i uttalelsen over nevner at de ser barn tar veskene. Hun utdyper: *Jeg kan ikke styre at et barn har fantasi og tar en rolle. Men*

*jeg kan legge til rette for og inspirere.* Astrid løfter i samtalen frem at hun tilrettelegger for og inspirerer barn til lek. Arbeid med progresjon i rollelek er også et tema i fokusgruppe 2. Her løfter barnehagelærerne frem betydningen av at personalet er rollemodeller for barna. Bjørg sier det slik: *Vi skal være rollemodeller som gjør at barn kan ta det med ut i sin frie lek.*

Barnehagelærerne viser til en arbeidsmåte som handler om at de ønsker å inspirere barns lek.

Når barnehagelærerne snakker sammen om progresjon og lek, viser noen av dem til betydningen den frie leken har for barn. Barbro sier det på denne måten: *Jeg føler kanskje det kan bli fort å glemme det at barn også skal få lov å være barn. At de skal få lov til å leke fritt og ha det greit, at skal være så mye fokus på hva barnet hele tiden skal lære.* Barbro viser her til lekens betydning for barn, og at barn skal leke fritt. Da hun utdyper med å vise til at det er mye fokus på hva barnet skal lære, kan dette forstås som at et læringsfokus tar oppmerksomheten til personalet vekk fra barns frie lek.

At barnehagelærerne ser barn som ikke får til å delta i leken og barn som ikke får innpass i lek, er noe begge fokusgruppene kommer innpå. Barnehagelærerne er enige om at det er mange barn som trenger hjelp til å komme inn i leken. Barnehagelærerne viser til at ikke all lek er god lek, og de forteller at de mener det er viktig at personalet er tilstede i leken. Beate utfyller det slik: *Hvis vi ikke er tilstede i leken, så ser vi det ikke.* Barnehagelærernes beskrivelser løfter personalets ansvar for å være sammen med og være til stede for barna som leker. Ada sier dette: *Det er fortsatt noen på femårsgruppen som sliter med å komme inn i lek og trenger hjelp til liksom å komme inn i lek, og det er jo i hvert fall en progresjon vi bør satse på.* Ada ser her ut til å beskrive et ønske om å arbeide mer med progresjon knyttet til å støtte barn inn i lek.

#### 4.4.1 Lek og planer for progresjon

I begge fokusgruppene kommer det i løpet av samtalene frem at lek ikke har vært et tema for barnehagelærerne når de har arbeidet med planer for progresjon i barnehagen. Birte sier det på denne måten: *vi har ikke tenkt på det* og Bodil følger opp slik: *vi har ikke vært det bevisst.*

Barnehagelærerne gir uttrykk for at planlegging av progresjon og lek ikke er noe de har rettet oppmerksomheten mot. Videre i samtalen løfter Bjørg frem at planlegging av progresjon i barns lek er: *noe jeg tenker vi absolutt kan komme inn på og lære.* Hun forteller videre: *[...] og min voksenrolle, fordi jeg synes det er kjempevanskelig å leke, [ler] jeg synes det er en stor utfordring å være med å leke.* Bjørg synliggjør at det å delta i leken kan være utfordrende, og

viser til et ønske om å lære mer om hvordan hun kan planlegge for progresjon i lek og sin voksenrolle i denne sammenhengen. Astrid forklarer hvorfor lek ikke har vært et tema i barnehagens arbeid med planer for progresjon på denne måten:

*I vår verden er ikke lek en slik spesifikk aktivitet, det er bare noe som skjer, det skjer, barn leker jo kanskje ikke når de er på do, men ellers i alle døgnets timer når de er våkne [...] jeg tenker at lek inngår i det meste, av det vi gjør. Så jeg har ikke satt opp på ukeskjema at onsdag fra klokken 10 til 12 da leker vi. For det er lek der unger er.*

Her viser Astrid til at lek ikke er en aktivitet da hun i samtalen utdyper hvorfor lek ikke er med i barnehagens progresjonsplan. Astrid viser videre til at barn leker hele døgnet. Dette forstår jeg som at hennes perspektiv på lek er at den er til stede uansett og ikke trenger å planlegges for. Hun har ikke planlagt et klokkeslett for lek ettersom det er lek der barn er. Dette forstår jeg som et perspektiv som heller mot at lekens plass i barnegruppen tas for gitt, lek skjer og er der barn er. Anne ser litt annerledes på det da hun i løpet av samtalen gir uttrykk for sitt perspektiv på planlegging av progresjon og lek:

*Det er jo en utvikling på lek også. All slags lek er det en stor progresjon i. Helt forskjellig lek på din avdeling og på min. Det er mye uskrevet der. Som vi aldri har diskutert. Det er det som har vært så kjekt med denne progresjonsplanen her, at vi diskuterer.*

Anne beskriver og løfter frem betydningen av at progresjonsplanens områder er blitt snakket om og diskutert i felleskap i personalet. Hun understreker at progresjonsarbeid knyttet til lek ikke er arbeidet med på samme måten som de har gjort med rammeplanens fagområder og sosial kompetanse. Da Anne trekker frem at det er mye uskrevet i barnehagens arbeid med progresjon i lek, kan dette forstås som at hun reflekterer rundt at leken og progresjonsarbeid knyttet til lek blir tatt for gitt. Beskrivelsen peker også mot at lek ikke har vært et tema da barnehagelærerne planla for innhold og arbeidsmåter knyttet til progresjon i fagområdene og sosial kompetanse.

Barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter knyttet til progresjon i lek tar utgangspunkt i observasjoner de gjør underveis og i samspill med barnegruppens interesser. Samtidig forklarer barnehagelærerne at de ikke planlegger for progresjon i lek, og at lek ikke har vært et tema i arbeid med progresjonsplanene knyttet til rammeplanens fagområder og sosial kompetanse.

## 4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert resultatet fra innholdsanalysen i fire kategorier. I kategori 1) progresjon som positiv utvikling og forbedring, viser analysen at barnehagelærerne forklarer progresjonsbegrepet som forbedring og fremskritt, en jevn og positiv utvikling. De viser til stadier, nivåer og utviklingstrinn når de forklarer progresjonsbegrepet. I kategori 2) planlagt progresjon etter barnehagens aldersinndelinger, beskriver barnehagelærerne arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen som er planlagt på forhånd med utgangspunkt i aldersinndelinger som er i barnehagen. De har planer for progresjon innenfor rammeplanens fagområder og sosial kompetanse. Barnehagelærerne knytter også fordeling av utstyr og materiell til progresjonsarbeid ved å ta utgangspunkt i barnehagens aldersinndelinger/avdelinger. Beskrivelsene av arbeidsmåten ser ut til å være forankret i kunnskaper og forventninger de har til ulike aldersinndelinger. I kategori 3) progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte, presenterer jeg beskrivelser som viser at barnehagelærerne er opptatt av at barn skal følge en forventet utvikling i forhold til sin alder når de beskriver arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. I denne sammenhengen viser de til at barn skal mestre ferdigheter de vil trenge i skolen. Analysen viser at det å oppdage og iverksette tiltak for barn som ikke har forventet utvikling er en viktig del av arbeidet barnehagelærerne knytter til progresjon i barnehagen. Kartlegging av alle barn løftes frem som et sentralt verktøy i arbeidet. I kategori 4) progresjonsarbeid og lek, viser analysen av fokusgruppeintervjuene at når barnehagelærerne snakker om progresjon og lek, beskriver de en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i barnegruppas interesser her-og-nå, mens leken pågår. Arbeid med progresjon i lek forklares ved å vise til observasjoner gjort i samspill med den aktuelle barnegruppa de har i barnehagen i dag. Et sentralt funn i denne analysen er at barnehagelærerne forklarer at de ikke planlegger for progresjon i lek. Barnehagelærerne i begge fokusgruppene gir uttrykk for at de ikke har snakket om, eller hatt et uttalt forhold til, progresjon og lek i barnehagen. De forklarer også at de ikke har hatt lek med i arbeidet med barnehagens progresjonsplaner knyttet til fagområder og sosial kompetanse.



