

Danielsen, H., Kvilhaugsvik, H., Kjærgård Eide, H.M. & Rydland, H.T. (2023). Progresjon – mellom barnesentrering og utvikling? I Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (red.), *Fra «bør» til «skal»*. Rammepplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv (s. 101–142). Fagbokforlaget.
Doi: <https://doi.org/10.55669/oa301003>

Kapittel 3

Progresjon – mellom barnesentrering og utvikling?

Hilde Danielsen, Hanne Kvilhaugsvik, Helene Marie Kjærgård Eide og Håvard Thorsen Rydland

Progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Alle barna skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold, og barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44)

3.1 Innledning

Sitatet ovenfor, fra rammeplanen fra 2017, gir en definisjon av hva progresjon i barnehagen skal handle om. Progresjon kobles til både lek og læring og fremstilles som et gjennomgripende prinsipp som skal sikre at alle barn

i barnehagen får oppleve utvikling. En av hensiktene med den nye rammeplanen fra 2017 var nettopp at begrepet progresjon skulle få en mer fremtredende plass enn i tidligere rammeplaner (Meld. St. 19 (2015–2016); Kunnskapsdepartementet, 2016). I dette kapitlet skal vi se at progresjon fikk en mer betydningsfull plass i rammeplanen fra 2017 sammenlignet med rammeplanen fra 1996. Dette har blitt fortolket som en ytterligere vektlegging av læring og skoleforberedelse i barnehagen (Lekhal et al., 2019, s. 17; Meland, 2023), men progresjon viser seg å være et flertydig begrep i rammeplanen og barnehagefeltet.

Rammeplanen som ble innført i 2017, har bred oppslutning i barnehagefeltet, samtidig som det varierer hvordan rammeplanen blir fortolket og brukt (Homme et al., 2020). Dette kapitlet gir et dypdykk i denne variasjonen ved å gå nærmere inn på ett eksempel, forståelsen og bruken av begrepet progresjon, som er et sentralt faguttrykk i rammeplanen. Bakgrunnen for at vi har valgt å vie oppmerksomhet til nettopp progresjon, er at vi i underveisrapporten for denne evalueringen (Homme et al., 2020) fant store variasjoner mellom barnehagene når det gjaldt hvordan de forsto og brukte begrepet. Bruken av progresjonsbegrepet kan slik illustrere utfordringer med kvalitetsutjevning og standardisering og forholdet mellom styring gjennom rammeplanen og faglig autonomi. Problemstillingen for kapitlet er: Hvordan forstås og brukes rammeplanens begrep om progresjon av ulike aktører på barnehagefeltet? For å svare på dette ser vi også på fremstillingen av begrepet i rammeplanen og blant aktører i barnehagefeltet. Kapitlet tar opp hvordan progresjonsbegrepet plasserer seg midt i sentrale spenninger i barnehagefeltet, som i forholdet mellom lek og læring, mellom barns medvirkning og planlegging og mellom barnesentrering og fokus på utvikling.

I planleggingen av ny rammeplan ble det lagt vekt på at kravet til progresjon i barnehagens innhold skulle bli tydeligere (Meld. St. 19 (2015–2016)). I selve rammeplanen blir det streket under at barnehagene er pålagt å dokumentere at de arbeider med progresjon i planarbeidet sitt: «Årsplanen skal blant annet vise hvordan barnehagen arbeider med omsorg, lek, danning og læring. Her må også progresjon tydeliggjøres» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). Som vi skal se, er denne presiseringen på noen måter en videreføring av tidligere rammeplaner, men progresjon oppfattes likevel å ha fått en mer fremtredende plass i den nye rammeplanen. Rammeplanen fra 2017 legger videre vekt på at barnehagene skal arbeide helhetlig med progresjon, ved at

det er fastsatt at barnehagene skal legge til rette for progresjon ved valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av det fysiske miljøet (jf. Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44).

Rammeplanen fra 2017 har et eget kapittel om arbeidsmåter i barnehager som legger særlig vekt på to temaer: progresjon og barnehagens digitale praksiser. Sistnevnte tema har fått en del oppmerksomhet i samfunnsdebatten og av forskere de siste årene (Jæger et al., 2019), og det er igangsatt flere store forskningsprosjekter om temaet, som PUST-prosjektet (Universitetet i Stavanger, 2023) og prosjekter ved forskningscenteret BARNkunne (Høgskulen på Vestlandet, 2022). I forskningen har tilgrensende begreper og temaer som utvikling og skoleforberedelse fått en del oppmerksomhet, mens det i liten grad har vært forsket på forståelsen og bruken av begrepet progresjon i norske eller nordiske barnehager (Böhler, 2023; Meland, 2023; Nilssen, 2018).

I kapitlet tar vi i bruk det teoretiske rammeverket som evalueringen bygger på, med Winters integrerte implementeringsmodell (Winter, 2012a).⁵ Winter skiller mellom sentrale variabler for å undersøke implementering i følgende hovedkategorier: policyformulering, policydesign og implementeringsprosess (Winter, 2012a). Når det gjelder policyformulering, vil det ofte være flertydighet eller spenninger ved målsettinger i en reform (Winter, 2012b). I dette kapitlet ser vi på progresjon som et eksempel på en slik flertydig målsetting. Den neste hovedkategorien, policydesign, vil som regel bestå av flere ulike virkemidler. For progresjon vil dette omfatte definisjoner og krav i rammeplanen samt fremstillinger i støttemateriell. Videre ser vi også på variabler ved implementeringsprosessen. Her inngår både mellomorganisatorisk atferd – relasjonen mellom barnehage og aktører på andre nivåer, som eiere og myndigheter – og organisatorisk atferd (Winter, 2012a), som viser til de interne relasjonene i barnehagen. Vi forventer derfor at forståelsen av og arbeidet med progresjon vil påvirkes av relasjoner mellom nivåer og internt i barnehagene. Disse aspektene undersøker vi gjennom å se på hvordan progresjon forstås av kommuner, eiere, ansatte og styreere. Innenfor forskning på implementering er det også blitt vanlig å forstå implementering som en prosess som går over tid (Ingraham, 1987; Winter, 2012a), hvor flere ulike aktører er involvert og

5 Det overordnede teoretiske rammeverket for evalueringen presenteres også i kapittel 1 og i underveissrapporten (Homme et al., 2020).

fortolker mål og virkemidler underveis. Denne forståelsen ligger til grunn for analysen også i dette kapitlet.

I tillegg til denne forståelsen av implementering bygger vi på Goodlads skille mellom fem typer læreplaner, nærmere bestemt den ideelle, den formelle, den oppfattede, den operasjonelle og den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979), som sameksisterer. Disse typene vil vi bruke for å belyse at begreper og innhold i styringsdokumenter utformes og fortolkes av aktører på ulike nivåer. Det kan for eksempel være forskjell på hvordan et begrep eller tema presenteres i den formelle rammeplanen, og hvordan dette fortolkes og kommer til uttrykk i den enkelte barnehage som den operasjonelle rammeplanen. Lokal fortolkning og oppfølging kan være ønskelig i utdanningsreformer, samtidig som dette vil kunne føre til variasjon i barns tilbud og resultater.

Datagrunnlaget for kapitlet kommer fra ulike delstudier som inngår i evalueringen. Vi benytter offentlige policydokumenter. Fra Barnehagestudien (Eide et al., 2020) benytter vi kvalitative intervjuer med barnehageeiere og -ansatte samt dokumentmateriale fra barnehagene. I Barnehagestudiens runde 2 deltok 14 barnehager. Videre bruker vi surveyer, som er besvart av barnehagestyrere og kommuner, fra henholdsvis Styrerundersøkelsen og Kommuneundersøkelsen (se appendiks A, kapittel A1.3 og A1.4).

I første del av kapitlet undersøker vi progresjonsbegrepets utvikling og posisjon i den nordiske barnehagetradisjonen og i rammeplanen fra 2017. Videre gjør vi en kort historisk analyse av progresjonsbegrepet i tidligere rammeplaner og andre offentlige policydokumenter knyttet til utformingen av rammeplanen fra 2017. I denne første delen av kapitlet er det dermed den ideelle og formelle rammeplanen fra Goodlads læreplanteori som er i fokus, i tillegg til policyformulering og design fra Winters implementeringsrammeverk. I neste del av kapitlet undersøker vi den oppfattede og operasjonelle rammeplanen gjennom å se på mellomorganisatorisk og organisatorisk implementeringsatferd. Her presenterer og analyserer vi både kvalitativt og kvantitativt materiale fra evalueringen. Kvalitative intervjuer med barnehageeiere og -ansatte og skriftlig materiale i form av planverk fra barnehager kombineres med funn fra de to surveyene som inngår i evalueringen, rettet mot henholdsvis barnehagestyrere og kommuner.

