

Innhald i barnehagen i lys av politisk fokus på barnehagefeltet

Bente Vatne Høgskulen i Volda, Norge

Title: Issues of Educational Policy and Educational Activities in Norwegian kindergartens

Abstract: In recent decades the Norwegian kindergartens have become an important social institution where both its content and aims have been part of the public debate. The aim of this article is to put the spotlight on educational activities in Norwegian kindergartens and discuss these issues in the light of increased political focus. What kind of educational activities do pre school teachers (pedagogical leaders) and pre school assistants emphasize in everyday work with children? Are we heading towards a more “schoolish” content in Norwegian early childhood education? What consequences have pre school teachers and pre school assistants professional background for educational activities in Norwegian early childhood education? Results from a national survey (MAFAL) to kindergartens teachers and kindergartens assistants will be presented and discussed.

Keywords: educational policy, educational activities, curriculum perspectives, pre school teachers, pre school assistants

Email: bente.vatne@hivolda.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers January 2012, Accepted October 2012, Pre-published 11 December 2012, Published 20 December 2012

Denne artikkelen fokuserer på pedagogiske leiarar og assistentar si vektlegging av innhaldet i det daglege arbeidet med barna i barnehagen. Med innhald i denne artikkelen meiner vi omsorg, leik og læring. Vektlegginga av innhaldet vert diskutert i lys av auka politisk fokus på barnehagefeltet på 2000-talet. Framstillinga byggjer på ei nasjonal spørjeskjemaundersøking til pedagogiske leiarar og assistentar i regi av MAFAL-prosjektet¹ gjennomført våren 2009. Temaet er relevant då norske barnehagar har vorte ein viktig samfunnsinstitusjon der både innhald og mål er ein del av den offentlege debatten (Bjerkestrand og Pålerud, 2007; Korsvold, 2008). Fleire (Thoresen, 2009, 2010; Søbstad, 2007; Hjetland, 2008) diskuterer om politisk merksemd fører til at innhaldet i barne-

hagen vert meir og meir likt innhaldet i skulen. Foss og Klette (2010) framhevar at den lovbestemte omsorgsoppgåva i barnehagen må utøvast på barna sine premisser og til det beste for barna og skriv at:

Med tempoet i utbyggingen og barnehagens gitte rammebetingelser, er vi imidlertid svært urolige for at helt andre hensyn enn barnas omsorgsbehov og omsorgens egenverdi legges til grunn og vinner fram. (Foss & Klette, 2010. s. 19)

Endringar i barnehagefeltet i Norge siste ti åra er grundig gjorde greie for av fleire (Bjerkestrand og Pålerud, 2007; Johansson, 2010; Korsvold, 2008). Dette gjeld mellom anna overføringa av ansvaret for barnehagefeltet frå Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006 og revideringar av Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen

1. MAFAL- Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannsprege. Studien er finansiert av Norges Forskningsråd og er eit samarbeid mellom Senter for Profesjonsstudier, Høgskulen i Oslo og Høgskulen i Volda.

(KD, 2006, 2011)^{2 3}. I forskrifter til ny Barnehagelærerutdanning er til dømes dei ulike faga i den tidlegare førskulelærerutdanninga slått saman til kunnskapsområde (KD, 2012). Vedtaket om at alle barn over eitt år skal ha rett til barnehageplass har ført til utbygging av barnehagar i raskt tempo både i offentleg og privat regi. Dette har igjen ført til eit auka behov for førskulelærarar (pedagogiske leiarar) og assistentar. Med pedagogiske leiarar meiner vi tilsette i barnehagen som har treårig førskulelærerutdanning og som leiar ei barnegruppe i det som ofte vert kalla base eller avdeling. Med assistentar meiner vi tilsette i assistentstillingar utan formell pedagogisk utdanning. Dette gjeld også fagarbeidarar. Om lag ein tredel av dei tilsette i norske barnehagar har førskulelærerutdanning og om lag to tredelar er assistentar⁴ (SSB, 2009⁵). Steinnes (2010, s. 115) skriv at

Førskulelærarane sitt arbeid er politisk generert og dels statleg finansiert. Samstundes skal dei ivareta oppgåver som tradisjonelt er forbunde med heim og familie i eit arbeidsfelleskap der fleirtalet av dei tilsette er utan førskulelærerutdanning.

I MAFAL- studien var det pedagogiske leiarar og assistentar som vart bedne om å svare på spørjeskjema difor nyttar vi namna på desse yrkesgruppene i denne artikkelen. Ved å spørje både pedagogiske leiarar og assistentar same spørsmåla kan det vere mogleg å få eit inntrykk av kva innhald som vert lagt vekt på i barnehagen. Følgjande spørsmål er sentrale i denne artikkelen:

- Har politisk fokus på barnehagefeltet konsekvensar for det daglege arbeidet med barna i barnehagen?
- Vert innhaldet i barnehagen meir og meir likt innhaldet i skulen?
- Kva betyr yrkespraksis for innhaldet i barnehagen?

2. Her etter kalla Rammeplanen

3. Empirigrunnlaget for denne artikkelen er basert på Rammeplanen frå 2006

4. 12 prosent har utdanning som fagarbeidar i barne- og ungdomsarbeid (Gulbrandsen, 2009)

5. Ved utgangen av 2010 var det om lag 87 000 tilsette i barnehagane og 28 000 av desse hadde godkjent førskulelærerutdanning.

INNHALD I BARNEHAGEN: OMSORG, LEIK OG LÆRING

Det er omsorg, leik og læring som er i fokusert i denne artikkelen. For det første fordi politiske dokument peikar på at sentrale samfunnsverdiar skal leggjast til grunn for omsorg, leik og læring⁶. For det andre på bakgrunn av debatten gjort greie for innleiingsvis der det vert stilt spørsmål om innhaldet i barnehagen vert meir og meir likt innhaldet i skulen. I følgje Rammeplanen (2011) inneber eit heilskapleg syn på barns utvikling at barna si utvikling må sjåast på som eit dynamisk og tett samanvevd samspel mellom deira fysiske og mentale føresetnader og det miljøet dei veks opp i. Omsorg, danning, leik og læring i småbarnsalderen formar barna sine haldningar, verdiar og barns tillit til seg sjølve og andre menneske, og deira motivasjon for læring seinare i livet. Dette synet vert av OECD (2001, 2006) sett på som ei positiv tilnærming til læring og kjenneteiknar særleg nordiske barnehagar.

I Norge er barnehagen sitt innhald tradisjonelt bygt på to utviklingsliner. Enkelt sagt er den eine lina basert på asyla der innhaldet bar preg av omsorg for barn. Dette var sosiale heiltidsinstitusjonar som tok seg av barn til mellom anna arbeidarar og sosialt svakt stilte personar. Den andre lina er bygd på den "frøbelske" barnehagen, eit reint pedagogisk tilbod til barn nokre timar per dag. Innhaldet i desse to institusjonane utvikla seg til innhaldet i dagens barnehage og dannar ifølgje planverk for barnehagen (KD, 2011) grunnlag for eit heilskapleg syn på barns utvikling, omsorg, danning, leik og læring. Etter revideringar av *Lov om Barnehagar* og *Rammeplanen* har danning kome inn som eit sentralt begrep og har erstatta oppseding i lovverk og planar (KD, 2011). I denne artikkelen vert omsorg og danning kort definert saman medan begrepa leik og læring vert definerte kvar for seg.