## 5 DRØFTING AV EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultater fra analyse presentert i kapittel 4 som kategoriene: 1) progresjon som positiv utvikling og forbedring, 2) planlagt progresjon etter barnehagens aldersinndeling, 3) progresjonsarbeid med barns utvikling og skolen i sikte, og 4) progresjonsarbeid og lek. I denne drøftingen vil jeg samle trådene og rette oppmerksomheten mot problemstillingen som er:

### **Hvordan forklarer barnehagelærere begrepet progresjon, og hvordan beskriver de sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen?**

Drøftingen er organisert i følgende tematiske områder ut i fra resultatene:

- Progresjon – lineære forklaringer
- Forhåndsbestemte tilnærminger
- Utviklingsfokuserte tilnærminger
- Barnefokuserte tilnærminger

#### 5.1 Progresjon - lineære forklaringer

Alle barnehagelærerne fremstår som enige om at progresjonsbegrepet innebærer en positiv utvikling (kap.4.1, s. 38). En slik tilnærming til progresjon forklart som positiv utvikling kan forstås som å bære preg av optimisme. Videre viser resultat fra analysen at barnehagelærerne forklarer progresjon ved å vise til at det betyr fremskritt og forbedring. Sommer viser til utvikling som en av livets optimistiske idéer, som handler om forbedring, ikke forverring, en bevegelse fremover, ikke bakover og en positiv retning, ikke en negativ retning (Sommer, 2017, s. 13). Videre utdyper barnehagelærerne at progresjonsbegrepet for dem betyr læring og at det er en utvikling som skal gå fremover og oppover. Noen av barnehagelærerne utfyller samtalene med å trekke frem at progresjon er noe enkelt som blir mer avansert (kap.4.1, s. 39). At barnehagelærerne forklarer progresjonsbegrepet ved hjelp av slike beskrivelser, mener jeg kan kobles sammen med deres forklaringer av progresjon som forbedring og fremskritt. Fremtiden for mennesker og samfunn har i mange år vært det samme som fremskritt (Sommer, 2017). Å se fremover har innebåret positive forventninger om hva fremtiden vil føre med seg. Idéen om fremskritt innebærer at utvikling er en hierarkisk bevegelse fra det enkle til det mer avanserte og samtidig bedre (Sommer, 2017, s. 82). Barnehagelærernes forklaringer knyttet til progresjonsbegrepet som fremskritt og positiv fremoverrettet utvikling

tyder etter min mening på at de forklarer progresjon ved å vise til deler ved utviklingsbegrepet som er lineært (kap.2.1, s. 16). En sentral del av utviklingsbegrepet er tanken om at utvikling er noe som skjer til det bedre og et slikt perspektiv på utvikling kan sees som lineært (Nordin-Hultman, 2004). Lineær utvikling er progresjon som skjer langs en jevn linje eller trapp som går oppover til noe som er bedre (Nordin-Hultman, 2004, s. 162).

Når barnehagelærerne forklarer progresjon ved å vise til forbedring, fremover og oppover kan en slik jeg forstår det se spor etter et av grunnsynene ideen om utvikling springer ut fra. Et av grunnsynene innen ideen om utvikling er at utvikling forstås som å alltid rette seg mot høyere former for funksjon og evner (Sommer, 2017, s. 23). Stadig til det bedre. Videre forklarer barnehagelærerne progresjonsbegrepet ved å vise til stadier og nivåer i samtalene. Som når Anne forklarer underveis at *progresjon er at ungene er her, så kommer de på neste, så kommer de på neste* (kap.4.1, s. 39). Når barnehagelærerne viser til nivåer og stadier i forklaringene av progresjonsbegrepet, ser vi også spor av ett til av grunnsynene til idéen om utvikling. Grunnsynet der mennesket er i en trinnvis fremoverrettet forandring mot det bedre ved å gå gjennom stadier (Sommer, 2017, s. 23). Beskrivelsene kan helle mot at barnehagelærerne forbinder progresjonsbegrepet med de utviklingspsykologiske ideene om universelle faser og utviklingsstadier. Når utvikling ses som fremskritt, står denne forståelsen i sterk relasjon til å samtidig se utvikling som endringer som følger hverandre i bestemt rekkefølge (Sommer, 2017).

Barnehagelærernes forklaringer og assosiasjoner til begrepet ser ut til å kunne forankres innenfor lineære deler ved utviklingsbegrepet. Min sosialkonstruktivistiske og hermeneutiske tilnærming gjør at jeg legger til grunn at hvilke forklaringer barnehagelærerne legger i begrepet progresjon vil kunne ha betydning for hvordan de tilnærmer seg arbeid med progresjon i barnehagen. Syn på barn og barns utvikling har endret seg fra å forholde seg til barns utvikling som nivåer og stadier til å se barnet som en kompetent aktiv deltaker (Sommer, 1997). Men barnehagelærerne i fokusgruppesamtalene viser til beskrivelser som utvikling som går fremover og oppover, og til stadier og utviklingstrinn når progresjonsbegrepet forklares. Jeg synes det er interessant at progresjon beskrives på denne måten. Sommer (2017) hevder at grunnsynene i utviklingstenkningen som knyttet til idéer om fremskritt, til stadier som trinnvis fører mot det bedre og at utvikling alltid retter seg mot høyere funksjon, er oppfattelser som er foreldet. Han hevder videre at slike formuleringer ikke lenger bør være kjennetegn som definerer utvikling (Sommer, 2017, s. 23). Sommer (2017, s.

30) vektlegger blant annet at utvikling skjer i dynamiske forbindelser, der alle systemer og kontekster individet inngår i påvirker. Jeg mener at hvilke progresjonsforståelser barnehagelærerne forankrer seg i vil kunne ha betydning for hvordan rammeplanens føringer omsettes til praksis. Nå er progresjonsbegrepet løftet frem og tydeliggjort som en arbeidsmåte i den nye rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Der vises det blant annet til at barn skal få utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter. Et slikt ønske om å oppfatte barn ut fra deres egne betingelser, kan tenkes å komme i konflikt med lineære forklaringer på progresjonsbegrepet knyttet til utviklingsløp. Det er i samhandling med andre vi utvikler vår forståelse av omverden, og denne forståelsen representerer utgangspunktet for våre sosiale handlinger (Burr, 2003, s. 2). På bakgrunn av disse synspunktene, og at progresjon er løftet frem som en arbeidsmåte i rammeplanen, kan barnehagelærerne dra nytte av å drøfte, diskutere og reflektere over sine forklaringer på progresjonsbegrepet. På den måten kan barnehagelærerne bevisstgjøre seg på hvordan disse forklaringene kan påvirke dem i deres arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen.

## 5.2 Forhåndsbestemte tilnærminger

Barnehagelærernes beskrivelser viser at arbeid med fagområder, sosial kompetanse og fordeling av utstyr/materiell er sider de knytter til progresjonsarbeid i barnehagen (kap.4.2, s. 39). Når de beskriver hvordan de arbeider med disse temaene knyttet til progresjon, beskriver barnehagelærerne det jeg her benevner som en *forhåndsbestemt tilnærming*. Med forhåndsbestemt tilnærming til arbeid med progresjon i barnehagen mener jeg beskrivelser av arbeidsmåter der det er hvilken aldersinndeling barna er en del av som fremstår som styrende for progresjonen i innholdet barna møter. Progresjonen beskrives som planlagt på forhånd på bakgrunn av barnehagelærernes forventninger til hva aldersgruppene skal arbeide med innenfor fagområdene og sosial kompetanse (kap.4.2, s. 39).

Barnehagelærernes beskrivelser av sine progresjonsplaner i denne studien kan forstås som en arbeidsmåte knyttet til progresjon som svarer på kravet de har møtt om å synliggjøre progresjon i styringsdokumenter. Som jeg har gjort rede for i kapittel 2.3, har rammeplanen gjennom flere år gitt føringer for at barnehagene skal synliggjøre progresjon knyttet til fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Rammeplanens krav om at barnehagene skal planlegge og tilrettelegge for progresjon skal fortolkes og settes ut i live i barnehagens praksis. Rammeplanens syv fagområder og sosial kompetanse utgjør sentrale deler av barnehagens læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I studien beskriver barnehagelærerne sitt arbeid med progresjonsplaner ved å vise til at planen inneholder forventninger til hva barna skal arbeide med knyttet til fagområdene og sosial kompetanse for aldergruppene 0-3 år, 3-4 år, og 5-6 år (kap.4.2, s. 40). Videre peker barnehagelærerne på at de gjennom planen også legger til rette for en utvikling videre frem. En slik beskrivelse av arbeidsmåter kan forstås som det Alvestad (2004a) i sin studie kaller et fremtidsorientert planfokus. Da retter barnehagelærerne oppmerksomheten sin mot hva de forventer arbeidet vil føre til i barnas framtid. Barnehagelærere med et fremtidsorientert planfokus er i følge Alvestad (2004a) ikke bare i en her-og-nå-fokusering, men også opptatt av barnas fremtidige utvikling og læring. I min studie kan arbeidsmåtene barnehagelærerne beskriver forstås som en måte å differensiere det pedagogiske innholdet knyttet til fagområder og sosial kompetanse. Etter hvert som barna kommer inn i nye aldersinndelinger/avdelinger for eksempel flytter fra 0-3 års avdelinger til 3-4 års avdeling i barnehagen, møter de nye forventninger i innholdet knyttet til fagområdene og sosial kompetanse, og endringer i tilgjengelig utstyr/materiell. En slik forhåndsbestemt tilnærming til progresjon knyttet til fagområder og sosial kompetanse kan legge til rette for at barna møter variasjon og ulike innfallsvinkler til aktiviteter gjennom alle årene i de går i barnehagen.