3.2 Progresjon i rammeplanen fra 2017: utvikling, lek og læring

Progresjon blir i rammeplanen fra 2017 knyttet til at alle barn i barnehagen skal få oppleve å «utvikle seg, lære og oppleve fremgang» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Innenfor barnehagefeltet kan det hevdes at progresjon tidligere har blitt forstått som å omhandle læring, men i rammeplanen fra 2017 ble også lek inkludert i forståelsen av progresjon. Progresjonsbegrepet aktualiserer spenninger mellom lek og læring og mellom barns medvirkning og voksnes planlegging i rammeplanen og i barnehagefeltet.

Selve ordet *progresjon* stammer fra det latinske ordet «*progressio*», som handler om å skride frem, og ordet forbindes med fremgang, utvikling eller økning (Progresjon, 2019). Progresjon har en egen betydning innenfor pedagogikk (Meland, 2023), samtidig som progresjon også er et begrep i dagligtalen som kan brukes uten en tydelig faglig forankring. Begrepet progresjon har utløst noe debatt i barnehagefeltet, ettersom progresjon av enkelte har blitt forstått som «skolsk» og et begrep som kommer inn i barnehagen fra skolen eller fra politisk hold (Pettersen, 2018). Det har også blitt stilt kritiske spørsmål ved om vekten på progresjon forstått som utvikling står i motstrid til det nordiske barnesynets premiss om barns medvirkning og deltakelse (Pettersen, 2018).

I rammeplanen fra 2017 ligger det en spenning i forståelsen av progresjon mellom to ulike betydninger av utvikling, noe som blir beskrevet i støttematerialet til rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). På den ene siden blir utvikling forstått som noe forutbestemt som skjer i bestemte stadier: «Ofte blir progresjon knyttet til lineær tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8). På den andre siden presenteres en annen forståelse av begrepet, der utvikling blir forstått som barnesentrert med utgangspunkt i barnets undring og utforskning: «Progresjon bærer også preg av kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8). Ved å presisere at progresjon kan handle om to ulike typer utvikling, kan det se ut til at man vil ivareta den nordiske barnehagemodellens vektlegging av barns selvstendighet og medvirkning samtidig som man vil sikre at barna utvikler seg. Omtalen av progresjon kan tolkes som en kompromissløsning ved at den åpner for at personalet kan arbeide med ulike typer utvikling. Det presiseres for eksempel at «personalet skal oppdage, følge opp og utvide det barna allerede er opptatt av» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44), samtidig som de skal «introdusere nye perspektiver og tilrettelegge for nye opplevelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44).

Personalet blir ansvarlige for å sørge for barnets utvikling basert på kjennskap til det enkelte barnet.

De to forståelsene av utvikling kan forstås i lys av ulike pedagogiske perspektiver og læringsteorier. En lineær tenkning om progresjon kan knyttes til konstruktivisme og Jean Piagets stadieteori (Danielsen, 2020). Her forstås utvikling eller progresjon som modning og kognitiv utvikling, som blant annet kommer av at barnet blir eldre (Danielsen, 2020). Barn forstås også som nysgjerrige aktører som ønsker å lære, og som konstruerer ny kunnskap (Danielsen, 2020). Voksne, i vårt tilfelle vil det si de barnehageansatte, kan stimulere denne utviklingen noe, men Piaget var kritisk til skolens forsøk på å fremskynde barns utvikling (Danielsen, 2020, s. 51). Denne forståelsen har vært sentral i den nordiske barnehagetradisjonen. En noe annerledes lineær tenkning om progresjon finner vi også i teorier innenfor psykologi, spesialpedagogikk og helsefag, hvor man fremhever stadier og normal utvikling, for eksempel knyttet til språkutvikling. Politiske målsettinger om forbedrede resultater og læringsutbytte i utdanningsløpet kan også forstås som en lineær tenkning om progresjon (Gunnarsdottir, 2014; Lillejord, 2018), hvor læring i barnehagen kan forstås som forberedelse til skole og arbeid (Einarsdottir et al., 2015; Jahreie, 2022). Den komplekse forståelsen av progresjon kan derimot ses som en del av sosiokulturell læringsteori, hvor utvikling og læring forstås som sosiale prosesser som er kontekstuelle betingede (Ness og Danielsen, 2020). Barn lærer gjennom å delta i samspill og fellesskap og særlig med støtte fra en kapabel partner (Ness og Danielsen, 2020), som en barnehageansatt. Barns nysgjerrighet og lek er sentralt, men progresjon kan her forstås som noe som krever voksenstøtte og samspill.

Støttematerialet til rammeplanen vektlegger altså at progresjon kan handle om to ulike typer utvikling, noe som kan fortolkes som at man vil ivareta den nordiske barnehagemodellens vektlegging av barns selvstendighet og medvirkning, samtidig som man vil sikre at ansatte i barnehagen tilrettelegger for at barna skal få varierte muligheter til å utvikle seg. Omtalen av progresjon i rammeplanen kan tolkes som en kompromissløsning ved at den åpner for at personalet kan arbeide med ulike typer utvikling. I rammeplanen presiseres det for eksempel at «personalet skal oppdage, følge opp og utvide det barna allerede er opptatt av» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44), samtidig som de skal «introdusere nye perspektiver og tilrettelegge for nye opplevelser og erfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Personalet blir dermed

tillagt ansvar for progresjonen og for å oversette faguttrykk til praksis i barnehagen. Dette kan også ses som et eksempel på spenningen mellom styring og standardisering på den ene siden og faglig autonomi og lokale fortolkninger på den andre siden.

Rammeplanen fra 2017 omtaler, som vist ovenfor, progresjon mest i kapitlet om barnehagens arbeidsmåter. Rammeplanens formulering om at «alle barn skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44), innebærer at arbeidet med progresjon blir gjort til en oppgave personalet ikke kan velge vekk. Personalet blir oppfordret til å sørge for variasjon, mestring og utfordringer for å bidra til barnas utvikling. Barnehagen skal videre «legge til rette for progresjon gjennom valg av pedagogisk innhold, arbeidsmåter, leker, materialer og utforming av fysisk miljø» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Samtidig som progresjon gis en mer fremtredende rolle i rammeplanen fra 2017 sammenlignet med tidligere rammeplaner, får begrepet et delvis nytt innhold ved at det nå kobles til både læring og lek. Progresjon knyttes til både lek, aktivitet og læring i rammeplanen fra 2017, og dermed kobles lek og progresjon sammen på en måte som ikke har vært gjort i tidligere rammeplaner. Som vi videre skal se, kan det knyttes en spenning til at progresjon nå også blir koblet til lek og ikke bare til utvikling og læring.

Utdanningsdirektoratets støttemateriell, som er publisert på deres nettsider, er ment å gi innspill og veiledning til fortolkning av rammeplanen. Støttemateriellet tar opp progresjon på litt ulike måter, både i materiellet som omfatter progresjon som arbeidsmåte i barnehagen, og i stoffet om pedagogisk dokumentasjon. Der gjentas de to utviklingsforståelsene som rammeplanen presenterer, og progresjon forklares både som en lineær og en kompleks prosess (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det er også inkludert mange spørsmål om progresjon i støttemateriellet, flere enn det er for en del andre temaer og delkapitler. Dette kan fortolkes som at progresjon er et sentralt tema, eller at det er ønskelig at barnehager lokalt arbeider med begrepsforståelse. Materiellet om pedagogisk dokumentasjon i barnehagen tar opp hvordan utviklingsarbeid kan bli til pedagogisk dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her forstås progresjon som noe som gjelder både ansatte og barn, og som handler om planlegging og dokumentasjon. Progresjon kobles her til barns læringsstrategier:

Pedagogisk dokumentasjon handler om sammen å tolke observasjoner, slik at det blir mulig å forstå det som skjer på flere måter, og gjennom det

forstå mangfoldet av strategier som finnes. Målet er å oppdage potensialet for mulige progresjoner i det barna allerede er opptatt av. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 7)

Sitatet viser en tett kobling mellom dokumentasjon og progresjon. Her fremheves det at dokumentasjon i barnehagen kan bidra til progresjon, og at dette er noe som skapes i fellesskap av hele personalet. Gjennom observasjon og refleksjon over praksis kan ansatte skape muligheter for å bidra til det enkelte barns utvikling. Progresjon er i sitatet omtalt i flertall, noe som åpner for ulike forståelser eller muligheter for videre utvikling. Både barns medvirkning og voksnes ansvar for å legge til rette for denne, blir også vektlagt her, i tråd med tanken om å kombinere ulike strategier for å bidra til barns mestring. Vi skal se at progresjon i tidligere rammeplaner har vært forbundet med læring og utvikling. Enkelte innenfor barnehagefeltet har uttrykt bekymring for at dersom progresjon knyttes til lek, kan leken miste sin egenverdi (Nilssen, 2018; Sommer, 2015).