Omsorg og danning

Omsorg blir i Rammeplanen (KD, 2011) referert til som ein omsorgsfull relasjon som ber preg av at ein lyttar, av nærleik, innleving og evne og vilje til samspel. Omsorg har verdi i seg sjølv og skal prege alle situasjonar i kvardagslivet og kome til uttrykk når barn leikar, vert stelte, i måltid og i situasjonar der barna skal ha av og på klede. Eit sentralt poeng er at omsorg handlar

6. NB! Utarbeidinga og opptrykkinga av spørjeskjema vart gjennomført før danning kom inn som eit sentralt omgrep i planverket.

både om relasjonar mellom personalet og barna og barna si omsorg for kvarandre. I denne artikkelen er det personalet si vektlegging av innhald i det daglege arbeidet med barna som er i fokus. Innanfor omsorgsperspektivet er det også framheva at danning inngår i oppseding som ein prosess der vaksne både leiar og rettleiar neste generasjon (KD, 2011). Rammeplanen framhevar danning som ein livslang prosess som handlar om å utvikle evne til å reflektere over eigne handlingar og veremåte. Ifølgje Opdal (2010, s. 21) representerer danningbegrepet ei form for syntese mellom oppsedingsbegrep og utdanningsbegrep ved normativt å krevje ei utvikling (transformering) i ei ønskt retning og ved substansielt å tru at denne positive utviklinga har grobott i kunnskap, innsikt og forståing. Denne forståinga av danningbegrepet tilfredsstillar to krav, ifølgje Opdal. Det er normativt og med det sikrar pedagogen sitt oppdragaransvar, og det peikar mot noko substansielt som den ønskta utviklinga kan skje gjennom (Opdal, 2010, s. 21). Når vi ser innhaldet i barnehagen i eit heilskapleg perspektiv, vil omsorg, leik og læring kunne vere danningfremjande verksemder.

Å definere leik

I Rammeplanen (KD, 2011) vert leik sett på som ei grunnleggjande livs- og læringsform som barn kan uttrykkje seg gjennom. Leiken skal ha ein stor plass i barna sitt liv i barnehagen, ha ein eigenverdi, danne grunnlag for læring og allsidig utvikling og vere ein viktig del av barnekulturen. Lillemyr (2011) forklarar at barnet er i leiken, og går fullt og heilt opp i leiken. I tillegg skjer læring samtidig ved at barn tileignar seg kunnskap og ferdigheiter gjennom bearbeiding av leiken. Gjennom dette aukar barnet evna til å meistre utfordringar og tileigne seg sosial kompetanse. Synet på leik i denne artikkelen støttar seg også til Brostrøm og Hansen (2003) som forklarar leik slik:

*Det som vi kaller lek, er å forstå som organis-
mens streben etter kompetanse fra nybegyn-
nerstadiet til ekspertise – helt fra de aller
tidligste aktivitetene i den sensomotoriske pe-
rioden og fram til kompliserte rolleleker med
krav til sosiale ferdigheter og kulturkunnska-
per (...) Lekens utvikling er en lang og mang-
foldig lekevei med sideveier og omveier fra det
enkle til den komplekse sosiale kunnskapen
med blikk for å forstå og følge regler i et felles-
skap. (Brostrøm & Hansen, 2003, s. 138)*

Som vi ser, trer læringsaspektet fram i denne definisjonen, med opning både mot leik som noko verdfullt i seg sjølv og som kompetansefremjande aktivitet⁷.

Læringsaspektet

Rammeplanen (KD, 2011) framhevar at læring foregår i det daglege samspelet med andre menneske og med miljøet, og er nært knytt til omsorg, leik og danning. Barn kan lære gjennom all erfaring og oppleving på alle område. I denne artikkelen er det teoretiske grunnlaget påverka av sosiokulturelle perspektiv særleg framheva og vidareutvikla av Roger Säljö (2001, 2002, 2006). Säljö knyter sjølve læringsbegrepet til evna til å ta vare på erfaringar, kunnskap og ferdigheiter og det å kunne nytte dei i møte med situasjonar i framtida. Læring skjer i det daglege samspelet med andre menneske og med miljøet, og heng nært saman med leik, oppseding og omsorg. Säljö (2001) stiller spørsmål om korleis menneske lærer, og under kva vilkår ein utviklar kompetanse og ferdigheiter. Dette er sentrale spørsmål i arbeidet med små barn. "Læring handler om å bli delaktig i kunnskaper og ferdigheter og å evne å bruke dem på en produktiv måte innenfor rammen for nye sosiale praksiser og virksomhetssystemer" (Säljö, 2001, s. 155). Brostrøm og Hansen (2003) framhevar fleire måtar å lære på og viser til at læring skjer mellom anna ved deltaking i sosialt fellesskap til dømes gjennom leiken. Gjennom rolleleik, fantasilik og regelleik vil barn til dømes gjennom skriftsspråklege aktivitetar lære ferdigheiter og kunnskap.

POLITISK FOKUS: GLOBALE OG NASJONALE UTFORDRINGAR

Barnehagen representerer eit viktig rom for barndomen og kvardagslivet til små barn. Han er ein samfunnspegel som reflekterer bestemte oppfatningar om "den gode barndom" og barna sin plass i samfunnet (Kjørholt (2010, s. 152). Det er ikkje tilfeldig at den norske barnehagen får den politiske merksemda han får i dag. Barnehagefeltet er innbakt i større globale endringar og dagens globaliseringsprosess er eit komplekst samspel som går på tvers av landegrensene (Korsvold, 2008). Auka globalisering legg ster-

7. For meir litteratur om leik og læring, sjå m. a. Lillemyr (2011), Broadhead (2004), Wood & Attfield (2005).

kare vekt på teknologisk og generell kompetanse innan kunnskapsområdet. Dette har ført til styringssystem der utdanning er ein av dei fremste konkurransefaktorane og har lagt grunnlag for internasjonale samanliknande studiar, initierte mellom anna av OECD (Bachmann et al., 2010). Samanliknande studiar som PISA, PIRLS og TIMSS har vist at norske elevar har lågare resultat enn elevar i andre nordiske land i lesing, skrivning og matematikk (Grønmo et al., 2004; Lie et al., 2001; Solheim og Tønnesen, 2003). PISA-studien frå 2010 (Kjærnsli og Roe, 2010) viser at norske elevar har framgang frå 2006, men er på om lag same stadium som i 2000. I tillegg fell ein av tre elevar frå i vidaregåande opplæring før avslutta eksamen. Samanliknande og dermed konkurransefremjande studiar og utfordringar innan utdanningssystemet ser ut til å vere faktorar som har ført til at norske politikarane har sett søkjelys på både struktur og innhald i barnehagen. Liknande fokus finn vi også i andre nordiske land. I Sverige er utdanning og barnehage ein del av politiske styresmakter sin strategi for utjamning av økonomiske, sosiale og kulturelle skilnader (Lindensjö & Lundgren, 2000; Dahlberg, Moss & Pence, 2002).

I kjølvatnet av auka utdanningspolitisk merksemd har det vorte reist spørsmål om innhaldet i den norske barnehagen blir meir og meir likt innhaldet i skulen og om særpreget til barnehagen vert borte (Thoresen, 2009, 2010; Søbstad, 2007). Thoresen (2009, 2010) har ved fleire høve åtvare mot internasjonale trendar der barnehagen vert nytta for å styrkje landet sin posisjon i eit globalt kunnskaps- og konkurransesammenheng. I ei høyringsfråsegn frå Nasjonalt foreldreutval for barnehagar (FUB, 2010) er medlemene uroa over akademiseringa av barnehagane og også her blir det framheva kor viktig det er å behalde barnehagen sin eigenart. Tidlegare leiar i Utdanningsforbundet Helga Hjetland (2008) har åtvare mot tenkinga om at utdanning berre handlar om landet si konkurransevne og om å vinne marknaden. Ho meiner ein då ignorerer eigenverdien av det livet barnet lever medan det er på dannelsesreise.