I studien beskriver barnehagelærere en arbeidsmåte knyttet til FN-dagen der det pedagogiske innholdet er forskjellig mellom de yngste, mellomste og de eldste barna (kap.4.2, s. 40). En slik tilnærming kan legge til rette for at markeringen blir spennende og lærerik også andre og tredje gang barna møter temaet. En sentral del av arbeidet med planer i barnehagesammenheng er at temaer bygger på hverandre (Alvestad, 2004b, s. 124).

Barnehagelærernes beskrivelser i min studie av arbeidsmåten når de planlegger for FN-dagen kan ses som en måte å gradvis bygge temaer på hverandre, fra tema om egne følelser, til hvordan det er for barn i andre land, til FN's barnekonvensjon. Flere trekker frem at det er viktig at innholdet varierer mellom de ulike avdelingen i barnehagen slik at det ikke blir kjedelig (kap.4.2, s. 40). At barnehagelærerne planlegger for progresjon knyttet til fagområder og sosial kompetanse som strekker seg over de ulike aldersinndelingene, åpner for at barn får ulike år i barnehagen med kontinuerlige utfordringer, i stedet for et årshjul som gjentar seg.

I studien viser noen av barnehagelærerne til at de evaluerer progresjonsplanen årlig (kap.4.2, s. 39). Å være fleksibel innebærer både å se barnehagens planer ut i fra tidligere erfaringer og ut i fra situasjonen som er her-og-nå (Alvestad, 2004b, s. 124). Når progresjonsarbeid tar utgangspunkt i barnehagens struktur i form av avdelinger og aldergrupper, vil det gjerne kreve at barnehagelærerne viser slik fleksibilitet. At barnehagelærerne årlig evaluerer

progresjonsplanene sin kan forstås som en måte å tilpasse og endre progresjonsplanen etter hvert som de gjør seg erfaringer med den i praksis.

Barnehagelærerne beskriver en arbeidsmåte de knytter til progresjon der de fordeler utstyr og materiell mellom de ulike avdelingene med tanke på at det skal bli mer avansert utstyr for de eldre barna (kap.4.2, s. 41). Rammeplanen trekker frem at personalet skal sørge for progresjon gjennom bevisst bruk av materialer, bøker, leker, utstyr og verktøy, og å gjøre disse tilgjengelige for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Å fordele utstyr og materiell på denne måten kan legge til rette for at barna får nye utfordringer i møte med materiell og utstyr gjennom hele perioden de går i barnehagen. Samtidig kan det være store variasjoner internt i de forskjellige aldersgruppene. For eksempel har forskning gjort av Moser, Reikerås og Tønnesen (2017) vist at barn kan ha store variasjoner knyttet til sine motoriske ferdigheter allerede på småbarnsavdelingen. Bjørnstad og Os (2018, s. 118) fant i sin studie at det var lite materiell for lek og læring tilgjengelig for de yngste barna i barnehagen. En forhåndsbestemt tilnærming til arbeid kan på den ene siden gjøre at barnehagelærerne har et bevisst og reflektert forhold til hvor de plasserer forskjellig materiell og utstyr, på den andre siden kan det gjerne virke mot sin hensikt dersom det fører til at utstyr og materiell er utenfor barns rekkevidde på grunn av aldersinndeling/avdelingen barnet tilhører.

En mulig ulempe med en forhåndsbestemt tilnærming til arbeid med progresjon er at den kan føre til at barn møter aktiviteter og samlinger som gir det *samme tilbudet til alle* i aldersgruppen, slik Bodil beskriver det (kap.4.2, s. 41). Videre viser Bodil til barn som *henger litt etter*. En slik beskrivelse kan forstås som en tillit til forventningene til aldersgruppene som representerer normalen, og at barn kan anses som forsinket i sin utvikling dersom tilbudet for alle ikke treffer som forventet. Oppmerksomheten kan i denne beskrivelsen se ut til å vende seg mot barnet istedenfor personalets arbeidsmåter knyttet til progresjon i fagområder og sosial kompetanse. I denne studien viser barnehagelærere til at de sikrer at de følger det som er planlagt i progresjonsplanen, og at de ser der etter hva som er forventet (kap.4.2, s. 40). En mulig utfordring med en forhåndsbestemt tilnærming til arbeid med progresjon i barnehagen kan være at forventningene knyttet til aldersgrupper ikke stemmer overens med barnas interesser og forståelser her-og-nå. Dersom progresjonsplanen blir styrende, kan det gå ut over barns reelle mulighet til medvirkning.

Når barnehagelærerne benytter forhåndsbestemte tilnærminger til arbeid med progresjon i barnehagen forholder de seg, slik jeg ser det, til barn som aldersgrupper. Anne viser til at dersom en tenker pedagogisk, så tenker en at barnehagen har mange utviklingstrinn (kap.4.1,

s. 39). Slik jeg forstår det, kan en i beskrivelsene av disse arbeidsmåtene se spor av den lineære forklaringen av progresjonsbegrepet. Endringene følger hverandre i en bestemt rekkefølge og beskrives som mer kompliserte eller avanserte etter hvert i de stigende aldersinndelingene (kap.4.2, s. 41). Kanskje kan dette påvirke hvordan barnehagelærerne ser på barna og samarbeider med barna når de skal planlegge for progresjon i forhold til fagområdene? Forventninger barnehagelærerne har knyttet til hva aldergrupper universelt skal være klar for, og interessert i å arbeide med, kan bli førende for progresjonen barn møter.

Dersom barnehagelærernes beskrivelser, som jeg benevner som forhåndsbestemte tilnærminger, bygger på en lineær forklaring på arbeid med progresjon, kan dette ha en sammenheng med måten barnehagelærerne har møtt føringer knyttet til progresjon frem til nå. I tidligere rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 39), trekkes det for eksempel frem at alle barn skal få like muligheter til å møte utfordringer som tilsvarer deres utviklingsnivå, og at barnehagene skal tydeliggjøre progresjon i forbindelse med arbeid med fagområdene. Dette betyr, slik jeg ser det, at det er nettopp et lineært aspekt ved utviklingsbegrepet, *barns utviklingsnivå* som har vært førende for barnehagens progresjonsarbeidet til nå. Den nye rammeplanen har, slik jeg leser det, en noe videre tilnærming til progresjonsarbeidet. Formuleringen om at alle barn skal få utfordringer som tilsvarer deres utviklingsnivå er ikke med i den nye rammeplanens beskrivelser av arbeid med progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). I stedet for å gi føringer knyttet til synliggjøring av progresjon i barnehagens fagområder, sier rammeplanen at “årsplanen skal blant annet vise hvordan barnehagen arbeider med omsorg, lek, danning og læring. Her må også progresjon tydeliggjøres” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Den nye rammeplanen vektlegger, slik jeg leser det at personalets skal oppdage, ta utgangspunkt i, utvide og bygge videre på barnas interesser. Arbeidsmåtene knyttet til progresjon skal være slik at barna får utfordringer som er tilpasset deres erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Dette forstår jeg som at rammeplanen vektlegger barna som medvirkende og aktive deltakere når progresjon er en arbeidsmåte i barnehagen. Den forhåndsbestemte tilnærmingen til arbeid med progresjon kan minne om skolens inndeling i klasser og fordeling av arbeid med fag i lignende strukturer. Dette er i tråd med intensjonene om å skape bedre sammenheng mellom barnehage og skole i utdanningsløpet som er blitt løftet frem jevnlig i stortingsmeldinger (kap.2.2, s. 19). I møte mellom krav til progresjon innenfor skoleorienterte fagområder og barnehagens tradisjon for en helhetlig tilnærming til læring, kan det oppstå spenninger. På bakgrunn av dette kan det være relevant

for barnehagelærere å diskutere hvordan et helhetlig syn på læring og barns rett til medvirkning følges opp i arbeid med progresjon innenfor fagområder. Hvordan barnehagene skal arbeide for å omsette disse føringene til arbeidsmåter fremstår for meg som sentrale deler av barnehagenes implementeringsarbeid med ny rammeplan.

### 5.3 Utviklingsfokusert tilnærminger

Et hovedtrekk i barnehagelærernes samtaler når de beskriver arbeidsmåter knyttet til progresjon handler om at barn skal følge en forventet utvikling i forhold til sin alder. (kap.4.3, s. 42). Barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter knyttet til barns utvikling har jeg valgt å kalle en utviklingsfokusert tilnærming til progresjon. Med utviklingsfokusede tilnærminger til progresjonsarbeid mener jeg beskrivelser som i hovedtrekk retter oppmerksomheten mot forventninger til det enkelte barnets utvikling og mestring av ferdigheter. I de utviklingsfokusede tilnærmingene viser barnehagelærerne ofte til at barnet skal utvikle ferdigheter som ville komme godt med i skolen.