FNs definisjon av lek er en av de dominerende forståelsene av hva lek er: «Barns lek er enhver oppførsel, aktivitet eller prosess satt i gang, styrt og strukturert av barna selv; den finner sted når og hvor mulighetene oppstår» (FN, 2013, s. 5). Her vektlegges det at leken har egenverdi og er spontan på barns premisser, noe som gjør den uavhengig av læringsutbytte. Andre definisjoner av lek drar inn nytteaspekter (Lillejord et al., 2018). En forskningsgjennomgang som undersøker litteratur om læring for de yngste barna i skolen (Lillejord et al., 2018), og som også er relevant for barnehagen, fremhever to ytterpunkter i forskningslitteraturen: på den ene siden forskere som fremhever betydningen av barns frie lek, og på den andre siden forskere som trekker frem voksen- eller lærerstyrt lek (Lillejord et al., 2018, s. 2). Samtidig kan skillet mellom lek og læring være uklart i praksis, med veiledet lek som en vanlig mellomposisjon. Forskningsgjennomgangen viser at bidrag fra begge sidene av litteraturen fremhever fordeler for læring (Lillejord et al., 2018).

Lek og læring er en sentral spenning i den nordiske barnehagemodellen og kan også ses i de andre nordiske landenes læreplaner og fremstillinger av læring og utvikling. I Danmark ble «Den styrkede pædagogiske læreplan» (Børne- og undervisningsministeriet) innført i 2018. Her ble det lagt vekt på at barnehager skal være «pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grunnleggende, og hvor der tages utgangspunkt i et børneperspektiv» (Børne- og undervisningsministeriet, 2018, s. 17). Danske forskere peker på en spenning

mellom lekens og det sosiales rolle på den ene siden og økende krav til læring, testing og «parathet» på den andre siden, og hevder at lekens fremtredende rolle i læreplanen samtidig gjør leken til et redskap for læring (Bach et al., 2020, s. 241). I Sverige kom det en ny læreplan for barnehager i 2018 som også omtaler spenningen mellom lek og læring. Den svenske læreplanen gir mest oppmerksomhet til læring og utvikling, men understreker også at «[l]ek är grunden för utveckling, lärande och välbefinnande» (Skolverket, 2018, s. 8). Det poengteres videre at leken i seg selv er viktig for barn, men leken knyttes tydelig, som i det foregående sitatet, til barns muligheter for utvikling og læring. Island har en læreplan fra 2012 med felles temaer som omfatter hele utdanningsløpet (Ministry of Education, Science and Culture, 2011). Delen som dreier seg om barnehagen, bygger på det etablerte synet på lek som fundamental for barns utvikling, men det har vært diskutert om planen fører til at den lekebaserte og helhetlig baserte pedagogikken må vike for «skolifisering» av barnehagen (Gunnarsdottir, 2014). Den nye finske læreplanen, som ble satt i verk i 2022, legger i tråd med den nordiske barnehagemodellen stor vekt på lekens betydning og slår fast barns rett til lek, læring og deltakelse og barndommens egenverdi (Utbildningsstyrelsen, 2022). Samtidig som læring knyttes til lyst, knyttes lek til læring i denne læreplanen. Slik sett blir forståelsen av lek og læring flytende, uten klare grenser mot hverandre. De nordiske landene deler altså et helhetlig syn på barns utvikling der lek står sentralt, men med en gradvis økende oppmerksomhet mot læring (Jahreie, 2022, s. 663). Dette har betydning for forståelsen av progresjon og utvikling, der kompleksiteten i begrepets betydning kan sies å speile et økt fokus på læring.

Barnehagene er pålagt å inkludere arbeid med progresjon i planer, progresjon blir fremstilt som en grunnleggende arbeidsmåte, og progresjon gis flere betydninger i rammeplanen. Progresjonens rolle innenfor barnehagefeltet har likevel vært omdiskutert. Det er derfor spennende å følge begrepets vei inn i barnehagefeltet og se hvordan eiere og ansatte i barnehagefeltet bruker progresjon i dag.

3.3 Progresjonsbegrepets utvikling i barnehagefeltet

Progresjon blir, som vist, fremhevet som et prinsipp som er blitt styrket med rammeplanen fra 2017. Men hva innebærer denne styrkingen, og hvordan

har progresjonsbegrepet utviklet seg i barnehagefeltet? I denne delen gjør vi en kort analyse av begrepets plass i rammeplanene fra 1996 og 2006 og i policydokumenter som utgjør bakgrunnen for den nye rammeplanen fra 2017. På denne måten vil vi kontekstualisere begrepets posisjon og betydning i dagens rammeplan og policydesign. Gjennomgangen viser at progresjon er et begrep som har vært i bruk i alle rammeplanene. Begrepet finnes dessuten i den første håndboken for barnehager fra 1980-årene (Meland, 2023), og det har vært en del av barnehagefeltet siden den gang. Hvilken betydning har begrepet blitt gitt, og hvilket innhold har det blitt knyttet til?

3.3.1 Progresjon i rammeplanene fra 1996 og 2006

I den aller første rammeplanen for barnehager, som kom i 1996, er progresjon nevnt 18 ganger. Begrepet omtales særlig i forbindelse med innhold, planlegging og arbeidsmåter (Barne- og familiedepartementet, 1996). Den første rammeplanen var betydelig lengre enn dagens versjon og kan leses både som læreplan og styringsverktøy. Det pedagogiske personalet i barnehagen var likevel den viktigste målgruppen (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 7), noe som betyr at rammeplanen kan fortolkes som et verktøy for å utvikle profesjon og faguttrykk – og kanskje nærmest som en operasjonell læreplan etter Goodlads kategorier (1979). Progresjon er særlig omtalt i kapitlet «Rammeplanen – helhet og tolkninger», med et eget delkapittel om sammenheng og progresjon. Her blir begrepet definert i forlengelsen av sammenheng og kontinuitet:

Like viktig som kontinuitet er *progresjon*. Progresjon betyr utvikling og framskritt. Barna må ha noe å strekke seg etter, lære noe nytt og erfare at dette bygger på kunnskaper, innsikt, ferdigheter og holdninger som de har tilegnet seg tidligere. (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 38)

Progresjon kobles her til utvikling og læring, samtidig som fremhevingen av sammenheng tyder på et helhetlig læringssyn. Definisjonen kan også fortolkes i lys av den komplekse forståelsen av progresjon som ble introdusert tidligere. Videre knyttes progresjon til arbeid med ulike aldersgrupper:

Mange barn går i barnehage fra de er 1–2 år gamle og til skolestart. En av barnehagens største utfordringer i planleggingen blir derfor å skape progresjon og utvikling i barnas møte med fagområdene. (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 62)

I dette sitatet knyttes progresjon altså til planlegging og arbeid med fagområdene. Progresjon nevnes også som et prinsipp for langtidsplanlegging (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 110). Rammeplanen trekker frem *spiralprinsippet* som en arbeidsmåte eller et ideal, det vil si at man gjentar temaer «med ny vektlegging og forskjellige innfallsvinkler hver gang. Når dette gjøres på en bevisst måte, kan en få sammenheng og progresjon i bearbeiding av fagstoffet» (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 38). Begrepet knyttes her til variasjon og utvikling. For de eldste barna trekkes også voksen-ledede aktiviteter knyttet til kunnskap og fagområder frem i forbindelse med progresjon (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 38). Progresjon kan dermed forstås som et prinsipp for hvordan en skal arbeide, i rammeplanen fra 1996, hvor begrepet kobles til barns utvikling, planlegging og fagområdene. Definisjonen er flertydig ved at både aldersbestemt utvikling og barnehageansattes rolle som tilretteleggere er nevnt. Det gis imidlertid ikke føringer på hvordan progresjon skiller seg fra begrepet utvikling, eller hvilken type utviklingsbegrep progresjon viser til.

Rammeplanen fra 2006 er langt mer kortfattet enn rammeplanen fra 1996, og progresjon er her nevnt to ganger. Begrepet er ikke lenger å finne i overskrifter eller innholdsliste, men nevnes i kapitlet om fagområdene og kapitlet om planlegging (Kunnskapsdepartementet 2006). Samtidig kan progresjon leses frem som et implisitt prinsipp, for eksempel i omtaler av barns utvikling: «Alle skal få like muligheter til å møte utfordringer som svarer til deres utviklingsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Utviklingsnivå kan her fortolkes som en lineær forståelse av progresjon. Samtidig påpeker rammeplanen også at arbeid med fagområdene og tilhørende prosessmål må tilpasses barnas interesser og behov. Her blir progresjon altså tydelig knyttet til et komplekst, barnesentrert syn på utvikling.