Det er ikkje rom for å skildre all debatt, men andre (Bjerkestrand & Pålerud, 2007) minner om at barnehagen tradisjonelt har vore ein sentral læringsarena i tråd med eit heilskapleg syn på læring. Alvestad, Johansson E., Moser, Johansson J.-E., og Lillemyr (2010) peikar også på at skeptikarane til auka vekt på læring i barnehagen overser at læring tidlegare har hatt ein

sentral plass i barnehagen og at ein har eit for snevert syn på læring. Synet på læring slik det er utforma i politiske styringsdokument, er etter deira forståing i tråd med heilskapleg pedagogisk tenking. Jansen (2007) spør kvifor frykta for kapitalismen sitt press og internasjonale tendensar skal føre til avvising av barnehagen som ein sentral læringsarena.

Målet med denne delstudien i MAFAL-prosjektet er å studere innhald i barnehagen og diskutere resultatene i hovudsak i lys av auka politisk fokus og læreplanperspektiv bygd mellom anna på Cuban (1993), Hopmann (u. utg.) og Künzli og Hopmann, (1998). Læreplanperspektiv som utgangspunkt for diskusjonen i artikkelen vert gjort greie for i neste del.

LÆREPLANPERSPEKTIV: POLITISK, ADMINISTRATIVT OG PRAKTISK NIVÅ

Basis for diskusjonen av innhaldet i barnehagen, er Aarauers læreplanmodell (Hopmann, u. utg.⁸; Künzli & Hopmann, 1998). Modellen er utvikla for utdanningssystemet noko begrepa viser, men er i denne artikkelen overført til barnehagefeltet. Aarauers læreplannormal tek utgangspunkt både i europeisk læreplantradisjon og nyare teoriar. Eit hovudpoeng er at kvar læreplan er eit forsøk på å definere kva av tradisjonen (den rådande kunnskap) som skal formidlast til framtidige generasjonar. Eit anna hovudpoeng er at læreplanutforming og bruken av han føregår på minst tre åtskilde, sjølvstendige nivå, som likevel viser til kvarandre. Det er eit politisk, eit administrativt og eit praktisk nivå. Hopmann (u. utg.) framhevar at nyare empirisk læreplanforskning set spørjeteikn ved om det er eit verknadstilhøve mellom ytre struktur (politiske vedtak eller endringar på administrativt nivå) og indre prosessar (det som faktisk skjer i praksis). Relevansen for modellen i denne artikkelen er auka politisk fokus på barnehagefeltet på 2000 - talet og dei tilsette si rolle i det daglege arbeidet med barna (det praktiske nivået).

Ein kan forstå Hopmann slik at verken administrativt eller politisk nivå kan seie noko om korleis dei tilsette skal handtere ulike situasjo-

8. I ei bok under utgjeving skriv Hopmann (u. utg.) vidare om denne modellen. Difor tek eg utgangspunkt i denne boka vidare, sjølv om eg vil presisere at det er Hopmann saman med Künzli (Hopmann & Künzli, 1998) som har skapt "Das Aarauer Lehrplannormal".

nar her og no. Dette mellom anna fordi det skjer så mykje uventa på det praktiske nivået. Det er ikkje nødvendigvis slik at ein går frå intensjon til opplevingar, eller frå ytre strukturar til indre prosessar i planlegginga av innhald og arbeidsmåtar i barnehagen. Hopmann skildrar tilhøvet mellom det politiske, det administrative og det praktiske nivået som negativ koordinering. Nivåa påverkar ikkje kvarandre målretta, men kvart nivå må på ein eller annan måte relatere seg til kva som skjer i omverda, og ikkje minst kva som vert umogleg eller utelukka på grunn av dette. Dette er spesielt interessant fordi det på det politiske nivået ikkje nødvendigvis er spørsmål om kva innhald praksisfeltet har behov for. Det avgjerande for politikarane er kva nøkkelproblem (svake resultat frå PISA, PIRLS og utdanning som konkurransefremjande faktor) politiske diskursar kan verte samde om. Det handlar heller ikkje om desse kan handterast eller korleis desse kan handterast i barnehagekvardagen eller i læreplanen. Hopmann hevdar at få set spørjeteikn ved om politikarane skaper tradisjonar og forventningar som er umoglege å gjennomføre i praksis (Hopmann, u. utgj.). Når det gjeld barnehagefeltet og politiske vedtak er det fleire, slik eg gjorde greie for innleiingsvis, som nettopp set spørjeteikn ved om innhaldet i barnehagen vert meir og meir likt innhaldet i skulen. Før resultatane i undersøkinga vert presentert og diskutert, vert det gjort greie for metodisk tilnærming.

METODISK TILNÆRMING

Det empiriske grunnlaget for studien er ei nasjonal spørjeskjemaundersøking til pedagogiske leiarar og assistentar i regi av MAFAL-prosjektet gjennomført våren 2009. Ifølgje Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen (2002) har forskinga på barnehagefeltet i Norge vore liten og fragmentert. Dette har endra seg med store forskingsprogram i regi av Norges Forskningsråd⁹ som til dømes PrakUt¹⁰ og forskingsprogrammet Utdanning 2020. Spørjeskjemaundersøkingar vert rekna som ein kvantitativ tilnæringsmåte. Gjennom bruk av slik tilnæringsmåte kan vi finne trekk i datamaterialet som supplerer andre undersøkingar på barnehagefeltet med både kvantitative og kvalitative tilnærings-

måtar (sjå t.d. Østrem, et al., 2009). Ved bruk av spørjeskjema kan ein nå eit stort omfang av assistentar og pedagogiske leiarar på same tid og ved å be begge yrkesgruppene svare på spørjeskjema ville vi på den måten prøve å få fram kva innhald dei to yrkesgruppene legg vekt på i det daglege arbeidet og slik kunne seie noko om kva innhald som er lagt vekt på i barnehagen. Spørjeskjema sikrar anonymitet, noko som kan gjere at informantane svarar meir ærleg på spørsmåla. I MAFAL-prosjektet nyttar vi også kvalitative tilnæringsmåtar gjennom eit pågåande feltarbeid der både observasjon og intervju er nytta for å studere innhaldet i barnehagen (Håberg, 2011). Funna er under arbeid i ein Phd-studie og vil berre kort bli referert til i denne artikkelen.