I denne studien har jeg vist at barnehagelærerne ofte viser til situasjoner der de ser at barn ikke mestrer ulike ferdigheter (kap.4.3, 42). Enkelte av barnehagelærerne, som Anne, beskriver her at de ser barn som har en utvikling som avviker fra normalen. Slik jeg ser disse beskrivelsene, peker de mot arbeidsmåter der barnehagelærerne retter oppmerksomheten mot hva det enkelte barnet ikke kan og hva som er normalt når de beskriver arbeid med progresjon i barnehagen. Også disse beskrivelsene fremstår for meg slik at de kan sees i sammenheng med lineære forklaringer på progresjon. I forståelsen av lineær progresjon og forhåndsbestemt orden ligger forventningen om det normale utviklingsløpet (Nordin-Hultman, 2004, s. 164). Når barnehagelærerne bruker beskrivelser som *avvik* eller *skiller seg fra normalen* kan dette ses i denne sammenhengen. Med utgangspunkt i det normale utviklingsløpet ligger antagelsen om at det finnes en opprinnelig homogenitet, der likheten er startpunktet (Nordin-Hultman, 2004, s. 165). Forskjeller og ulikheter kan dermed bli møtt med beskrivelser som *avvik* og *å skille seg fra normalen*. På samme måte kan Astrids beskrivelse av arbeid med kartlegging ved å vise til "hull", ses som en henvisning til at barnet har mangler (kap.4.3, s. 44). Fra barns perspektiv er det viktig at barnet får støtte på at barnet hører til, at barnet kan og vet mange ting, og at barnet kan mestre mange ting (Lillemyr, 2016, s. 37). Fremtidsperspektivet i progresjonsbegrepet kan være med å forsterke forklaringer som barnet som skiller seg fra normalen i barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Som tidligere nevnt viser barnehagelærerne til at progresjon er positiv utvikling

og forbedring. Nordin-Hultman (2004, s. 196) hevder at det særlige innholdet i utviklingsbegrepet som er lineært og som handler om forbedring, gjør at blikket vårt dras mot det barnet ikke klarer. Kanskje kan en slik forklaring føre til at en beskriver barn ved å vise til at barnet har mangler, og videre tar utgangspunkt i slike mangler når en skal arbeide med progresjon for å vise at det er forbedring knyttet til enkeltbarn i barnehagen. På denne måten kan barns mangler og forbedringspotensial bli en måte å beskrive progresjonsarbeid på i barnehagen.

Barnehagelærerne viser også ofte til barns alder når de beskriver arbeid knyttet til det enkelte barnets utvikling, som da Bjørg trekker frem at hun vil være *trygg på at alderen får det den skal*, og da Bente viser til at barn skal ha et *forventet aldersadekvat* bevegelsesmønster, og videre viser til at barnehagelærernes arbeid handler om å fange det opp dersom et barns utvikling stopper opp (kap.4.3, s. 42). Slik jeg forstår barnehagelærernes vektlegging av barnets alder, kan en se spor av utviklingspsykologiske teorier der barns utvikling ble vurdert i lys av utviklingstrinn som endret seg med alderen (kap.2.3, s. 22).

I studien fremstår barnehagelærerne som opptatt av å reagere tidlig når et barn ikke følger forventet utvikling som en del av arbeidet de knytter til progresjonsarbeid i barnehagen. Barnehagelærerne viser også til kartleggingsskjema som viktige verktøy for dem når de snakker om arbeid med progresjon (kap.4.3, s. 44). Barnehagene er pålagt et stort ansvar for å vurdere og følge opp alle barn. Rammeplanen sier at barnets trivsel og allsidige utvikling skal observeres og vurderes fortløpende, med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og kunnskap om barns utvikling og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39). En rekke stortingsmeldinger har vist til at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolestart, og har trukket frem behovet for å ha progresjon i utdanningsløpet fra barnehage til skole (kap.2.2, s. 19). Tidlig innsats og kartlegging for å identifisere barn som ikke har en ønsket læringsutvikling ble vist til alt i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 11). At barnehagelærerne beskriver arbeid for å identifisere barn som kan trenge ekstra støtte i sin utvikling og bruken av kartleggingsskjema som en del av deres arbeid med progresjon, kan ses som et svar på dette ansvaret og forventningene fra myndighetene. Tidligere studier har vist at det er en utstrakt bruk av standardiserte verktøy til kartlegging og dokumentasjon knyttet til det enkelte barns utvikling i barnehager (Østrem et al., 2009, s. 199). I studien til Emmoth (2014, s. 56) trakk informantene frem at det var viktig med progresjon i barnehagens arbeid, og de pekte på betydningen av at barn lærte seg ferdigheter med tanke på den videre skolegangen. Hun fant



også at barnehagelærere brukte kartlegging, og de forklarte at det handlet om at de ikke ville gå glipp av barn som trengte ekstra støtte (Emmoth, 2014, s. 56). Også i min studie begrunner barnehagelærerne bruk av kartleggings skjema på lignende måter, som når Astrid forklarer at kartlegging er *med å sikre at det ikke er noen som går lenge og ikke kan* (kap.4.3, s.44). Videre viser min studie at barnehagelærerne kobler kartlegging og tidlig identifisering av barn som ikke har en forventet utvikling til arbeid med progresjon i barnehagen.

Studien viser at barnehagelærerne ofte retter oppmerksomheten mot at barn skal følge utviklingen som er forventet, og de viser til fremtiden som venter barnet i skolen når de beskriver arbeidsmåter de knytter til progresjon. I denne sammenhengen snakker noen av barnehagelærerne om at barn skal lære å tilpasse seg, de skal lære å sitte og å høre etter (kap.4.3, s. 43). Det er, slik jeg ser det, interessant at beskrivelsene er knyttet til forventninger til hva barnet skal mestre gjennom å tilpasse seg. En slik beskrivelse kan ses som en synliggjøring av en asymmetrisk relasjon mellom barnet og barnehagelærer, samt mellom barnet og skolen. Den skoleforberedende tradisjonen har som oppgave å skape et miljø gjennom styring av daglig praksis som stimulerer tenkning og forstand (Sommer, 2015, s. 67). Beskrivelser der barnet skal tilpasse seg, sitte ned og høre etter kan se ut til å handle om å forberede barnet på å bli undervist.

Som nevnt i kapittel 2.3.1 drøfter James, Jenks og Prout (1998) drøfter syn på barn ved hjelp av benevningene “human beings” og “human becomings”. Barn som “human becomings” innebærer å se barn som objekter som skal påvirkes og forandres, og oppmerksomheten er rettet mot hva barnet skal bli i fremtiden (James et al., 1998, s. 207). Barndommen blir behandlet som et stadium, og en strukturert prosess mot det barnet skal bli. Synet på barn som “human beings” er å se barn som en person, en sosialt deltagende aktør. Noen av barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter som handler om at barnet skal lære å tilpasse seg rammer i skolen, eller at barnehagelærernes jobb går ut på å se dersom det stopper opp en plass, kan etter min mening helle mot progresjonsarbeid forklart som en strukturert prosess mot det barnet skal bli. At barnehagelærerne viser til barnet som skal inn i fremtiden, kan forstås som en naturlig følge for samtaler knyttet til arbeid med progresjon i barnehagen. Progresjon slik rammeplanen beskriver det, innebærer at alle barn utvikler seg, lærer og opplever fremgang (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Slik jeg ser det, åpner Bente og Bodil (kap.4.3, s. 43) for en arbeidsmåte knyttet til progresjon som ser barnet som “human beings”, samtidig som de ser mot fremtiden når de snakker om barnet som skal lære å klippe. Jeg tolker det dit hen at de vektlegger sammenheng mellom hva barn får til og hva barnet har

møtt av aktiviteter i barnehagen. Videre at de vektlegger at barnet fikk oppleve mestring i møtet, og om voksne anerkjente det barnet var opptatt av. Et syn på barn som “human beings” innebærer ikke et syn på barnet som statisk eller stillestående. Barnet som “human beings” er også i bevegelse i tiden, og det derfor ingen grunn til å forlate tanken på fortid og fremtid (James et al., 1998, s. 21). Men barnesyntet innebærer at barnet ses som aktiv deltagende i konstruksjonen av seg selv, og barndommen her-og-nå anerkjennes. Etter min mening synliggjør funnene i denne studien at det kan være interessant for barnehagene å drøfte sammenhengen mellom barnehagens progresjonsforståelse og hvilke syn på barn de vektlegger i arbeidet med progresjon i barnehagen.