Selv om progresjon fikk mindre plass enn i forrige rammeplan, kan begrepet likevel sies å være styrket og formalisert i rammeplanen fra 2006 etter som det brukes i forbindelse med planlegging og arbeid med fagområdene. Progresjon omtales da som en del av langtidsplanleggingen: «Barnehagen kan også ha behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og sammenheng

i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 47). Dette kan forstås som en videreføring av begrepsparet kontinuitet og progresjon i rammeplanen fra 1996. I kapitlet om fagområdene stilles det også et tydelig krav om at progresjon må inkluderes i den obligatoriske årsplanen:

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, 2006, s. 33)

Denne gjentatte koblingen mellom progresjon og fagområde kan være med på å forklare hvorfor mange barnehager siden da har utarbeidet progresjonsplaner organisert etter nettopp fagområdene og tilhørende prosessmål. Et alternativ kunne ha vært å operasjonalisere progresjon for temaer som lek eller sosial kompetanse. Men rammeplanen fra 2006 inneholder, som Brenna-utvalget påpekte i sin utredning om et systematisk pedagogisk tilbud til førskolebarn (NOU 2010: 8, s. 128), ikke prosessmål for arbeid med lek eller sosial kompetanse.

Sammenlignet med rammeplanen fra 1996 kan progresjon i rammeplanen fra 2006 forstås som styrket som prinsipp for planlegging og vurdering, noe som kan være et eksempel på standardisering gjennom rammeplanen. Koblingen mellom progresjon og fagområdene, med deres prosessmål, kan også fortolkes i lys av en mer skoleliggende tilnærming ettersom læring kategoriseres etter distinkte fag og årstrinn fremfor en helhetlig forståelse. Samtidig fremhevet rammeplanen fra 2006 også prinsipper om barns medvirkning og læring som utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 4), og definisjonene av progresjon har islett av både en lineær og en kompleks forståelse. Forskjeller i utformingen av rammeplanene fra 1996 og 2006, særlig med tanke på lengde, kan også ha betydning for presentasjonen av begreper og faguttrykk som progresjon.

3.3.2 Progresjon og forberedelser til ny rammeplan i 2017

Tydeliggjøring av krav til progresjon har vært et sentralt tema i utredninger og andre offentlige dokumenter som utgjør bakgrunnen for ny rammeplan fra 2017. Brenna-utvalgets utredning om et systematisk pedagogisk tilbud til førskolebarn i 2010 pekte på mangel på føringer og kriterier i rammeplanen fra 2006 og anbefalte tydeliggjøring, blant annet om progresjon (NOU 2010: 8, s. 34) og årsplan (s. 128). Utredningen beskrev progresjon som et prinsipp «når det gjelder tid, innhold, arbeidsmåter, barnegruppe og det enkelte barn», og som et trekk ved et systematisk pedagogisk tilbud (NOU 2010: 8, s. 25–26). Utvalget fremhevet at det skal være progresjon

i barns læring og utvikling gjennom hele barnehagetiden og innenfor alle barnehagens områder, slik at alle barn får et godt tilpasset tilbud ut fra sin alder og sine forutsetninger. (NOU 2010: 8, s. 137)

Denne definisjonen av progresjon kobles tydelig til læring og stiller store krav til barnehagen, hvor alle barn skal oppleve progresjon på alle områder. Videre drøftet utvalget om barnehagen burde ha flere mål for arbeidet, og foreslo tydeligere krav til innhold i «de skoleforberedende aktivitetene» (NOU 2010: 8, s. 138). Dette kan tyde på en kobling mellom progresjon, måloppnåing og skoleforberedelse. Definisjonen av progresjon i utredningen stiller store krav til personalets oppfølging av barna (NOU 2010: 8, s. 49) og til kompetanseutvikling, noe som også ble nevnt i utredningen fra 2012 om ny lovgivning for barnehagene (NOU 2012: 1, s. 84).

Stortingsmeldingen Framtidens barnehage (Meld. St. 24 (2012–2013)) fulgte opp flere av forslagene fra Brenna-utvalget. Ett av tiltakene var oppnevning av en arbeidsgruppe som skulle foreslå en revidert rammeplan. Denne gruppen skulle vurdere tydeliggjøring av progresjon og utforming av prosessmålene knyttet til fagområdene og krav til barnehagens arbeid (Meld. St. 24 (2012–2013), s. 73). Stortingsmeldingen tok også opp flere kritiske høringsinnspill til Brenna-utvalget, hvor nettopp tydeliggjøring av krav til progresjon, basiskompetanse som begrep og resultatmål på individnivå ble kritisert (Meld. St. 24 (2012–2013), s. 71). I denne kritikken blir progresjonsbegrepet forstått som en del av en skoleforberedende og resultatfokustert retning

for barnehagene, noe som ifølge kritikerne står i kontrast til det rådende barnesynet i barnehagene.

Kritikk mot forståelser knyttet til barns utvikling finner vi også i et annet dokument som fremheves som en del av bakgrunnen for rammeplanen fra 2017, nemlig OECDs rapport fra 2015 om norsk barnehagepolitikk. Rapporten påpeker at det i Norge ikke finnes nasjonale standarder eller obligatoriske verktøy for å vurdere barns utvikling (Engel et al., 2015, s. 85). Videre fremheves det at eiere og barnehager selv velger verktøy, og at disse ofte benyttes for å vurdere språkutvikling i et helhetlig læringsyn (Engel et al., 2015, s. 85). I denne kritikken er det en smalere forståelse av utvikling som trer frem, hvor oppfølgingen av barns utvikling forstås som noe som krever systematikk, økt standardisering og oppfølging utover språkutvikling.

I 2013 fikk en arbeidsgruppe mandat til å foreslå revidert del 1 og 2 av rammeplanen (Ødegaard et al., 2014). Tydeliggjøring av progresjon var, som nevnt, en del av mandatet deres. I et utkast foreslo denne arbeidsgruppen at et delkapittel om variasjon og progresjon skulle inngå som en del av kapittel 2 om barnehagen som pedagogisk virksomhet (Ødegaard et al., 2014). Forslaget til arbeidsgruppen la også vekt på betydningen av personalets kunnskap, arbeidsmåter og pedagogiske miljø (Ødegaard et al., 2014, s. 20). Utvikling og fremgang er mindre synlig. Dette kan forstås som en fremheving av profesjonen og barnehageansattes kunnskapsgrunnlag for å sikre progresjon. Utkastet trekker også frem betydningen av fellesskap og deltakelse for progresjon, noe som kan forstås som en mer kompleks, sosiokulturell forståelse av progresjon.

Stortingsmeldingen Tid for lek og læring (Meld. St. 19 (2015–2016)) presenterer tiltak som gjelder utarbeidelsen av ny rammeplan og tar opp forslag fra arbeidsgruppen. Stortingsmeldingen kan sies å representere et læreplanfokus for barnehagen. Stortingsmeldingen nevner progresjon som et av målene med ny rammeplan for barnehagen (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 10). Meldingen fremhever også at skoleforberedelsen for de eldste barna bør bli mer tydelig (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 10; s. 58–59), samtidig som dette ikke skal skje gjennom resultat- eller kompetansemål for barn (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 61–62). Stortingsmeldingen understreker personalets rolle i å sikre progresjon, i tråd med forslaget fra arbeidsgruppen:

Progresjon innebærer variasjoner i hva slags innhold barna møter, arbeidsmåter og et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø. Nye kunnskaper og erfaringer må bygge på barnas tidligere kunnskaper og erfaringer. Rammeplangruppen vektla i sitt forslag at det er personalets kunnskap, observasjon og tilrettelegging for utvidelse av barns erfaringer som er vilkåret for å sikre progresjon. (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 44)

Personalets arbeid med sammenheng og planlegging sammen med variasjon fremheves altså som viktig for progresjon og knyttes til læring tilpasset det enkelte barn. Stortingsmeldingen understreker videre betydningen av det integrerte, helhetlige perspektivet på barndom i nordisk barnehagetradisjon, samtidig som den fremholder at progresjon må tydeliggjøres:

I et integrert pedagogisk tilbud er det samtidig viktig at hvert enkelt barn vies oppmerksomhet og gis alders- og utviklingsrelevante utfordringer. Regjeringen vil derfor at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere i ny rammeplan. (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 44)

Det ble altså vist til et politisk ønske om å vektlegge progresjon tydeligere. Det ble videre vist til aldersspennet blant barna i barnehagen og barnas utvikling: «Innholdet i barnehagen må derfor være tilpasset barnets evner, interesser og behov og disse vil naturlig nok variere i løpet av barnehageårene. Dette skal fremgå i rammeplanen» (Meld. St. 19 (2015–2016), s. 44). Denne fremstillingen av progresjon kan minne om sitatene fra rammeplanen fra 1996.

Ettersom stortingsmeldingen fremhevet variasjon og tilpasninger til det enkelte barn lokalt fremfor resultatmål, kan man si at progresjon gis et barne-sentrert innhold og må defineres og følges opp lokalt. Barnehageeiere, -ledere og -ansatte må dermed ha rutiner og kunnskap for å kunne sikre progresjon i innhold. Stortingsmeldingen førte til omfattende diskusjoner og innspill fra barnehagefeltet og andre interesserte, også gjennom Barnehageopprøret. Mye av kritikken rettet seg mot aspekter som gjelder nettopp progresjon, som målformuleringer og språknorm (Innst. 348 S (2015–2016)). Kritikken berørte dermed også spenningen mellom styring gjennom standardisering og fastsatte mål og lokal og faglig autonomi.