Analysen i artikkelen er basert på eit delprosjekt i MAFAL-prosjektet og bygd opp ut frå to batteri i spørjeskjema. I det første batteriet ber vi pedagogiske leiarar og assistentar om å krysse av for følgjande påstand: *Jeg opplever at det har blitt mer fokus på læringsaspektet i barnehagen som følge av innføring av revidert rammeplan*¹¹. Skalaen for avkryssing i spørjeskjemaet går frå 1= *helt uenig* til 5= *helt enig* og med *vet ikke* som eit sjette alternativ (figur 1, s. 12). I det andre batteriet er spørsmålet: *I hvor stor grad legger du vekt på disse områdene i det praktiske arbeidet med barna?* Skalaen går frå 1= *i liten grad* til 5= *i stor grad* og har i utgangspunktet atten variablar. Variablane som er nytta i spørjeskjema er henta frå Rammeplanen frå 2006 (KD, 2006) og er definerte der. Frå kapittel 2 i Rammeplanen nyttar vi områda *omsorg, oppseding, lek, læring, sosial kompetanse, språkleg kompetanse og barnehagen som kulturarena*. Frå kapittel 1 *barnehagens verdigrunnlag, barns medverknad og inkluderande fellesskap*. I tillegg dei sju fagområda frå kapittel 3: *kommunikasjon, språk og tekst; kropp, bevegelse, helse; kunst, kultur og kreativitet; natur, miljø og teknikk; etikk, religion og filosofi; nærmiljø og samfunn; antall, rom og form*. Til slutt frå kapittel 4 er variablane *dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring* nytta. I denne artikkelen er det variablane *omsorg, lek og læring* (figur 2, s. 13) som er i fokus. Begrepa som er nytta i spørjeskjema, er henta frå rammeplanen frå 2006 (KD, 2006) som begge yrkesgruppene er forpliktade til å arbeide ut frå¹². Desse variablane er defi-

9. Norges forskningsråd.no

10. Praksisretta utdanningsforskning. Tidlegare PraksisFou.

11. Revidert Rammeplan er i denne samanheng Rammeplanen frå 2006 (KD, 2006)

nerter innleiingsvis s 4 og 5 i den delen som omhandlar Innhald i barnehagen – omsorg, leik og læring. Dei andre variablane i batteriet vert analyserte og diskuterte i seinare artiklar. I spørjeskjemaet er læring sett opp som eit separat område slik det også er gjort i St. meld. 41 (2008-2009) og i Rammeplanen (KD, 2006). Dette har vore gjort medvite for å studere om det er mogleg å identifisere resultat som omhandlar læringsaspektet jf. debatten skildra innleiingsvis. I figur 3 (s. 14) er variabelen *læring* analysert ut frå erfaring frå arbeid i barnehage.

Utval og gjennomføring

Spørjeskjema vart sende til eit tilfeldig utval av 1000 barnehagar våren 2009. Spørjeskjema vart sende til styrarane i barnehagen som vart bedne om å gi skjema til pedagogiske leiarar og assistentar. Desse to yrkesgruppene er definerte innleiingsvis. Studien fekk svar frå 1192 pedagogiske leiarar og 1357¹³ assistentar noko som representerer ein svarprosent på om lag 59 % av barnehagane. Vi kjenner ikkje svarprosenten mellom pedagogiske leiarar og assistentar då det var styrarane som distribuerte spørjeskjema til dei tilsette i barnehagen. I analysen av det pørsmålet, om pedagogiske leiarar og assistentar har merka auka fokus på læringsaspektet, er det nytta ein krysstabellanalyse (sjå figur 1, s 12). I samband med det andre spørsmålet, om kva innhald dei to yrkesgruppene legg vekt på, er det brukt ein multippel-respons-tabell (sjå figur 2, s. 13). Det er prosenten av dei som har gjeve respons 5 = *i stor grad* i spørjeskjemaet som er bakgrunn for analysen. Dette gjeld også for analysen av kva innhald dei to yrkesgruppene legg vekt på ut frå erfaring frå arbeid i barnehage. Analysane er baserte på sjølvrapportering i Flu-Data¹⁴. Informantane har kryssa av for kva dei meiner dei legg vekt på. ”Ein kan diskutere kor reelle sjølvrapporteringar er, om dei er valide og eigna for formålet, men data kan vere med å forstå problemstillinga” (Haug, 2010b, s. 2).

Det kan også vere at styraren har gitt skjema til dei mest lojale og stabile tilsette, og ikkje til personale som er meir mellombels tilsette eller

som er vikarar (Løvgren, 2010). Det er verd å merke at materiale som omhandlar pedagogiske leiarar også inkluderer tilsette som har dispensasjon frå kravet om pedagogisk utdanning. I denne undersøkinga er utvalet i kvar einskild barnehage ukjent. Dette er sett bort frå i denne artikkelen då det i liten grad påverkar problemstillingane. Sjølv om variablane i det eine batteriet er henta frå Rammeplanen og definerte der, kan det vere at dei to yrkesgruppene forstår desse begrepa ulikt. Med ulik bakgrunn kan det vere at dei legg ulik forståing særleg i kva dei legg i begrepet læring. Vi vurderer at undersøkinga kan bidra med kunnskap om trekk ved innhaldet i barnehagen. Det som vert presentert i denne artikkelen er resultat frå nett denne undersøkinga og vi kan ikkje hevde at dette er felles for innhald i alle norske barnehagar. Intenjonen med denne artikkelen er å identifisere kva innhald dei to yrkesgruppene legg vekt på og diskutere moglege forklaringar i lys av politisk fokus. Resultata frå spørjeskjemaundersøkinga blir presenterte i neste del.

INNHALD I BARNEHAGEN – PRESENTASJON AV RESULTAT

Resultata frå studien vert presenterte i tre delar. Den eine delen tek utgangspunkt i spørsmål om auka fokus på *læringsaspektet* etter innføring av revidert rammeplan (KD, 2006). Den andre delen avklarar kva innhald som vert lagt mest vekt på av pedagogiske leiarar og assistentar i det daglege arbeidet i barnehagen. Siste del viser om erfaring frå arbeid i barnehage har konsekvensar for korleis pedagogiske leiarar og assistentar vektlegg *læring* i det daglege arbeidet med barna. Auka fokus på læring

Vi har spurt om pedagogiske leiarar og assistentar opplever at det har vorte meir fokus på læringsaspektet etter innføring av revidert rammeplan (KD, 2006). Resultata vert presenterte i figur 1. *Fokus på læringsaspektet i barnehagen etter innføring av revidert rammeplan*. Pedagogiske leiarar er representerte i lys graf og assistentar er representerte i mørk graf.

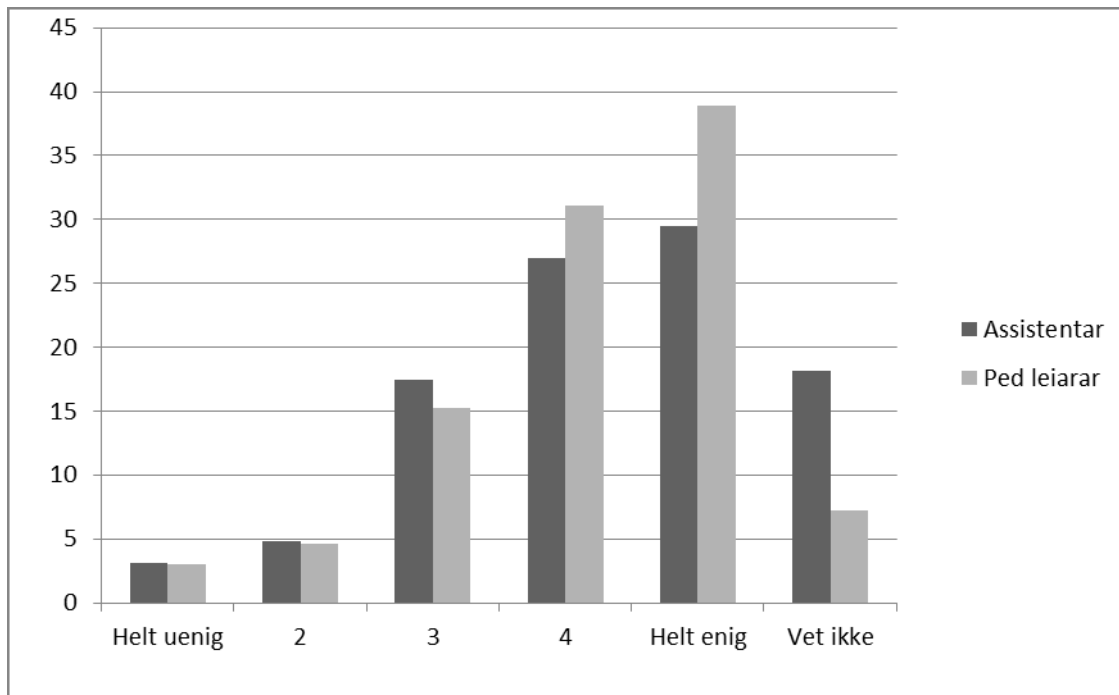
Resultata viser at 70 % av pedagogiske leiarar og 56 % av assistentane har kryssa av for kategorien 4 og for kategorien *helt enige* i at det har vorte meir fokus på læringsaspektet etter innføring av revidert rammeplan. Desse kategoriene er slått saman for å få eit meir tydeleg bilde av svara. Eit interessant funn er at 14 % fleire pedagogiske leiarar enn assistentar meiner det har