#### 5.4 Barnesentrerte tilnærminger

Mitt materiale viser at barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter knyttet til progresjon og lek skiller seg fra de andre beskrivelsene. Barnehagelærerne viser til at de tar utgangspunkt i barn og barnegruppas interesser, og beskrivelsene tar ofte utgangspunkt i her-og-nå-situasjoner når de beskriver lek og progresjon (kap.4.4). Tilnærmingen barnehagelærerne beskriver i arbeidet med lek og progresjon bærer preg av det jeg her velger å benevne som en *barnesentrert* tilnærming til arbeid med progresjon.

I beskrivelsene av lek viser noen av barnehagelærerne i samtalene til at *det er lek der unger er* (kap.4.4, s. 47). Leken er en helt sentral virksomhet for barn i barnehagealder (Lillemyr, 2011, s. 30). Barnehagelærernes beskrivelser av lek og progresjon i denne sammenhengen ser ut til å helle mot at leken ses som et her-og-nå-fenomen. Lillemyr (2016, s. 43) viser til at lek beskrives på ulike måter og at noen vil trekke frem at leken er viktig for barn nettopp som et her-og-nå-fenomen og at barnet er i leken, mens andre vil mene den er viktig for barn fordi den har så stor betydning for deres utvikling og læring.

I studien beskriver barnehagelærerne arbeidsmåter de knytter til progresjon ved å forklare at de utvikler leken når barna er i gang (kap.4.4, s. 45). Noen av dem trekker frem at de er på jakt etter hva de ser rører seg av interesser i barnegruppa. Disse beskrivelsene ser også ut å helle mot en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i her-og-nå-situasjoner. I den barnesentrerte pedagogikken som vi kjenner fra den nordiske barnehagetradisjon, er det barnets erfaringer som styrer både lek og læring, personalet svarer og møter barnet i det innholdet og de tankene som barnet selv gir uttrykk for (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 66). Barnehagelærernes beskrivelser av arbeidsmåter der de viser til lek og progresjon ser ut til å kunne plasseres

innenfor en slik tilnærming. Barnehagelærerne ser ut til å vurdere hvordan de vil utvikle og støtte lek ved hjelp av observasjoner som gjøres i øyeblikket. Videre beskrives en arbeidsmåte knyttet til progresjon i lek der hvilket lekemateriell som er på avdelingen endres gjennom året i takt med hva barna vil ha. En slik beskrivelse av arbeidsmåter forstår jeg som at de tar utgangspunkt i samspill og kommunikasjon med barnegruppa. Barnets interesse kan se ut til å løftes frem som betydningsfull i forhold til utvidelse av leken slik den blir beskrevet i mitt materiale, og Astrid viser også til at hun fyller på med det *barn vil ha* (kap.4.4, s. 45). Jeg forstår dette som et syn på barn der barn ses som subjekter med vilje, interesser og påvirkningskraft. Slik jeg forstår disse beskrivelsene, skaper de rom for medvirkning for barna. I relasjonelle samspill utvikles barns selvverdig og selvopplevelser, og det legges grunnlag for trivsel og læring (Bae, 2009). Barnehagelærerne viser til at de tar utgangspunkt i observasjoner de gjør, situasjoner de ser. Ada beskriver et eksempel der personalet, basert på observasjoner av at barna ikke leker på avdelingen, utfordrer seg selv til å ville gjøre det spennende og gjøre noe nytt for å inspirere til lek (kap.4.4, s. 45). Slik jeg forstår disse beskrivelsene, vender barnehagelærerne blikket mot egen praksis, mot rommet, mot lekene. Beskrivelsene skiller seg fra tidligere beskrivelser der barnehagelærerens blikk ser ut til å rette seg mot aldersgrupper og forventet utvikling i barnet (kap.4.2 og 4.3). I stedet for å beskrive arbeid med progresjon ved å vise til generelle forventninger tilknyttet alder, viser barnehagelærerne til observasjoner de gjør her-og-nå i samspill med den aktuelle gruppa barn når de beskriver hvordan de arbeider med lek.

Når barnehagelærerne beskriver arbeidsmåter der de viser til lek og progresjon, ser det for meg ut som om de forholder seg til progresjonsarbeidet på en annen måte enn i de tidligere beskrivelsene. Det ser ikke ut som om de forholder seg til progresjonsarbeidet som en utvikling som går opp og frem. Å ta utgangspunkt i det som skjer her-og-nå innebærer et endringsperspektiv som ikke tar utgangspunkt i at det finnes en forhåndsbestemt ordning for hvordan progresjonen bør skje eller hva barnet bør gjøre (Nordin-Hultman, 2004). Slik jeg forstår barnehagelærernes beskrivelser der de snakker om lek og progresjon, virker det som om de ikke har en bestemt forventning til hvordan progresjon bør skje eller hva barnet bør gjøre i lek. Ved å ta utgangspunkt i her-og-nå kan en ikke se barnets utvikling som en fremover- og oppoverlinje, eller som en trapp der barnets utvikling plasseres i trinn som følger en bestemt rekkefølge (Nordin-Hultman, 2004, s. 176). Et slikt perspektiv på progresjon er noe annet enn lineært. Nordin-Hultman (2004, s. 177) beskriver det ved å vise til at en tilnærming som tar utgangspunkt i her-og-nå er mer som en floke enn den er lineær.

Hva som skjer med barn lar seg da ikke forutse ettersom det skjer i sammenheng med en rekke unike begivenheter.

Björg forklarer i løpet av samtalen at hun synes det er vanskelig å leke (kap.4.4.1, s. 46). Lek er et sentralt felt for barnehagelærere å ha kompetanse på, og det å oppleve å ha kunnskap om lek er en viktig del av følelsen av å være en kompetent yrkesutøver (Lillemyr, 2011, s. 203). I FNs kommentar til artikkel 31 trekker de frem betydningen den voksne har for barns frie lek, og viser til at personalet kan trenge veiledning i forhold til hvordan lytte til lekende barn, hvordan skape omgivelser som inspirerer barns frie lek, og hvordan de kan oppmuntre til lek (FN, 2013, s. 17). Dette viser at barnehagelæreren i denne studien neppe er alene om å oppleve sin rolle i leken som utfordrende. Anne (kap.4.4, s. 47) trekker frem at hun tror det er mye usnakk om progresjon og lek i barnehagen. Hun viser videre til at barnehagens arbeid med progresjon og fagområder har ført til at personalet har diskutert og drøftet sin praksis. Jeg forstår disse beskrivelsene som et uttrykk for at betydningen av å diskutere og drøfte lek og progresjon i lek er gitt mindre plass enn betydningen av å diskutere for eksempel barnehagens fagområder og progresjon knyttet til dette. Sett sammen med beskrivelser av leken som noe de *ser komme* og som *er der barn er*, kan det forstås som om leken og progresjon i lek tas mer som en selvfølge.

I en barnesentrert pedagogikk er det gjerne slik at det er barnets erfaringer som styrer, og en har tiltro til at barnet selv oppdager det som er viktig i den kulturen de lever i (Samuelsson & Carlsson, 2009, s. 67). Slik det fremstår for meg, stemmer barnehagelærernes beskrivelser av lek og progresjon med en slik tilnærming. Mitt materiale viser at barnehagelærerne ser barn som strever med å få til leken og å få innpass i leken, og begge fokusgruppene forteller at progresjon i lek er noe de kan lære mer om og utforske. Barns lek kan inneholde både konkurranse, ekskludering og dominans (Bae, 2012). Det kan derfor være sentralt at personalet er åpne for perspektiver på lek som ikke bare idylliserer leken, men som også utforsker problemer som kan oppstå rundt ekskludering og makt (Bae, 2012, s. 36). Dersom leken skal ha en sentral plass i barns liv i barnehagen slik som rammeplanen gir føringer for, må alle barn få innpass og deltakelse i lek med andre barn. En mulig utfordring med en barnesentrert tilnærming til arbeid med progresjon kan være at en bare vektlegger å innhente og tilpasse barnets perspektiver, og i mindre grad tar ansvar for å drøfte egen tilrettelegging og utvikling av barns lek i barnehagen. Lillemyr (2011, s. 203) hevder at personalet stadig bør vurdere og drøfte om deres tilrettelegging for lek i barnehagen er i en utvikling mot et stadig høyere kvalitativt nivå. For meg fremstår dette som enda mer relevant når progresjon er

skrevet tydeligere frem som en arbeidsmåte, at barnehagelærere drøfter hvordan de vil til rette legge for leken for barn og hvordan de kan arbeide for å støtte barn som ikke deltar i lek eller er perifere i leksituasjoner til å komme inn i lek.