I høringsbrevet om ny rammeplan fra 2017 ble tydeligere krav til progresjon i innhold presentert som en av de større endringene (Regjeringen, 2016).

Progresjon vekket mye engasjement i høringen (jf. Homme et al., 2020). Flere av de kritiske innspillene handlet om forståelsen av progresjon, som av noen av høringsinstansene ble kritisert for å være for instrumentelt utviklingsorientert (Regjeringen, 2016). En lineær tenkning om progresjon er ikke fremmed for barnehagefeltet, som vi har sett tidligere, men derimot kan det være mer omstridt om barns utvikling skjer «naturlig», eller om eller i hvilken grad den bør fremskyndes av ansatte.

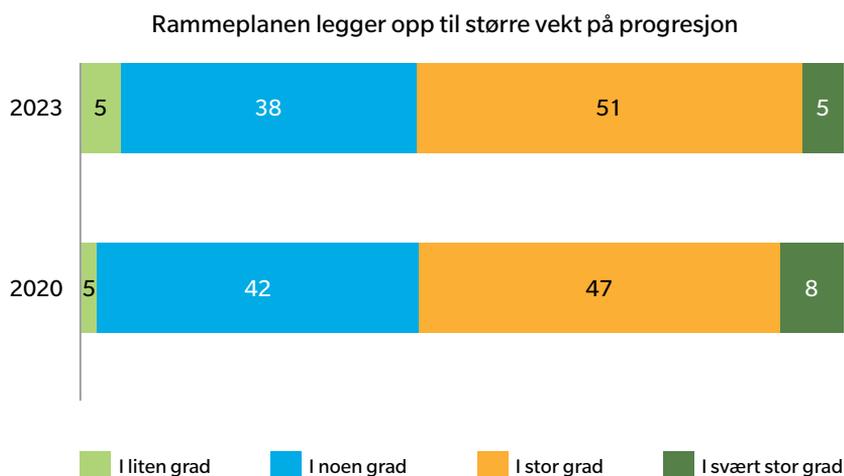
Denne gjennomgangen har vist at progresjon er et begrep som har en lang historie i barnehagefeltet, og at det i størst grad har vært knyttet til utvikling og læring i rammeplanene. Men begrepet er flertydig, det kan forstås som bærer av ulike ideer og teorier om læring. Den nye rammeplanen fra 2017 har gitt begrepet en mer fremtredende rolle enn det hadde i rammeplanen fra 2006, som en vesentlig del av kapitlet om arbeidsmåter og planlegging. Samtidig kan denne rollen spores tilbake til rammeplanen fra 1996, der progresjon også var vesentlig i flere kapitler. Progresjon er ifølge rammeplanen fra 2017, men også ifølge rammeplanen fra 2006, et nødvendig innslag i planlegging og planarbeid og er dermed gjenstand for barnehagers og eieres arbeid med dokumentasjon. Videre i kapitlet skal vi derfor se nærmere på hvordan kommuner, eiere og barnehageansatte forstår og bruker progresjon.

3.4 Kommuners arbeid med progresjon

Hvordan arbeider kommunene med progresjon i sin oppfølging av barnehagene? Kommunene har ansvar for barnehagene ved at de skal føre tilsyn og slik kontrollere at barnehagene følger opp gjeldende lovverk og forskrifter. Kommunene har også en dobbeltrolle ettersom de både er tilsynsmyndighet og eiere av kommunale barnehager. Denne delen av kapitlet bygger på Kommuneundersøkelsen, den landsdekkende surveyen til kommunene, i egenskap av lokal barnehagemyndighet, som ble utført i 2020 og 2023 (se også appendiks A1.4 for utfyllende informasjon). Respondentene er ansatte med ansvar for barnehager i kommunen. Dobbeltrollen som kommunene har, gjør at noen av de som svarte på undersøkelsen på vegne av kommunene, også kan ha hatt rollen som eiere med seg i sine svar.

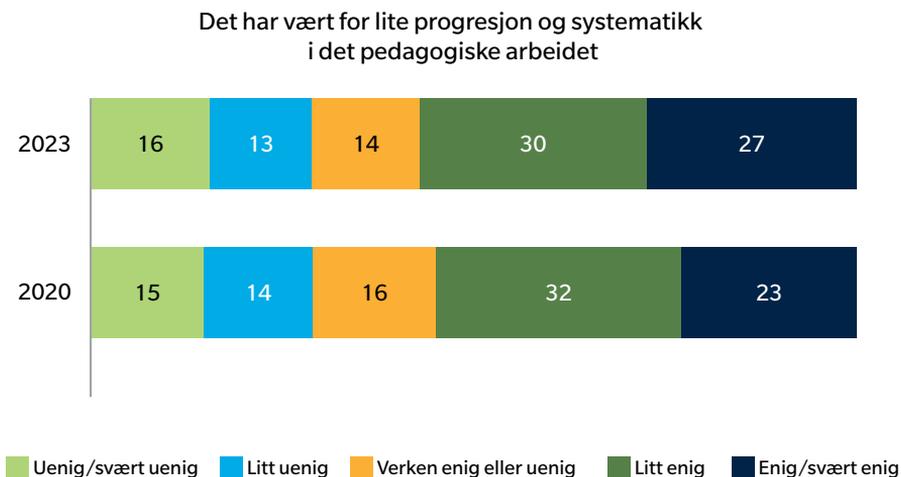
For å forstå kommunenes arbeid med progresjon er det relevant først å se hvorvidt kommunene oppfatter progresjon som en sentral del av den nye

rammeplanen. I den nasjonale Kommuneundersøkelsen ble det både i 2020 og 2023 stilt spørsmål om i hvilken grad rammeplanen har krevd endringer ved å legge større vekt på progresjon. Respondentene mener at rammeplanen fra 2017 legger større vekt på progresjon enn tidligere planer, slik det kommer frem av figur 3.1. Det er svært små forskjeller mellom 2020 og 2023 i denne vurderingen. Begge årene mener omtrent halvparten av de spurte at påstanden om at rammeplanen legger større vekt på progresjon, gjelder i stor eller svært stor grad. Dette stadfester fremstillingen av progresjon som styrket, som vi har sett tidligere i kapitlet. Svært få, henholdsvis 2 og 5 prosent, mener at rammeplanen i liten grad har krevd endringer knyttet til progresjon (ingen respondenter valgte alternativet «I svært liten grad»). En regresjonsanalyse (rapportert i appendiks B, tabell B.2) viser også at forskjellene mellom 2020 og 2023 ikke er statistisk signifikante.



Figur 3.1 Kommuners vurdering av progresjon i rammeplanen, angitt i prosent (N 2020 = 178, N 2023 = 164)

I Kommuneundersøkelsen i 2020 og 2023 ble kommunene også bedt om å ta stilling til ulike problemer i sektoren, deriblant å vurdere en påstand om at det har vært for lite progresjon og systematikk i det pedagogiske arbeidet i barnehagene (figur 3.2).



Figur 3.2 Vurdering av progresjon og systematikk i det pedagogiske arbeidet, angitt i prosent (N 2020 = 162, N 2023 = 135)

Omtrent halvparten av de spurte sier seg litt enig, enig eller svært enig i påstanden om at det har vært for lite vekt på progresjon og systematikk i det pedagogiske arbeidet i barnehagene. Vurderingen av progresjon og systematikk ligner i 2020 og 2023, som figur 3.2 viser, og dette er også bekreftet av en regresjonsanalyse (se appendiks B, tabell B.2). Når det gjelder synet på progresjon, må vi her ta forbehold om at noen kan ha tolket spørsmålet til primært å handle om systematikk, mens andre kan ha tolket det til å handle om progresjon. Likevel kan tallene i figuren tolkes som en kritikk av barnehagenes arbeid med systematikk og progresjon.

I Kommuneundersøkelsen har vi også spurt om hvilke saksfelt kommunene har prioritert for å følge opp rammeplanen, blant annet om progresjon. Kommunene rapporterer begge årene at de i størst grad har satt inn tiltak for læringsmiljø og inkludering og mangfold, mens progresjon er blant saksfeltene færrest har rapportert om. Dette kan tolkes som et uttrykk for kommunenes prioriteringer, det vil si hvilke saksfelt som oppfattes som viktigst. En annen fortolkning er at svarene gir uttrykk for hvilke saksfelt kommunene oppfatter at barnehagene har god kontroll på, eller saksfelt hvor barnehagene bør ha høy faglig autonomi. Tiltak rettet mot progresjon er i relativt liten grad satt inn begge år, og det er også en liten nedgang i andelen fra 2020 til 2023 (se appendiks B, figur B.1).