12. Då vi utvikla spørjeskjema, var det rammeplanen for 2006 som gjaldt.

13. Fordelinga mellom dei to gruppene er ikkje representativ for fordelinga i populasjonen som er om lag 1 førskulelærar på 2 assistentar (Haug, 2010)

14. FLU-data er namnet på databasen i MAFAL-prosjektet

Figur 1. Fokus på læringsaspektet etter innføring av revidert rammeplan. Pedagogiske leiarar og assistentar sine svar på om dei har merka auka fokus på læringsaspektet i barnehagen etter innføringa av revidert rammeplan. Vist i prosent.



vorte meir fokus på læringsaspektet. Eit anna resultat er at så mange fleire assistentar enn pedagogiske leiarar svarar *vet ikke* på dette spørsmålet. Resultata viser at 18 % av assistentane svarar *vet ikke* og 7 % av dei pedagogiske leiarane svarar *vet ikke* (figur 1) på spørsmålet om det har vorte meir fokus på *læringsaspektet* etter innføring av revidert rammeplan.

Omsorg, leik og læring

Neste steg i analysen handlar om kva innhald pedagogiske leiarar og assistentar legg mest vekt på i det daglege arbeidet med barna (figur 2). Pedagogiske leiarar er representerte i mørk graf og assistentar er representerte i lys graf.

Figur 2 viser at pedagogiske leiarar og assistentar svarar at dei *i stor grad* legg vekt på *omsorg*. Deretter svarar begge grupper at dei *i stor grad* legg vekt på *leik*. I undersøkinga kjem *læring* som nummer seks av områda som er presenterte i metodekapitlet. Etter område leik svarar begge gruppene *sosial kompetanse*, *språkleg kompetanse* og deretter *inkluderande fellesskap*. Etter desse områda legg begge gruppene vekt på *læring*. Det som vert karakterisert som dei tradisjonelle områda frå barnehagen, omsorg og leik, er dei områda som flest pedagogiske leiarar og assistentar svarar at dei legg mest vekt på i den

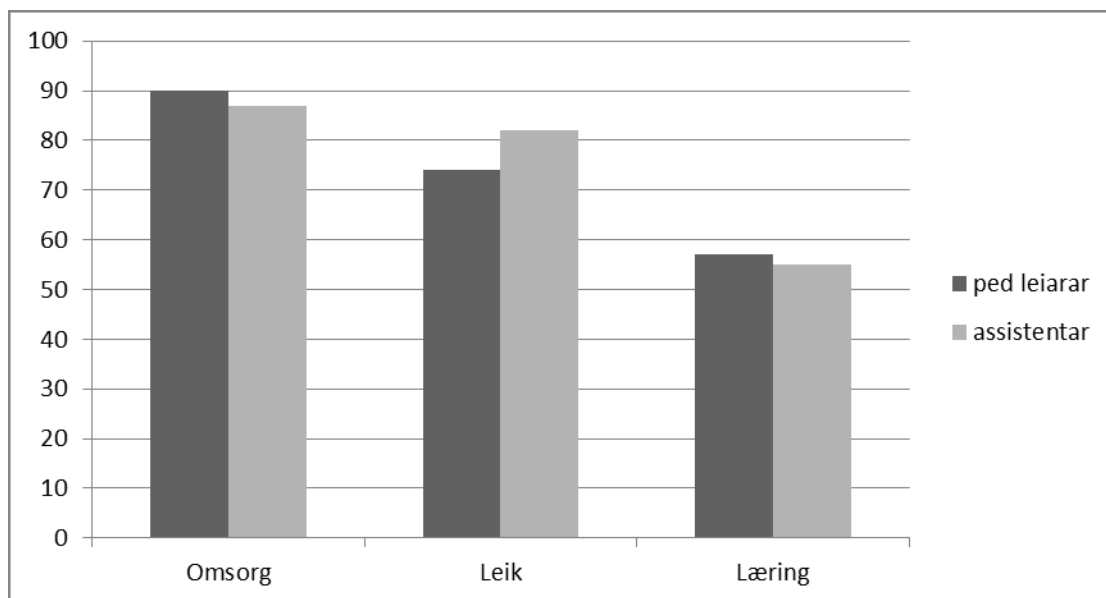
ne undersøkinga. Dette resultatet samsvarar med andre undersøkingar (Østrem et al., 2009; Germeten, 2009; Einarsdottir, 2008, 2003). I evalueringa av Rammeplanen (Østrem et al., 2009) finn ein at omsorg for barna framleis er aktuelt område i barnehagen. I ei spørjeskjemaundersøking gjennomført av Germeten (2009) svarar 27 av 38 styrarar at omsorg er det område som er mest viktige å arbeide med av omsorg, oppseding og læring. I to nordiske studiar gjennomførte på Island finn Einarsdottir (2008, 2003) at leik står sentralt for både barn og foreldre, og at leik og barneorienterte aktiviteter karakteriserer det pedagogiske arbeidet til pedagogiske leiarar¹⁵.

Læring og erfaring frå barnehage

I analysen av datamaterialet finn vi at områda *omsorg* og *leik* vert lagde like sterkt vekt på om ein har arbeidd mindre enn 4 år, 5–10 år, 11–17 år eller over 18 år i barnehage.

15. Eit interessant aspekt er at ei tilsvarende undersøking som MAFAL-undersøkinga vert gjennomført på Island under leing av professor Johanna Einarsdottir. Dette gir høve til å komparere resultata ved eit seinare høve.

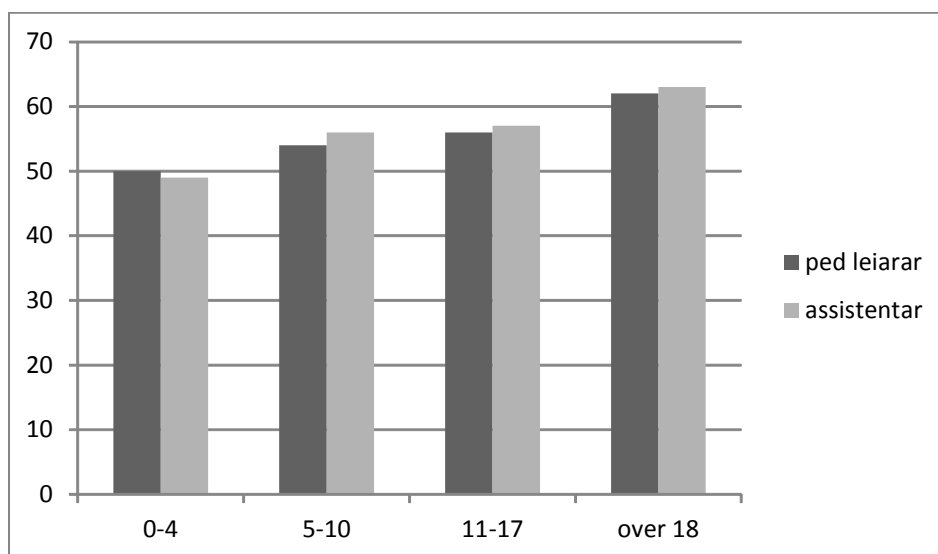
Figur 2. Vektlegging av omsorg, lek og læring i barnehagen. Figuren viser i kor stor grad pedagogiske leiarar og assistentar som arbeider med barn over tre år vektlegg omsorg, lek og læring i arbeidet i barnehagen. Vist i prosent.