Mitt materiale viser at barnehagelærerne skiller mellom lek og planlegging for progresjon i barnehagen. Barnehagelærere forteller at de ikke har vært bevisst på lek eller tenkt på lek i sine progresjonsplaner (kap.4.4, s. 46). Astrid forklarer hvorfor lek ikke er med i barnehagens progresjonsplaner ved å vise til at i deres verden er ikke lek en aktivitet hun vil skrive inn i planen (kap.4.4, s. 44). En slik beskrivelse kan, slik jeg forstår det, se ut til å skille mellom lekens egenverdi og lekens læringsverdi. Når barnehagelærerne viser til her-og-nå-situasjoner og progresjon i lek, er disse beskrivelsene, slik jeg ser det, knyttet til å utvide og inspirere barns lek i seg selv. Alvestad (2004a) viser i sin studie av arbeid med årsplaner at barnehagelærere som hadde en mer her-og-nå-orientert arbeidsmåte vektla årsplanen i mindre grad. Det kan, slik jeg forstår det, også være slik når det gjelder beskrivelser av progresjon og lek. Kanskje kan en forankring i barnesentrerte arbeidsmåter her-og-nå knyttet til lek, føre til mindre oppmerksomhet rettet mot progresjon og lek i planer.

Barnehagepedagogikken tar i stor grad utgangspunkt i barns lek, og barnehagene i Norge har lang tradisjon for å være opptatt av lekens verdi for barn. Greve (2015, s. 202) hevder at om en hadde gjennomført en ordtelling i årsplanene i alle landets barnehager, ville lek og vennskap fått høyest andel. Innen den nordiske barnehagetradisjonen ses lek som en fundamental måte for barn å lære på (Sommer, 2015, s. 68). I denne studien forklarer barnehagelærerne i begge fokusgruppene at de ikke hadde tenkt på lek da de arbeidet med barnehagens progresjonsplaner knyttet til fagområder og sosialkompetanse. Da Østrem et al. (2009) undersøkte implementeringen av rammeplanen fra 2006, fant de at lek var lite kommunisert i sitt materiale, og de stilte spørsmål til om dette kan handle om at leken er ansett som så sentral og selvfølgelig for personalet at de ikke vier det spesielle refleksjoner. Kanskje er det noe lignende som skjer i det planlagte arbeidet med progresjon? I flere stortingsmeldinger er det progresjon koblet til læring, sammenheng mellom fagområder og skolens læreplaner som er løftet frem i flere stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2008, 2015). Men hva skjer dersom leken blir usynlig i barnehagens progresjonsplaner? Barnehagens fagområder er blitt gjort likere skolens fag for å skape sammenheng og progresjon, og barnehagelærerne forklarer at de tar utgangspunkt i hva de forventer at aldersgruppene skal arbeide med (kap.4.2, s. 36). I møte med forventninger til å skape progresjon og sammenheng til skolen, kan en løsning for barnehagelærere være å ta

etter mønster som råder i andre deler av utdanningssystemet. Skolens læreplan for 6-åringene har blitt kritisert for å ikke gi plass til lek i de ulike fagene (Holst, 2009). Redusert bruk av begreper som lek/leker i læreplanene for 6-åringene vil kunne påvirke undervisningsmåter og aktivitetene elevene møter i skolen (Holst, 2009). Kan en manglende bevissthet knyttet til lekens betydning i barnehagens progresjonsplaner også få konsekvenser for pedagogikken barna møter i forhold til fagområdene? Wood og Bennett (2001) sin studie av barnehagelærere i England viste at de kunne komme i konflikter mellom sine barnesentrerte perspektiver og føringer fra læreplanen knyttet til progresjon. Det kan være mulig at vi her ser spor av noe lignende.

I denne studien gir noen barnehagelærere uttrykk for at det er mange krav til at barn skal lære i barnehagen og Barbro trekker frem at barn skal få lov til å leke fritt og ha det greit og at hun mener det hele tiden er mye fokus på hva barnet skal lære (kap.4.4, s.46). Barbro ser ut til å skille lek i fra læring i denne beskrivelsen. Flere fagfolk har vist til lekens egenverdi og synliggjort at leken er under press i barnehagen (Greve, 2016; Østrem, 2016; Øksnes, 2016). For eksempel viser Øksnes (2016) til at den leken som FN's barnekonvensjon verner er den som for barn representerer forlystelse, moro og fornøyelse for sin egen skyld. Hun hevder at det er innenfor disse grensene, som trekkes rundt lekens egenverdi, vi skal forstå lek, ikke som en del av voksenstyrte læringsaktiviteter (Øksnes, 2016). Det kan være lignende resonnementer barnehagelærerne tar utgangspunkt i når de ikke har tenkt på lek som fundamentet i planer for arbeid med progresjon knyttet til fagområdene i barnehagen. At lek er noe annet enn voksenstyrte aktiviteter. Samtidig har de hatt føringer for å planlegge for progresjon innenfor fagområdene i barnehagen. Noe de da gjerne har forstått til å handle om noe annet enn barns lek eller veiledet lek. Sommer (2015, s. 75) hevder at voksenstyring og målrettede aktiviteter kan ha motsatt effekt og føre til mindre læring. Han hevder videre at rom for barns frie lek og bruk av veiledet lek som arbeidsmåter vil være med å fremme kvaliteter barn vil trenge i fremtiden, som kreativ tenkning, sosiale ferdigheter og problemløsning (Sommer, 2015, s. 76). Dersom lek forlates som innfallsvinkel og tema i arbeid med planer for progresjon i barnehagene, ser vi etter min mening et lignende skille mellom lek og læring som en har i skolen, og et brudd med den nordiske barnehagetradisjonen.

Gjennom prioriteringer i planarbeid synliggjør barnehagelæreren hva som oppfattes som viktig og hva som er mindre viktig (Brostrøm & Hansen, 2003, s. 70). Lillemyr (2016) hevder at en utfordring for å styrke de pedagogiske kvalitetene i norske barnehager blir å bringe

gleden, spenning, undringen, den fantastiske opplevelsen av å høre til over fra lekens arena til læringens arena (Lillemyr, 2016, s. 44). Å prioritere lekens plass i barnehagens progresjonsplaner vil kanskje kunne åpne for mer barnesentrerte tilnærminger til progresjonsarbeid i møte med de ulike fagområdene. Rammeplanen sier at lek skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Samtidig skal lek også være arena for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). På bakgrunn av disse perspektivene ser jeg det som sentralt at barnehagelærere diskuterer, drøfter og reflekterer rundt hvordan de skal ivareta lekens egenverdi, hva progresjonsarbeid med lek skal være, og hvordan lek samtidig skal være en arena for utvikling og læring i forbindelse med progresjonsarbeid i barnehagen.

## 6 OPPSUMMERING, REFLEKSJONER OG VIDERE FORSKNING

I denne studien har jeg undersøkt tematikk knyttet til progresjon i barnehagen.

Problemstillingen som jeg valgte meg innledningsvis var:

### **Hvordan forklarer barnehagelærere begrepet progresjon, og hvordan beskriver de sine arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen?**

Som en hjelp i arbeidet med å finne svar på problemstillingen har jeg underveis støttet meg til spørsmålene; hvilke forståelser av progresjon kan arbeidsmåtene se ut til å være forankret i, hva fremstår som viktig i arbeidet med progresjon i barnehagen, og hvilke syn på barn kan en finne i beskrivelsene?

For å besvare problemstillingen min har jeg vektlagt å sette progresjonsbegrepet inn i en kontekst. Jeg har presentert et historisk blikk på progresjonsbegrepet og jeg løftet frem sammenhengen progresjonens definisjon har til de deler av utviklingsbegrepet som forstås som fremskritt og jevn utvikling. Føringer som er gitt av rammeplaner knyttet til progresjon i barnehagen er løftet frem, og jeg har synliggjort hvordan begrepet har vært brukt i relevante stortingsmeldinger. Jeg har trukket frem barnehagens tradisjonsutvikling og syn på barn, lek og læring som et teoretisk bakteppe. Fokusgruppeintervjuer av barnehagelærere som til daglig arbeider med barn i to ulike barnehager er gjennomført.

Problemstillingen er drøftet og besvart i kapittel 5. Her har jeg også kommet innom hvordan deres forståelser av progresjon kommer til syne i arbeidsmåtene de beskriver, hva de beskriver som viktig, og jeg har drøftet syn på barn i denne sammenhengen.

Jeg vil videre kort oppsummere svarene på problemstillingen før avsluttende refleksjoner og tanker til videre forskning.

### 6.1 Barnehagelærernes forklaringer og beskrivelser knyttet til progresjon i barnehagen

Barnehagelærerne forklarer i samtalene at progresjonsbegrepet for dem betyr fremskritt og en jevn og positiv utvikling. De knytter progresjon til stadier, nivåer og utviklingstrinn når de forklarer begrepet. Barnehagelærernes forklaringer på begrepet kan forstås som lineært. Tiden ses som en linje eller en trapp som går oppover og progresjon er en jevn utvikling langs linjen eller trappen til noe bedre (Nordin-Hultman, 2004, s. 162).