Kommunene formidler altså at de oppfatter at den nye rammeplanen legger større vekt på progresjon, og funnene våre kan tyde på at mangel på progresjon i det pedagogiske arbeidet forstås som en utfordring i barnehagesektoren.

3.5 Eieres forståelse av progresjon

Et av de nye aspektene ved rammeplanen fra 2017 er at den fremhever barnehageeierens ansvar for at barnehagene oppfyller rammeplanens krav. Dette vil da også gjelde arbeidet med progresjon. Samtidig stiller rammeplanen krav om at barnehageeier skal legge vekt på barnehageansattes faglige vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Eierne har altså ansvar for å sørge for at barnehagene arbeider med progresjon, og at arbeidet og faglige vurderinger blir dokumentert i planverket til barnehagene. I denne delen av kapitlet skal vi derfor se nærmere på hvordan eiere forstår og arbeider med progresjon. Dette delkapitlet bygger på Eierstudien i evalueringen av rammeplanen, hvor det ble utført kvalitative intervjuer med representanter for 14 kommunale og private eiere i 2020 (se også Børhaug et al., 2020). Her vender vi altså blikket mot den mellomorganisatoriske implementeringen (Winter, 2012a) og forholdet mellom eier og barnehage.

3.5.1 Ansvar for å følge opp progresjon

Det varierer i hvor stor grad kommunale og private eiere er opptatt av å følge opp kravet om at progresjon skal inngå i planarbeidet til barnehagene de har ansvar for. Kun enkelte av eierne tok opp progresjon som et tema de arbeidet med på eget initiativ. Når de ble spurt om progresjon, svarte eierne likevel stort sett fyldig og ga da tydelig uttrykk for at det var et tema de opplevde ansvar for. Én eier som ble spurt om de var opptatt av progresjon, svarte slik: «Akkurat det er ikke noe jeg har tenkt veldig over» (liten, privat eier, P6). Samtidig var det flere som pekte på at fokuset på progresjon hadde blitt forsterket med innføringen av ny rammeplan. En kommunal eier fortalte at arbeidet med progresjon hadde fått et løft:

Det er ikke sånn at vi ikke har hatt progresjon i den gamle rammeplanen, men når du får tydeliggjort noe i en ny plan, så

blir liksom begreper løftet sånn at man får reflektert: Ja, hva er egentlig progresjon, hva betyr det? Hvordan skal man synliggjøre i årsplanen at man jobber med progresjon? Skal man ha progresjonsplaner for alle fagområdene, osv.? Det har fremmet masse gode faglige diskusjoner og samtaler, det at progresjon er fremme, for det er det, den forventningen om progresjon er mer tydelig i den nye rammeplanen i forhold til den gamle. Jeg tenker at det har vært positivt. Du kan ikke snu og starte året på nytt hvert eneste år og gjøre de samme tingene, men man må ha det fokuset på at det skal være progresjon og utvikling. En femåring skal ikke måtte gjøre det samme som en treåring, det skal være noe mer utviklende. (K3 kommunal eier, stor bykommune)

Intervjuene med eierne viser at noen, som den kommunale eieren ovenfor med ansvar for mange barnehager, formidler at de har ansvar for å sørge for at barnehagene arbeider med progresjon, og at de forstår det som å arbeide for utvikling og variasjon i det pedagogiske tilbudet. Samtidig er det noen eierrepresentanter som forteller at det har vært vanskelig å følge opp og å forstå begrepet:

Vi må ha progresjon, for det er det krav om i rammeplan, og noe som sikrer at vi har progresjon, og det var kjempediskusjon i vår kommune å klare å få til det – samtidig som vi skal jobbe med årsplan, skal vi ha progresjon med oss. Det har vært en stor utfordring å få til, og ikke minst en utfordring å få barnehagen til å forstå det perspektivet. Vi hadde med oss en foreleser [...] Hun snakket om progresjon. Og da plutselig, klarte vi å knekke en kode så de skulle skjønne helheten, og da tror jeg at det med rammeplanen og progresjonskravet ble litt lettere å forstå. For det er vel kanskje det som har utfordret styrerne våre mest, det med progresjon. (K1, kommunal eier, stor bykommune)

Denne eierrepresentanten forteller videre at kommunen har arrangert kurs for å hjelpe barnehagene til å innfri det de omtaler som et progresjonskrav, et krav de opplever at det har vært vanskelig å innfri for styrerne. Eierintervjuene tyder på at eierne involverer seg lite i hvordan progresjon skal defineres,

eller hvordan arbeidet med progresjon skjer i praksis, men er mer opptatt av at det gjøres.

3.5.2 Progresjon og barns medvirkning

Noen eiere forteller om hvordan de selv oppfatter progresjon. En representant for en kommunal eier planlegger å følge opp barnehagestyrerne i kommunen når det gjelder å inkludere progresjon i planarbeidet, og forteller hvilken betydning de gir progresjon:

Ut ifra aldersnivå og ikke bare aldersnivå, men hva du er interessert i. Det er litt sånn å prøve å være mer på hvert barn og se hvert enkelt barn, og ikke bare barnegruppen. Se hva Jonas på fire år er interessert i, og dra veien videre derifra. Og samtidig ha et progresjonsløp da ifra du starter i barnehagen til du går ut av barnehagen. (K2, kommunal eier, liten kommune)

Her kombineres en tanke om et progresjonsløp i barnehagen med ideen om at man vil ta utgangspunkt i hvert enkelt barns interesser og slik sørge for barns medvirkning. Denne forståelsen fant vi hos flere som formidlet at de var opptatt av både planlegging, utvikling og barns medvirkning når de snakket om progresjon. Her ser vi trekk av både en lineær og en kompleks forståelse av progresjon. Mens noen så på forholdet mellom progresjon og barns medvirkning som en spenning, var det andre som mente at det ikke eksisterte en slik spenning eller motsetning. Her ser vi et eksempel på det siste:

Intervjuer: Når det blir mer vekt på progresjon, hva skjer da med sånne element som barnesentrering og læring gjennom fri lek? Er det noen spenninger der? Hvordan oppfatter dere det?

Kommunal eier: Det blir jo veldig min pedagogiske tenkemåte, men jeg tenker at det ikke er noen motsetninger der med å ta utgangspunkt i de interessene som ligger i barnegruppen, at man kan bruke det selv om man har progresjon. Hvis du er på og ser hva barnet er interessert i, så vil man jo plukke opp hva som rører seg i femårsgruppen på en måte, og legger til rette for det,

istedenfor at du bare har de faste planene på at dette skal alle gjøre. Jeg tenker ikke at det er en motsetning. Og jeg syns ikke den nye rammeplanen hemmer dette med frilek og den type ting. Vi har kanskje fått mer bevissthet rundt didaktikk og planlegging, men ikke på bekostning av barns frihet og egenutvikling, tvert imot. Barns medvirkning er jo et sterkt løft i den nye rammeplanen, og det har vært et område som vi har hatt fokus på. (K3, kommunal eier, stor bykommune)

Denne eierrepresentanten fokuserer altså på å koble vektleggingen av progresjon med det å ta utgangspunkt i barns interesser og selvbestemmelse, i tråd med rammeplanens forståelse om å legge vekt på barns medvirkning. Eierrepresentanten viser til egen utdanningsbakgrunn og gir inntrykk av å ha tenkt gjennom forholdet mellom progresjon og barns medvirkning og poengterer at barns medvirkning har fått et løft med denne rammeplanen. Samtidig tar eierrepresentanten opp at de har fått et større fokus på planlegging, men at det ikke nødvendigvis dreier seg om at alle skal gjøre det samme.

3.5.3 Progresjon og dokumentasjon

Et annet tema som eiere tok opp i forbindelse med spørsmål om progresjon, var arbeid med dokumentasjon. Hovedinntrykket fra eierintervjuene er at eierne forventer at barnehagene skal ha enten en årsplan og progresjonsplan, eller at progresjon skal inngå i årsplanen. Dokumentasjon og progresjon ble koblet sammen i rammeplanen og i mange av barnehagene. En representant for en liten, privat eier forteller om deres arbeid med progresjon i årsplanmaler:

I årsplanmalene våre så må vi ha med progresjon og har krav om det, i de forskjellige aldersgruppene starter vi med tema, hva du tenker barna i aldersgruppene skal gjøre innenfor tema. Så det er ikke en ukjent tankegang å tenke progresjon, men hovedsakelig en del av årsplanarbeidet, nå må man tenke progresjon mer også for enkelte barn og opplegg. Det er ikke noe som vi bevisst noterer ned, men noe vi har i bakhodet dette med at barna skal få oppleve progresjon og vi skal, vi må følge med på barns utvikling og se

om vi må gjøre tiltak eller ha intervensjon i barnegruppen eller for enkelte barn, og da er det med å tenke progresjon. Faren er å sette noen i bås, og det skal vi ikke gjøre, de utvikler seg ulikt. Men progresjon for det enkelte barn, da, og hva vi tenker ville vært naturlig der. (P5, privat, ideell eier, liten)

Intervjuene med eiere viser spor av både den lineære tenkningen om utvikling og den komplekse barnesentrerte tenkningen som blir forklart i rammeplanens støttemateriell. Slik sett fremstår eiernes fortolkninger av progresjon tett på den formelle rammeplanen. Samtidig fremstilles arbeidet med å inkludere progresjon i barnehagens planer også som noe utfordrende, både for eiere og for styrerne de skal bistå.