Når det gjeld *læring*, er resultatet annleis. Figur 3 viser korleis pedagogiske leiarar og assistentar legg vekt på læring med under fire års erfaring frå arbeid i barnehage, mellom fem og ti års er-

faring, frå elleve til 17 års erfaring og etter 18 års erfaring. Pedagogiske leiarar er representerte i mørk graf og assistentar er representerte i lys graf..

Figur 3. Vektlegging av læring basert på erfaring frå barnehage. Figuren viser korleis pedagogiske leiarar og assistentar vektlegg læring basert på om dei har under fire års erfaring, mellom fem til ti års erfaring, mellom elleve til sytten års erfaring eller over atten års erfaring frå arbeid i barnehage. Presentert i prosent av dei som har svart i stor grad.



Resultata viser at di lengre erfaring assistentar og pedagogiske leiarar har frå arbeid i barnehage, di sterkare vekt legg begge gruppene på *læring*. Av dei som har arbeidd mindre enn fire år i barnehagen svarar 49 % av assistentane og 50 % av dei pedagogiske leiarane at dei *i stor grad* legg vekt på læring. Dette resultatet aukar gradvis med erfaring frå arbeid i barnehage for begge gruppene. Etter 18 års erfaring svarar 63 % av assistentane, og 62 % av dei pedagogiske leiarane at dei *i stor grad* legg vekt på læring. Det er interessant å sjå kor likt dei to yrkesgruppene svarar.

Resultata frå spørjeskjemaundersøkinga blir diskuterte i neste del.

INNHALD I BARNEHAGEN I LYS AV POLITISK FOKUS: DISKUSJON

Innleiingsvis i denne artikkelen vart det stilt spørsmål om politisk fokus på barnehagefeltet har konsekvensar for pedagogisk praksis, om innhaldet i barnehagen vert meir og meir likt innhaldet i skulen og om erfaring frå barnehage har konsekvensar for innhaldet i barnehagen. Temaet ”innhaldet i barnehagen” er aktualisert ved styresmaktene sitt fokus på barnehagefeltet siste tiåra. Fleire, som gjort greie for innleiingsvis, er uroa for det som ofte vert omtala som auka læringstrykk og for at innhaldet i barnehagen vert meir og meir likt innhaldet i skulen. Sjølv om dei to yrkesgruppene har ulike føresetnader for å kunne svare på spørsmåla viser resultat frå spørjeskjemaundersøkinga at 70 % av dei pedagogiske leiarane og 56 % av assistentane svarar at det har vorte meir fokus på læringsaspektet etter innføring av revidert rammeplan (figur 1, s 11.). Det tyder at 14 % fleire pedagogiske leiarar enn assistentar svarar at dei har merka auka fokus på læringsaspektet. I tillegg svarar 18 % av assistentane *vet ikke* på dette spørsmålet, mot 7 % av dei pedagogiske leiarane. Ser vi desse resultata i samanheng med at det er omsorg og leik flest pedagogiske leiarar og assistentar svarar at dei *i stor grad* legg vekt på (figur 2, s. 12), kan ein spørje om fokus på læringsaspektet er synleg i det daglege arbeidet med barna. Kan det vere at pedagogiske leiarar merkar fokus på læring frå politisk og administrativt hald gjennom politiske dokument, i møte, på kurs, gjennom etterutdanning, debattar og oppslag i ulike media, utan at dette har fått konsekvensar for innhaldet i det daglege arbeidet med barna? Gjennom styresmaktene si satsing

på barnehagefeltet på 2000-talet har barnehagen fått mykje merksemd i media over tid.

Implementering ein komplisert prosess

Utdanningsforskar Larry Cuban (1993) finn at læreplanreformer og politisk press berre i liten grad er å finne att i praktisk arbeid. Cuban hevdar at det tek meir enn ti år før utdanningsreformer får gjennomslag i det daglege arbeidet klasserommet. Det kan vere at det tek like lang tid for barnehagefeltet, ikkje minst når ein tek omsyn til at berre ein tredjedel av dei tilsette har formell pedagogisk utdanning og det er tilsette med formell pedagogisk utdanning som har hovudansvaret for implementering av politiske vedtak og intensjonar. I implementeringsprosessen skal dei tilsette ha det daglege ansvaret for eit pedagogisk tilbod til store barnegrupper, eit varierende tal tilsette, store grupper av føresette og andre sentrale samarbeidspartnarar. Desse faktorane kan medverke til å komplisere implementeringsprosessen i barnehagen. Ifølgje Cuban (1993) er det heller ikkje slik at politiske vedtak nødvendigvis vert gjennomførte sjølv etter mange år. Dette fordi tilsette har fridom til i ein viss grad å sjølv bestemme om dei vil gjennomføre alt eller delar av ein ny læreplan eller nye vedtak og instruksar frå politisk hald. Hopmann (u. utgj.) framhevar at tradisjon og kultur påverkar det som skjer på det praktiske nivået, meir enn politiske vedtak. Arven i barnehagen kjem til uttrykk gjennom innhald og arbeidsmåtar som vert lagde vekt på i den einskilte barnehage. Barns leik vil her kunne vere eit eksempel på ein sterk del av barnehagens arv og tradisjon som ikkje vert påverka av nye reformer og politiske vedtak.

Det ser ut til å vere lite forskning når det gjeld vaksne si rolle og ytre påverknad. Når det gjeld barna, finn Øksnes (2010) gjennom si forskning av barns liv og leik i barnehage og SFO at gjennom leiken ser det ut som barna distanserer seg frå ”skolske erfaringer” som er knytte til det gjennomgripande institusjonelle livet barn ofte lever i dagens samfunn. ”Barns evne til å finne muligheter for lek selv når det ikke formelt er lagt til rett for det, er stor. Det er ikke slik at barn avfinner seg med de forhold vi som pedagoger tilbyr dem (...)” (Øksnes, 2010, s. 197). Det ser ikkje ut som om barn i barnehagen let seg fange inn av krefter som søker å føre dei inn mot eit spesielt lærestoff og ei bestemt utvikling, ifølgje Øksnes (2010). Det interessante med desse funna er at det er barna sjølv som skjermar

seg frå ytre påverknad utan at dei vaksne er med i bildet.

Dersom vi følgjer Säljö (2001, 2002, 2006) si tenking ser han kommunikasjon som eit viktig bindeledd mellom aktørane og kulturen, mellom det indre (tenking) og det ytre (samfunnet) og at læring handlar om å ta del i kunnskap og ferdigheter og å ha evne til å bruke desse på ein produktiv måte innanfor ramma for ny sosial praksis og ulike verksemdssystem (Säljö, 2001). I lys av Säljö si tenking er resultatane som viser at politisk fokus ser ut til å vere synleg på politisk og administrativt nivå, og ikkje i så stor grad på det praktiske nivået, av særleg interesse for barnehagefeltet. Berre om lag halvparten av assistentane svarar at dei har merka auka fokus på læringsaspektet, og om lag 18 % svarar *vet ikke* på dette spørsmålet. Dette er interessant då det er assistentane utan formell pedagogisk utdanning som brukar mest tid saman med barna i det daglege arbeidet og i realiteten er dei som ofte får arbeidet med å gjennomføre nye reformer i det daglege arbeidet (Løvgren, 2012).