Gjennom analyse og drøfting av materiale i denne studien identifiserer og benevner jeg tre tilnærminger barnehagelærerne beskriver i fokusgruppeintervju om arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Disse beskrivelsene benevner jeg som *forhåndsbestemte*, *utviklingsfokuserte* og *barnesentrerte* tilnærminger til arbeid med progresjon i barnehagen. Forhåndsbestemte tilnærminger er beskrivelser av progresjon som planlagt på forhånd med utgangspunkt i barnehagens aldersinndeling og forventninger barnehagelærerne har til disse aldersgruppene. En slik arbeidsmåte kan bidra til at barn møter variasjon og ulike innfallsvinkler til aktiviteter gjennom alle årene i de går i barnehagen. En mulig utfordring kan være at forventninger knyttet til hva barn innenfor aldersinndelingene skal være klar for, blir førende for progresjonen barn møter. Dersom en plan for progresjon blir for styrende, kan den gå ut over barns reelle mulighet for medvirkning. Utviklingsfokuserte tilnærminger er beskrivelser der barnehagelærerne løfter det frem som viktig at hvert enkelt barn mestrer i tråd med en forventet utvikling knyttet til alder. Fremtiden som venter barnet i skolen blir vist til og synliggjort som viktig i disse beskrivelsene. Tilnærmingen som beskrives kan være en innfallsvinkel for barnehagelærerne når de skal fange opp barn som trenger ekstra støtte, ettersom de gjennom rammeplanen er pålagt et ansvar for å observere barns allsidige utvikling fortløpende. En mulig utfordring med en slik tilnærming kan være at forskjeller og ulikheter mellom barn kan bli møtt med beskrivelser som avvik og å skille seg fra normalen i barnehagens arbeid med progresjon. En slik tilnærming kan føre med seg et syn på barn der blikket dras mot hva barnet ikke klarer, og som gjennom progresjonsarbeid blir en strukturert prosess mot hva barnet skal bli. Slik jeg ser det har beskrivelsene av forhåndsbestemte og utviklingsfokuserte tilnærminger til progresjonsarbeid spor av den lineære forklaringen på progresjonsbegrepet. I de barnesentrerte tilnærmingene beskriver barnehagelærerne progresjon og lek. Arbeidsmåtene viser til barnegruppas interesser og det som skjer her-og-nå. Arbeid med progresjon i lek beskrives ved å vise til observasjoner gjort i samspill med den aktuelle barnegruppa de har i barnehagen i dag. En slik tilnærming til arbeid med progresjon og lek kan gjerne skape rom for medvirkning og vektlegge relasjonelle samspill mellom barn og voksne. Beskrivelsene av denne tilnærmingen skiller seg fra tidligere beskrivelser ved at det ikke ser ut til være en bestemt forventninger knyttet til progresjon. En mulig utfordring med en barnesentrert tilnærming til progresjon i barnehagen kan være at en bare vektlegger å innhente og tilpasse barnets perspektiver, og i mindre grad tar ansvar for å drøfte egen tilrettelegging og utvikling av barns lek i barnehagen.

## 6.2 Refleksjoner og videre forskning

Et sentralt funn i denne analysen er at barnehagelærerne forklarer at de ikke planlegger for progresjon i lek. Barnehagelærerne i begge fokusgruppene gir uttrykk for at de ikke har snakket om eller hatt et uttalt forhold til progresjon og lek i barnehagen. De forklarer også at de ikke har hatt lek med i arbeidet med barnehagens progresjonsplaner knyttet til fagområder og sosial kompetanse.

Progresjon har i stortingsmeldinger og i barnehagens rammeplaner vært knyttet tett til læringsbegrepet, til fagområdene, og det er sammenhengen til skolen som er løftet frem (jmf. kap.2.2). I den nye rammeplanen står det at progresjon skal synliggjøres i sammenheng med lek, læring, omsorg og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 38). Beskrivelsene av arbeidsmåter i rammeplanen viser til barnet som en aktiv deltaker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Slik jeg ser det innebærer dette at progresjon nå skal synliggjøres i hele barnehagens innhold. En for snever forståelse av progresjonsbegrepet kan, slik jeg ser det, virke begrensende for barnehagelærernes arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen. Det kan føre til at progresjon i relasjoner, vennskap, omsorg og lek blir underkommunisert i planer og i drøftinger i barnehagen. Undersøkelser har vist at barnehagelærere fortalte at de var blitt mer opptatt av læring som en følge av rammeplanen fra 2006 (Østrem et al., 2009, s. 193). Dette viser at nasjonale planer kan påvirke barnehagelærerne. Kanskje vil barnehagelærere nå bli mer opptatt av progresjon i barnehagen? Slik jeg ser det vil barnehagelærere kunne dra nytte av å definere hva progresjon betyr for dem og hva arbeid med progresjon i barnehagen skal innebære utover den sammenhengen det har vært skrevet frem i til nå. Skal arbeidet med progresjon i barnehagen handle om utvikling som følger en lineær linje rett opp og frem eller skal det se annerledes ut?

Denne studien har vist at barnehagelærere forklarer progresjon som fremskritt og utvikling som går oppover. De viser til utviklingsnivåer og stadier når de beskriver begrepet og progresjon i barnehagen. Paradigmeskifte i syn på barn førte til at barn ses som subjekter helt fra de er født og ikke lenger ses som objekter som skal formes eller ses i lys av utviklingsnivåer (Sommer, 1997, s. 29). Min empiri synliggjør at denne tenkningen fremdeles kan leve i barnehagen og at den kan komme til uttrykk i forbindelse med hvordan barnehagelærere forstår progresjon og arbeid med dette. Jeg håper denne studien kan bidra til at barnehagelærere vil diskutere og reflektere over sine forklaringer på progresjonsbegrepet,

og bevisstgjøre seg på hvordan disse forklaringene kan påvirke dem i deres arbeidsmåter knyttet til progresjon i barnehagen.

Denne studien viser at barnehagelærerne vender blikket mot det enkelte barnets utvikling, og da gjerne hva barnet ikke mestrer, når de beskriver arbeid de knytter til progresjon. Kanskje kan dette henge sammen med at progresjon forstås som forbedring. Satt på spissen kan en si at beskrivelser av utviklingsfokuserte tilnærminger heller mot at det er barnet som skal forbedres, i beskrivelser av barnefokuserte tilnærminger er det rommet og lekematriell. Slik jeg ser det synliggjør funnene i denne studien at det kan være interessant for barnehagene å drøfte sammenhengen mellom barnehagens progresjonsforståelse og hvilke syn på barn de vektlegger når de arbeider med progresjon.

Fagfolk og profesjonen har gitt uttrykk for et økt læringspress i barnehagen, og det er bekymring for at lekens plass er truet i dagens barnehage. Studien har vist at lek ikke er et selvsagt tema i barnehagenes arbeid med progresjonsplaner. Når progresjon er skrevet tydeligere frem som en arbeidsmåte, trenger vi etter min mening mer kunnskap om lekens plass i barnehagenes planer for progresjon.

For videre forskning vil det også være interessant å undersøke hvordan barnehagers progresjonsplaner ivaretar barns rett til medvirkning. Den nye rammeplanen viser til at barnehagen skal bidra til at barns evne til å uttrykke motstand utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 55). Beskrivelser av slike perspektiver knyttet til arbeid med progresjon er ikke synlig i mitt materiale. Dette er temaer jeg mener vi trenger å undersøke videre.

Ut fra mine søk ser progresjonsbegrepet ut til å være lite brukt og lite undersøkt i barnehageforskning. Gjennom utfyllende studier av hvordan progresjonsbegrepet forstås og omsettes til praksis, kan forskningsfeltet bidra med ulike perspektiver som barnehagen igjen kan dra nytte av i sitt arbeid med barn.

Barnehagelæreren har ansvaret for å vurdere hvilke metoder som fremmer progresjon i lek, læring, danning og omsorg. Å ta tak i progresjonsbegrepet, diskutere og reflektere over sine forklaringer knyttet til det, kan være en måte å ta dette ansvaret på. Ved å bli bevisstgjort på hvordan forklaringer kan påvirke oss når vi skal arbeide med progresjon i barnehagen, kan barnehageprofesjonen selv fylle progresjonsbegrepet med innhold. På denne måten kan barnehagene etter min mening videreutvikle og skape ulike arbeidsmåter knyttet til progresjon som er i tråd med den nordiske barnehagetradisjonens helhetlige syn på lek og læring.