3.6 Ansattes forståelse og bruk av progresjonsbegrepet

Hvordan arbeides det med progresjon i barnehagene, og hvilke forståelser av progresjon formidler de ansatte? Internt i barnehagene er det styrer og de som omtales som pedagogiske ledere, som har ansvaret for arbeid med pedagogisk innhold og dermed for arbeid med progresjon i det daglige. Ifølge rammeplanen har styrer, som nevnt i kapittel 3, det overordnede ansvaret for det pedagogiske arbeidet og for at de ansatte har en felles forståelse av oppgaver og ansvar i tråd med rammeplanen og barnehageloven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Videre har de som omtales som pedagogiske ledere i rammeplanen, et særskilt ansvar for å sette i gang, lede og gjennomføre arbeid og for å veilede og sikre at rammeplanen blir fulgt opp (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). I tråd med endringer i kvalifikasjonene til bemanningen i barnehagene vil det være flere ansatte som har pedagogutdanning, men som ikke er ledere (Eide & Homme, 2019). Samtidig er alle ansatte ansvarlige for å arbeide i tråd med rammeplanen og dermed for aktivt å forholde seg til innholdet i denne. I denne delen av kapitlet dreier det seg dermed om den organisatoriske implementeringsatferden (Winter, 2012a), om arbeidet og forståelsen hos aktører internt i den enkelte barnehage og om den oppfattede og operasjonelle rammeplanen (Goodlad, 1979).

Denne delen bygger på den nasjonale Styrerundersøkelsen og på kvalitative intervjuer fra de 14 barnehagene som deltok i Barnehagestudiens runde 2. Her intervjuet vi både styrere, pedagoger og fagarbeidere/assistenter, og vi samlet inn skriftlig materiale fra barnehagene i form av planverk (se appendiks A, kapittel A1.6 for utfyllende informasjon). Her vil vi først ta opp hvordan progresjon forstås som et dagligdags begrep i barnehagen, deretter hvordan det forstås i lys av både lineære og komplekse utviklingsforståelser og i relasjon til barns medvirkning, og til sist hvordan progresjon knyttes til dokumentasjon og planarbeid.

3.6.1 Dagligdags forståelse av progresjon

Intervjuene med ansatte i barnehager viser et skille mellom de som har et forhold til progresjon som et fagbegrep i barnehagen, og de som forholder seg til progresjon som et hverdagsbegrep som ikke har blitt diskutert faglig i barnehagen.

Svært få blant de ansatte tok i bruk ordet progresjon før de ble spurt direkte om hvordan de arbeidet med progresjon. I motsetning til andre begreper, som lek og læring, eller temaer ansatte fremhevet som utfordrende, som små barns medvirkning og digitalisering (Eide et al., 2020), var begrepet progresjon lite brukt. De ansatte svarte også gjennomgående kort på spørsmålene knyttet til progresjon sammenlignet med hvordan de svarte når de ble spurt om andre temaer, som for eksempel temaet overgang.

Mange av de ansatte forklarte at de hadde et nært forhold til rammeplanen, at de delte verdiene den formidler, og brukte den aktivt i planlegging og dokumentasjon (Eide et al., 2020). Samtidig ble en del ansatte, både styrere, pedagoger og fagarbeidere/assistenter, usikre, spørrende eller vage når temaet progresjon kom opp. De kunne stille spørsmålet tilbake til intervjueren, som denne pedagogen: «Hva tenker du da i forhold til, med progresjon?» (pedagog, barnehage 2). Flere var usikre på om barnehagen hadde noen planer på området, som denne fagarbeideren, som nølte litt: «Det vet jeg ikke. Det kan hende det ligger noe på Teams, men ingen har vist meg» (fagarbeider, barnehage 4). Fagarbeideren tok forbehold om at det kunne være noe vedkommende ikke kjente til i barnehagen. Men også blant styrere, som er ansvarlige for planarbeid i barnehagen, var det noen som ble usikre da de ble spurt om progresjon: «Ja, jeg har hørt ordet, men jeg må tenke litt. Jeg har ikke noe vi

kaller en progresjonsplan på en måte, men ... Nei, jeg klarer ikke å si det» (styrer, barnehage 12). Noen lurte også på hvem sin progresjon det var snakk om: «Progresjon ja, nå tenker du progresjon – tenker du barnet sin utvikling eller tenker du oss eller?» (styrer, barnehage 12). Noen, som denne pedagogiske lederen, fortalte at begrepet progresjon ikke ble brukt i barnehagehverdagen, og pratet i generelle vendinger da de ble spurt videre om progresjon inngikk i barnehagens planer: «Om de planene som vi har hatt, om det ble sånn vi tenkte, er det noe som må gjøres annerledes. Ser jeg for meg» (pedagog, barnehage 5). Progresjon fremstår her som et dagligdags begrep som sier noe om utvikling, det være seg barnas utvikling eller de voksnes utvikling, og denne variasjonen fant vi også i underveistrapporten (Eide et al., 2020).

Noen av de ansatte som ikke hadde et forhold til progresjonsbegrepet, arbeidet i barnehager som ikke hadde integrert progresjon i planarbeidet, mens andre arbeidet i barnehager der man hadde egne progresjonsplaner, uten at alle ansatte hadde kjennskap til disse planene. Enkelte fagarbeidere viste til at progresjon var noe de pedagogiske lederne arbeidet med, og forklarte videre: «Vi får bare beskjed fra ped-lederen hvordan skal vi gjøre det» (fagarbeider, barnehage 8). Progresjon fremsto på den måten som et tema de selv ikke hadde ansvar for eller trengte å sette seg inn i. Enkelte fagarbeidere fremhevet at de generelt jobbet mer konkret med barna enn med planlegging og pedagogisk utvikling, og brukte dette som en forklaring på at de ikke hadde arbeidet med progresjon. Disse funnene kan forstås i lys av at ansvaret for det pedagogiske arbeidet ligger til eier, styrer og pedagogisk leder i rammeplanens kapittel 2 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig er rammeplanen tydelig på at det er personalet, altså alle de ansatte, som skal planlegge og sørge for at barna kan oppleve progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44).

Selv om progresjon ikke ble brukt som et fagbegrep i enkelte barnehager der vi gjorde intervjuer, arbeidet disse barnehagene tydelig med spenninger som vi har sett på i dette kapitlet, som barnesentrering versus fokus på lineær utvikling, spenningen mellom lek og læring og spenningen mellom barns medvirkning og utvikling. En liten privat barnehage (barnehage 15) i intervju materialet hadde ikke inkludert arbeid med progresjon i planarbeidet, men kan samtidig sies å ha et fokus på de prinsippene progresjonsbegrepet viser til. Styreren fortalte: «Vi har ikke en godt utviklet progresjonsplan, synes jeg» (styrer, barnehage 15), og styreren ble da utfordret til å gi eksempler på hvordan de jobber med progresjon i barnehagen:

Styrer: Det synes jeg var et vanskelig spørsmål egentlig, hva skal man si ... Vi jobber jo med progresjon i form av alle evalueringene vi gjør, og vi kartlegger jo barnegruppen med jevne og ujevne mellomrom. Da bruker vi observasjonsskjemaer for å se litt sånn ... For eksempel når vi har jobbet med inkludering, så har vi som mål at alle barna skal være inkludert i positive samspill med barn og voksne. Da er jo det en av de tingene vi rett og slett observerer. Har jeg observert dette barnet i det som jeg tolker som et positivt samspill, check, check, check. Det er jo en slags progresjon, et ønske om å jobbe for å oppnå de målene, da.

Intervjuer: Men dere har ikke brukt begrepet noe særlig?

Styrer: Nei, men det er det vi gjør. (Styrer, barnehage 15)

Som dette utdraget fra en barnehage viser, så kan barnehagene arbeide med utvikling selv om de ikke har skriftliggjort ordet progresjon i planarbeidet eller bruker progresjon som et faguttrykk. Barnehagene arbeider også med de temaene som progresjon knyttes til i rammeplanen og støttemateriell. De arbeider med barns utvikling, og de arbeider med å observere, dokumentere og evaluere for å sikre at barna oppnår visse mål, i dette tilfellet koblet til sosialt samspill og inkludering. Sitatet er også interessant fordi det tyder på at barnehagen arbeider med progresjon også *utover* fagområder og årsplan, selv om de ikke bruker progresjon som faguttrykk.