Forståing av læringsbegrepet

Om vi tek utgangspunkt i barnehagens heilskaplege syn på læring og utvikling, er det plausibelt å løfte fram synspunktet om at både pedagogiske leiarar og assistentar ser på læring som ein sjølvsgad del av omsorg og leik. Säljö (2002) si tenking om at læring skjer i det daglege samspelet med andre menneske og med miljøet heng nært saman med det heilskaplege synet på læring og utvikling. Alvestad (2004) finn til dømes gjennom intervju med åtte førskulelærarar at desse forstår læring på to måtar. Ei gruppe forstår læring som noko som hender i naturlege situasjonar gjennom dag for dag-aktivitetar, så vel som i barna sin leik. Den andre gruppa forstår læring ved å understreke det sentrale i å la barna sjølv vere klar over læringsprosessen og fokusere meir på læringsresultat enn førskulelærarane i den andre gruppa¹⁶. Det kan vere at fleirtalet av informantane i MAFAL-undersøkinga forstår læring som den første gruppa i Alvestad (2004) si undersøking og difor ikkje finn det nærliggjande å krysse av for at dei legg vekt på læring spesielt.

Konsekvensar av politiske vedtak, krav frå foreldra, stadig yngre barn, nyutdanna førskulelærarar, eit fleirtal av tilsette utan pedagogisk utdanning og utan erfaring frå barnehagen, kan

også medverke til at omsorg og leik er dei områda flest pedagogiske leiarar og assistentar legg vekt på i det daglege arbeidet i barnehagen. Ifølgje politiske dokument og lovverk har personalet ei yrkesetisk plikt til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen (KD, 2011; 2010b). Ifølgje Barnehagelova og Rammeplanen skal innhaldet utviklast i samarbeid med foreldra (KD, 2011). Foreldra sitt syn er ikkje med i MAFAL-undersøkinga, men evalueringa av Rammeplanen viser at foreldra legg mest vekt på at personalet viser omsorg for barna, heller enn at dei har pedagogisk utdanning (Østrem et al., 2009). I neste del blir spørsmålet om erfaring frå barnehage har konsekvensar for innhaldet i barnehagen løfta fram.

Erfaring ein del av profesjonskvalifiseringa

Resultata frå denne delundersøkinga i MAFAL-studien viser at dess lengre erfaring assistentar og pedagogiske leiarar har frå barnehage, dess meir vekt legg begge gruppene på læring (figur 3, s. 14). Læring ser ut til å vere mindre i fokus når ein er nyutdanna eller nyttilsett. Av dei som har arbeidd mindre enn fire år i barnehagen svarar 49 % av assistentane og 50 % av dei pedagogiske leiarane at dei *i stor grad* legg vekt på læring. Dette resultatet aukar gradvis med erfaring frå arbeid i barnehage for begge gruppene. Etter 18 års erfaring svarar 63 % av assistentane, og 62 % av dei pedagogiske leiarane at dei *i stor grad* legg vekt på læring.

Overgangen frå utdanning til praksis er ofte karakterisert som eit "sjokk" eller eit gap mellom teori og praksis (Kyriacou & Kuncze, 2007). Jordell (1982) brukar i boka *Det første året som lærer* formuleringa "praksissjokk". Caspersen og Raaen (2010) derimot meiner at forståinga av overgangen frå studentliv til arbeidsliv som eit (traumatiserande¹⁷) sjokk, må nyanserast og karakteriserer det heller som ein overgang frå ein nokolunde beskytta utdanningskontekst til ein kontekst der ein må ta fullt ansvar. I barnehagekonteksten kan overgangen forsterkast ved at ein får ansvar for barnegrupper der barna i hovudsak er mellom eitt og seks år. I tillegg har dei pedagogiske leiarane ansvar for å planleggje og leie det pedagogiske arbeidet og personalet på si avdeling (base) saman med oversikt over og kunnskap om barn og familiane deira, som nemnt tidlegare.

16. Artikkelforfattarens omsetjing frå engelsk

17. Forfattarens klamme

Erfaring i eit yrke er sentralt for å utvikle kunnskap om yrket sin eigenart og om rutinar og struktur. Erfaring er ein del av kvalifiseringa til læreryrket saman med faktorar som innhaldet i utdanninga, praksis i utdanninga og kva studentar som er rekrutterte til utdanninga (Haug, 2010b; Terum & Heggen, 2010). Säljö (2001) knyter sjølve læringsbegrepet til evna til å ta vare på erfaringar, kunnskap og ferdigheiter og det å kunne nytte dei i møte med situasjonar i framtida. Ei forklaring på at dess meir erfaring dess meir legg ein vekt på læring kan vere at læringsaspektet er for krevjande å fokusere når ein er nyutdanna eller er nyttilsett i barnehagen. Det å vise omsorg og å leggje til rette for lek er mindre krevjande i ein hektisk kvardag. I eit pågåande feltarbeid finn Håberg (2011) at trekk ved barnehagens innhald ber preg av mykje organisering og planlegging på grunn av større barnegrupper, fleire tilsette og fleire yngre barn i ein bygningsmasse som ikkje er tilpassa dei utfordringane dette krev. Erfaring frå arbeid i barnehagen kan gjere at dei tilsette vert tryggare i yrkesrolla og meir medvitne om læringsaspektet etter ei stund i yrket. Heggen framhevar at det ikkje berre handlar om å gå inn i ei rolle, men å "få høve til å ta med seg og uttrykkje sine forventningar basert på tidlegare erfaring og tileigna kunnskap. På dette grunnlaget kan ein skape si eiga yrkesrolle" (Heggen, 2010, s 176). Steinnes finn at det er viktig for nyutdanna førskulelærarar å gli inn i den tradisjonelle kulturen i barnehagen. Arbeidet handlar om mange praktiske oppgåver og der dei nyutdanna etterlyser meir rom for faglege drøftingar. I tillegg er førskulelærar ein ny og svak profesjon med eit diffust kunnskapsgrunnlag (Steinnes, 2007, 2010). Gjennom erfaring med barna, samarbeid med personalet elles, med foreldre og andre samarbeidspartnarar kan både pedagogiske leiarar og assistentar bli meir trygge i yrkesrolla og etter kvart skape si eiga rolle.

AVSLUTTANDE KOMMENTAR

Intensjonen med denne artikkelen er å presentere kva innhald pedagogiske leiarar og assistentar legg vekt på i barnehagen og diskutere resultatane i lys av auka politisk fokus på barnehagefeltet. Innleiingsvis i artikkelen er det vist til synspunkt på at myndighetene nyttar barnehagen i marknadstenking og at innhaldet i barnehagen vert meir og meir likt innhaldet i skulen. Denne studien viser at det som vert karakterisert som bar-

nehagen sin eigenart i politiske dokument, ein kombinasjon av omsorg og lek som grunnlag for barns læring og utvikling, framleis ser ut til å prege innhaldet i norske barnehagar. Både pedagogiske leiarar og assistentar svarar at dei legg mest vekt på omsorg og lek i det daglege arbeidet med barna. Begge gruppene legg meir vekt på læringsaspektet dess meir erfaring dei har frå arbeid i barnehagen.