## 7 LITTERATURLISTE

- Alvestad, M. (2004a). Årsplanar i barnehagen - intensjonar og realitetar i praksis? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 89-101. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2004/01/arsplanar\\_i\\_barnehagen\\_-\\_intensjonar\\_og\\_realitetar\\_i\\_praksis](https://www.idunn.no/npt/2004/01/arsplanar_i_barnehagen_-_intensjonar_og_realitetar_i_praksis)
- Alvestad, M. (2004b). *Årsplanarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*, Q-0903 B. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008021404010](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010)
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. I *Barn* 9(1), 9-28. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:3051/355944.pdf>
- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I B. Bae (Red.), A. T. Fennefoss., B. Grindland., K. E. Jansen., N. Johannesen., A. Myrstad., N. Sandvik., & T. Sverdrup. *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 33-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnestad, E. og Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R I *European early childhood education research journal*, 26(1), 11-127.  
doi: [10.1080/1350293X.2018.1412051](https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051)
- Broström, S. & Hansen, M. (2003). Didaktikk og dannelse. I P. Arnberg & B. Overland (Red.). *Pedagogikk: mangfold og muligheter* (s. 61-104). København: N.W.DAMM & SØN.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. Routledge: East Sussex
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Emmoth, K. (2014) *Grunden läggs i förskolan. Förskolepedagogers tankar om utveckling, lärande og dokumentation*. Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:696367/FULLTEXT02.pdf>
- Fauskanger, J. og Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/280485>

- FN. (2013). *General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts* (art. 31). Hentet fra [http://www.ipausa.org/pdf/IPASummaryofUNGCArticle31\\_FINAL.pdf](http://www.ipausa.org/pdf/IPASummaryofUNGCArticle31_FINAL.pdf)
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen: En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I J. Gulddal & M. Møller (Red.). *Hermeneutikk: en antologi om forståelse* (s. 127-182). København: Gyldendal.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Hentet fra [https://monoskop.org/images/d/d9/Geertz\\_Clifford\\_Local\\_Knowledge\\_Further\\_Essays\\_in\\_Interpretive\\_Anthropology\\_1983.pdf](https://monoskop.org/images/d/d9/Geertz_Clifford_Local_Knowledge_Further_Essays_in_Interpretive_Anthropology_1983.pdf)
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve A., Jansen, T. T. & Solheim M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.). *Profesjon og kritikk* (s. 201-220). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2016, 9. mai). Forsker: Isaksen raserer barnas barndom. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/nyheter/politikkSamfunn/2016/05/09/0512/forsker--isaksen-raserer-barnas-barndom>
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holst, V. (2009, 24. April). Hva har skjedd med 6-åringen i skolen etter 1997 – hvor ble det av "barnets beste"? *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2009/april/hva-har-skjedd-med-6-aringen-i-skolen-etter-1997--hvor-ble-det-av-barnets-beste/>

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johansson, J.-K. (2011). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsgaard, O., Kristensen, J. E. & Jensen, H. S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Korsvold, T. (2007). *For alle barn: barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009030900125](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009030900125)
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St.Meld. nr. 16, 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id278626/?q=rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-opp/id278626/?q=rammeplan+for+barnehagens+innhold+og+oppgaver)
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen*. (St. Meld. nr. 41, 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Fremtidens barnehage*. (Meld. St. 24, 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Mer tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget

- Lillemyr, O. F. (2016). Barns læring i barnehagen. I K. H. Moen, K.-Å. Gotvassli & P. T. Granrusten (Red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 31-44). Oslo: Universitetsforlaget
- Moser, T., Reikerås, E. & Tønnesen, F. E. (2017). Development of motor-life-skills: variations in children at risk for motor difficulties from the toddler age to preschool age. I *European Journal of Special Needs Education*. doi: [10.1080/08856257.2017.1306964](https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1306964)
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_foer\\_skolebarn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foer_skolebarn.pdf)
- OECD (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/school/37417240.pdf>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Progresjon. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/progresjon>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk - et historisk og komparativt perspektiv. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan-ny barnehagepedagogikk?* (s. 57-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsson I. P. & Carlsson M. A. (2009). *Det lekende lærende barnet: i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget

- Samuelsson, I. P. (2015). Et utviklingspedagogisk bidrag til læring og utvikling. I J. Klittmøller (Red.) & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 83-104). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi- utvikling i en forandret verden*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/c572d4f3253b7f8401e4f7f2c2896cb4?lang=no#29>
- Sommer, D. (2015). Tidlig i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen. I J. Klittmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61-82). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2017). *Utvikling: Fra utviklingspsykologi til utviklingsvidenskap*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Synonymordboka. (2018). *Synonymer for progresjon*. Hentet fra <http://www.synonymordboka.no/no/?q=progresjon>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise*. Hentet fra <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/pedagogisk-dokumentasjon-i-et-didaktisk-perspektiv/progresjon/>
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Early Childhood Teachers' Theories of Progression and Continuity. *International Journal of early years education*, 9(3), 229-243. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760120086974>
- Øksnes, M. (2016, 27. april) Barn har ikke tid til å leke. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/barn-har-ikke-tid-til-a-leke/60153615>
- Øksnes, M. & Sundsdal E. (2016). *Æ ha lært mæ det sjøll!: Læring i barnehagen*. I M. Øksnes & E. Sundsdal (Red). *Læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., Tholin, K. R., (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold blir innført, brukt og erfart.* (Rapport 1/2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

Østrem, S. (2016, 11. april). Mindre tid til lek og læring. *Dagsavisen*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/mindre-tid-til-lek-og-l%C3%A6ring-1.709767>

## 8 VEDLEGG

### Vedlegg I: Godkjenning fra NSD

NSD

Anita Berge

4036 STAVANGER

Vår dato: 21.09.2017

Vår ref: 55395 / 3 / PGR

Deres dato:

Deres ref:

#### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55395</i>	<i>Barnehagelæreres forståelse av progresjon i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anita Berge</i>
<i>Student</i>	<i>Linn Helen Nilssen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Helen Nilssen, [linn.helen@lyse.net](mailto:linn.helen@lyse.net)





#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet via den sentrale barnehageadministrasjonen. Utvalget samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er i all hovedsak godt utformet, men vi minner om at du må opplyse om at UiS er behandlingsansvarlig institusjon.

#### TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive eventuelle indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Mitt navn er Linn Helen Nilssen, og jeg studerer master i barnehagevitenskap på deltid ved Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Institutt for barnehagelærerutdanning. Den nye rammeplanen har fokus på progresjon i det pedagogiske arbeidet. I min masteroppgave søker jeg mer kunnskap om barnehagelæreres forståelser og praksiser knyttet til progresjon i barnehagen.

### Hensikten med studien

Hensikten med studien er å undersøke hvordan barnehagelærere beskriver sine forståelser og sine praksiser knyttet til progresjon i barnehagen. Jeg skal ha gruppesamtaler med to grupper barnehagelærere. Jeg skal besøke to barnehager fra samme kommune, der hver barnehage har 4-6 pedagogiske ledere/ barnehagelærere som kan og vil delta i en times gruppesamtale. Postdoktor Anita Berge, Institutt for barnehagelærerutdanning, UiS vil være veileder i arbeidet.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Gruppesamtalene vil handle om progresjon i barnehagen. Det kreves ingen forberedelser. Jeg vil gjerne notere litt under samtalene samtidig som jeg gjøre lydopptak. Dette gjør jeg for at jeg etterpå skal kunne transkribere og få frem en mest mulig korrekt gjentakelse av samtaler.

### Hva skjer med intervjumaterialet?

Alle gruppesamtalene vil bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Jeg vil oppbevare navnelister og koder for personer og barnehager adskilt fra hverandre. Det skal ikke være mulig å spore tilbake til person eller barnehage. Lydopptakene vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet rundt utgangen av mai 2018. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og som deltakere skal du fylle ut et informert samtykke. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linn Nilssen, e-post [linn.helen@lyse.net](mailto:linn.helen@lyse.net) tlf. 94190301. Om ønskelig kan også min veileder Anita Berge ved Universitetet i Stavanger kontaktes, [anita.berge@uis.no](mailto:anita.berge@uis.no) tlf. 97704224.

### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta. Jeg har lest informasjonen om studiet og er klar over min rett til å trekke mitt samtykke når jeg måtte ønske.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg III: Temaliste til fokusgruppeintervju

### **Temaliste**

#### **Begrepet progresjon**

Samtale om selve begrepet progresjon, assosiasjoner, hvordan forstås det, hvilke temaer knytter de det til, refleksjoner i forhold til formuleringen *progresjon i barnehagens innhold*.

#### **Progresjon som en arbeidsmåte**

Samtale om progresjon som en arbeidsmåte, sees det som en arbeidsmåte, progresjonens plass i planarbeid, holdninger/meninger om progresjon som en arbeidsmåte, tilrettelegging på avdeling, eksempler på progresjon i praksis, erfaringer, muligheter, noen bekymringer?

#### **Progresjon for alle barn**

Rammeplanen sier at progresjon i barnehagen innebærer at alle barn skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Hvordan kan dette forstås? Samtale om progresjon for enkeltbarn, barnegrupper og i barnehagens innhold.

Har dere opplevd at noen barn kjeder seg i barnehagen?

Tanker rundt lek og progresjon?

#### **Progresjon og kompetanse**

Samtale om hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er nødvendige for barnehagelærere når en arbeider med progresjon i barnehagen.