Resultata frå delundersøkinga i MAFAL-studien undersøkinga tyder ikkje på at politisk fokus på barnehagefeltet har ført til at innhaldet i barnehagen har vorte meir likt innhaldet i skulen. Eit synspunkt er at barnehagepersonalet meistarar å kombinere krava frå eit stadig meir kunnskapsrevjande samfunn med idealet om eit heilskapleg syn på læring og utvikling i det daglege arbeidet i barnehagen. Pedagogiske leiarar og assistentar ser ut til å meistre nye utfordringar på barnehagen sine vilkår og ikkje skulen sine vilkår. Eit anna synspunkt er at barnehagen sin eigenart kompliserer implementeringsprosessen og at ein konsekvens er at auka politisk fokus viser att på det politiske og det administrative nivået, og ikkje har nådd praksisnivået slik Hopmann (u.utgj) og Cuban (1993) framhevar. Solbrekke og Østrem (2011) finn at det er grunnlag for å hevde at kursendinga dei siste åra har hatt verknad både på barnehagen sitt pedagogiske innhald, førskulelærarane si profesjonsutøving og på forståinga av ansvar. Det er såleis ulike funn og tolkingar av innhaldet i barnehagen. I utviklinga av innhaldet i den nye barnehagelærerutdanninga vil utdannarar ha eit særleg ansvar for studentane si danning og slik bidra til at komande barnehagelærarar utviklar evne til refleksjon, engasjement, undring, tenking og ettertanke i møte med nye pålagde oppgåver jf. Opdal (2010) sin definisjon av danning. For å få meir kunnskap om kva konsekvensar politiske reformer og vedtak kan få for innhaldet i barnehagen treng vi meir forskning på dette feltet.

LITTERATUR

- Alvestad, M., Johansson, E., Moser, T., Johansson, J.-E., Lillemyr, O.F. (2010, 29. april). Omsorg, lek og læring i barnehagen: En helhetlig tilnærming. *Stavanger Aftenblad*
- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Nor-

- way. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83–97.
- Bachmann, K., Haug, P., Myklebust, R. (2010). Med rett til å prestere. I: E. Elstad & K. Sivesind, (Red.), *PISA: Sannheten om skolen?* (sid. 299–317). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerkestrand, M., & Pålerud, T. (Red.) (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen: Fag og politikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: Developing social skills and cooperation*. New York: Routledge Falmer.
- Brostrøm, S., & Hansen, M. (2003). Lek og læring. I: P. Arneberg & B. Overland (Red.), *Pedagogikk: Mangfold og muligheter* (sid. 105–109). Oslo: Damm.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: En sjokkartet opplevelse? I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (sid. 315–335.). Oslo: Abstrakt.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in american classrooms 1890–1990*. New York: Teacher College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningskaping: Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Einarsdóttir, J. (2008). The good childhood: Nordic Ideals and Educational Practice. *International Journal of Educational Research*, 47, 265–269
- Einarsdóttir, J. (2003). Principles underlying the work of icelandic preschool teachers. *European Early Childhood Research*, 11(1), 39–53.
- Foss, E., & Klette, T. (2010). Førskolelæreren som trøste og bærepedagog. *Første steg: Et tidsskrift for førskolelærere i utdanningsforbundet*. 2/2010, 11–19
- Foreldreutvalget for barnehager (FUB) <http://img3.custompublish.com/getfile.php/>
- Germeten, S. (2009). Innhold og omfang av arbeid med flerkulturell og flerspråklig opplæring i barnehager i Finnmark. Rapport nr. 1 i prosjektet *Barnehagen – et inkluderende fellesskap*. (HIF-rapport nr. 4). Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S., & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte*. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, aldring og velferd. NOVA Notat 4/2009.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haug, P. (2010). Frå MAFAL-prosjektet: Arbeidsdeling i barnehagen. Innlegg på konferansen *Forskning om utdanning 2010*, sesjon A: Barnehagen: En investering for fremtiden? Oslo Kongressenter, 8. november 2010.
- Haug, P. (Red.) (2010b). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving: Sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Hjetland, H. (2008). Tale av Helga Hjetland på Utdanningsforbundets barnehagekonferanse mars 2008. *Jakten på barnehagens egenart*. Temanotat 1/2009.
- Hopmann, S. (). *Didaktikkens didaktikk*. Upublisert manuskript.
- Håberg, L. I. (2011). Presentasjon av fagtekst på MAFAL-samling. Gardermoen 15. mars 2011. Upublisert manuskript.
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen: Ved et veiskille. I: M. Bjerkestrand og T. Pålerud (Red.), *Førskolelæreren i den nye barnehagen: Fag og politikk* (sid. 16–40). Oslo: Fagbokforlaget.
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer*. Rapport nr. 31. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogik till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktjonen i barnehagen. Foredrag fra konferansen Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser, Utdanningsforbundet, Oslo, 20 juni 2010. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(3), 227–231. www.nordiskbarnehageforskning.no.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (Red.) (2010). *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Henta frå http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/pisa_2009/PISA_kortrapport.pdf.
- Kjørholt, A. T. (Red.) (2010). *Barn som samfunnsborgere: Til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen* Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. (NOU 2010:8). Oslo: Departementet.

- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St. meld. nr. 41, 2008–2009). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for innholdet i og oppgavene til barnehagen*. Oslo: Departementet
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov om barnehagar*. Oslo: Departementet. Sist endret LOV-2010-06-18-26 fra 2010-08-01.
- Künzli, R., & Hopmann, S. (1998). *Lehrplane: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird*. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Zürich: Verlag Rüegger.
- Kyriacou, C., & Kuncze, R. (2007). Beginning teachers' expectation of teachers. *Teacher and Teacher Education*, 23, 1246–1257.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildingsreformer og politisk styrning*. Stockholm: HLS forlag.
- Løvgren, M. (2010). *Determinants of emotional exhaustion among norwegian day care center staff*. Paper presentert på MAFAL-seminar Oslo 9. juni 2010.
- OECD (2006). *Starting strong I: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD (2001). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Opdal, P. M. (2010) Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I: M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (sid. 18–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209
- Statistisk Sentralbyrå (2009). Barn og unge. Barnehager. Henta frå http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/barnehage/
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I: I. Bråten (Red.), *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (sid. 31–57). Oslo: Cappelen.
- Säljö R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturellt perspektiv*. Oslo: Cappelen.
- Solheim, R. G., & Tønnesen, F. E. (2003). *Slik leser 10-åringer i Norge: En kartlegging av leseferdighetene blant 10 åringer i Norge 2001*. IEA. PIRLS 2001. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke: Førskulelæraren som profesjonell aktør? I: T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.) *Ny som lærer: Sjansespill og samspill* (sid. 115–135). Oslo: Tapir.
- Steinnes, G. S. (2007). *Vilkår for profesjonell identitet? Danning av profesjonell identitet i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt*. Hovudoppgåve i pedagogikk. PFI, Universitetet i Oslo.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I: T. Moser & M. Röhtle, (Red.), *Ny rammeplan: Ny barnehagepedagogikk?* (sid. 74–87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Terum, L. I., & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). Oslo: Abstrakt.
- Thoresen, I. T. (2010). Barnehagen i det utdanningspolitiske kraftfeltet. *Første Steg: Et tidsskrift for førskolelærere i utdanningsforbundet* 2.
- Thoresen, I. T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), 36–39.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Second edition. London: Paul Chapman .
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H. D., Jansen, T.T., Nordtømme, S., Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport nr. 1. Tønsberg: Høgskolen.