3.6.2 Lineær og kompleks utvikling og barns medvirkning

Den mest utbredte måten å snakke om progresjon på blant de ansatte som hadde et forhold til begrepet, var å koble det til læring og utvikling. I dette sitatet ser vi et eksempel på dette:

Styrer: Vi har egne sjekklister for hvert trinn. Det høres kanskje litt følt ut med sjekklister, men det er bare vi som ser dem. Der har vi mål for hvert kull. Vi har normalt tre barnegrupper, tre-, fire- og femåringer. Vi har egne planer for de med sjekklister der

det det står for eksempel bruk av saks, farger og begreper. Det gjør det jo litt enklere når en skal ha foreldresamtaler når vi har fylt ut den listen. Uten de listene må jeg gjerne sjekke med andre ansatte fordi jeg ikke har detaljene, så de listene har hjulpet oss.

Intervjuer: Er det noe dere har kommet på selv?

*Styrer: Ja. Vi har og noe om sosial kompetanse på den listen.
(Styrer, barnehage 2)*

Det var flere barnehager som arbeidet med dokumentasjon av progresjon ved å lage sjekklister som ansatte fylte ut for hvert enkelt barn, og som slik kan sies å bygge på en lineær oppfatning om utvikling etter alder. Samtidig var det flere som kommenterte at sosial kompetanse inngikk i slike sjekklister.

En barnehage arbeidet med progresjon både som en del av det generelle årsplanarbeidet og periodeplanen. Styreren fremhevet ideer om progresjon som ligger tett opp til det som defineres som kompleks forståelse av progresjon i Utdanningsdirektoratets støttemateriell:

I planene våre står det for eksempel «barnet opplever» istedenfor at barnet «får oppleve». Opplevelser er ikke noe vi gir til barn, vi tilrettelegger et miljø, vi er på en spesiell måte i relasjonen, sant, men det er barnet som eier opplevelsen. De er en del av det som skjer, og ikke en passiv mottaker. De påvirker seg selv og dem rundt seg, vi er et felles miljø. Så det er liksom våre tanker om progresjon, sånn som vi forstår læring og medvirkning. Vi går alltid den runden, når vi har laget en periodeplan for eksempel ... Hvordan ser vi progresjon her? Har vi skrevet det sånn vi tenker at vi gjør? Vi har en litt sånn analytisk tilnærming til prosessene der. (Styrer, barnehage 7)

Styreren formidler et barnesentrert syn på progresjon der barna fremstår som det skapende subjektet i læringsprosesser og med sterk betoning av barns medvirkning. I stedet for å fremstille vektleggingen av progresjon som en motsetning til barns medvirkning, blir barns medvirkning gjort til et premiss for læring og for progresjon. Utdanningsdirektoratet har utviklet støttemateriell

til rammeplanen som fremmer denne forståelsen av progresjon. Her fremgår det at personalet må «iscenesette for utforskning, fordypninger og forståelser» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8) for å ivareta rammeplanens ambisjon om at barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Videre peker Utdanningsdirektoratet på at slik utvikling ikke trenger å være lineær, men mer kan utvikles ut fra forutsetningene til det enkelte barn: «Ved å skape egne teorier om fenomener i verden, bidrar barn til progresjon i sine egne tankerekker på veien mot å forstå mer» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 9). Denne argumentasjonen vil være i tråd med en kognitivistisk forståelse av læring, som nevnt tidligere i kapitlet, hvor barn forstås som motiverte og læring som konstruksjon hos den enkelte (Danielsen, 2020).

Barns medvirkning er et sentralt tema i rammeplanen, og i kapitlet om medvirkning heter det: «Alle barn skal få erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 27). Medvirkning er også et tema som lenge har vært høyt på dagsordenen i barnehagene (Ljunggren, 2018, s. 93; Ree & Emilson, 2020) og kan forstås som en kontrast til progresjon. Enkelte ansatte påpeker at det kan være en motsetning mellom å lage progresjonsplan og å arbeide for barns medvirkning. I en barnehage der de ikke hadde progresjonsplan, men vurderte å lage en, hadde de orientert seg om hvordan andre barnehager lager slike planer:

Noen av de progresjonsplanene som vi har sett, har vært så detaljerte, så jeg kan se at det går på bekostning av barnas medvirkning, men jeg ønsket meg ikke en sånn detaljert plan, men at vi drar med noe av det som du kan si at dere jobber med på småbarnsavdelingen: OK. Hvordan skal vi dra det videre opp for å få en progresjon, og viser at vi planlegger for en progresjon, men som gir det rommet for barnas innspill. (Pedagog, barnehage 8)

Pedagogen tar opp et ønske om å balansere vekten på en bestemt utvikling med fokus på barns medvirkning. En pedagog i en annen barnehage forteller også hvordan hen forholder seg til progresjon i spenningen mellom barns medvirkning og voksnes ansvar for barnas utvikling:

Nei, ikke spesielt opptatt (av progresjon), men det er jo sånn at hvis jeg skal se at vi er på den linjen som vi bør være på, så er det en ting.

Intervjuer: Men har du en sånn progresjonsplan?

Nei, det er vel kanskje mest i mitt hode. Hvordan jeg ser ungene utvikler seg gang på gang for eksempel på tur, så kan de utfordre seg selv.

Intervjuer: Du ser at de utfordrer seg selv. Men bestemmer barna på en måte tempoet i sin egen progresjon da?

Ja.

Intervjuer: Tenker du at det handler om medvirkninger eller?

På en måte. Det er det samme som når vi er ute i skogen eller oppe i skogen. Jeg er litt opptatt av at ungene skal klare det selv. At de ikke skal få hjelp av voksne. Altså hvis de er for små til å klare det, så ja, da er det og må vente til de blir litt større og prøve igjen. Hvis det var for eksempel å klatre opp en liten skrent. (Pedagog, barnehage 10)

Her tar pedagogen opp temaet barns medvirkning med en gang hen får spørsmål om hvordan hen arbeider med progresjon, og målbærer et ønske om at voksne skal la barn få utvikle seg i fred, i sitt eget tempo. Samtidig følger pedagogen nøye med på barnas utvikling og setter rammer for sin egen inn- gripen i barnas aktiviteter nettopp for å fremme barnas utvikling. Mange ansatte formidler at de balanserer mellom disse to hensynene. Dette er i tråd med Ljunggren et al. (2017), som også fant at ansatte i barnehagen noen ganger strever med å balansere rammeplanens krav om barns medvirkning og krav om planlagt aktivitet, for eksempel innenfor fagområdene. Dette er et eksempel på arbeid med rammeplanen som stiller høye krav til bruk av faglig skjønn. Særlig de pedagogiske lederne har ansvar for at ansatte utøver dette på en faglig fundert måte.

3.6.3 Planverk, dokumentasjon og samarbeid med foreldre

Mange ansatte tok opp at de knyttet arbeidet med progresjon til dokumentasjon, til arbeid med planverk og til samarbeid med foreldre. Én barnehage har laget en, etter deres egen mening, veldig detaljert årsplan som redskap for de ansatte, for å sikre arbeidet med dokumentasjon:

Det var også for å sikre progresjon i fagområdene i rammeplanen. Da kan vi få beskjed på tvers av avdelingene ved overføringsamtaler dersom det er noe som mangler, for eksempel dersom de skal lære seg primærfargene, og et barn ikke har nådd det målet enda. Da kan en jobbe videre med det. Det er et veldig godt verktøy vi har laget for å sikre innholdet i rammeplanen. (Pedagogiske ledere, fokusgruppeintervju, barnehage 1)

Flere barnehager kobler arbeidet med progresjon til fagområdene og til å jobbe for å skape oversikt over ferdighetene til det enkelte barn, slik at ansatte får oversikt over hva barnet trenger å utfordres på. Samtidig er det flere som trekker frem at slike oversikter er nyttige i samarbeidet med foreldre, slik at barnehage og hjem sammen kan bidra til barnets utvikling: «Turglede, ting som påkledning, hvem som klarer hva, er ting vi snakker om, fordi dette er ting som foreldrene er interessert i å vite. Hvordan barnet klarer seg i barnehagen?» (pedagogisk leder, barnehage 2).

Flere er opptatt av ikke bare å formidle informasjon om det enkelte barnets utvikling til foreldrene, men også at det skjer en progresjon i aktivitetene i barnehagen etter hvert som barnet blir eldre:

Det er jo ulike aldersgrupper. Der òg er vi opptatt av at det skal være en progresjon mellom disse overgangene, at det er tydelige og klare rammer for hva de små, mellomste og store holder på med. Det tror jeg også vi er gode på å synliggjøre for foreldrene, at det er en progresjon. Vi sier det at det første året er ikke det året det skjer mest i barnehagen, det er ikke der vi tar de største utflyktene. Det handler om nærhet, trygghet, skape gode relasjoner, samspill. Ja da, vi prøver oss på noen turer der òg, men da er det i nærområdet. Der òg er det en utvikling som er helt naturlig, og som jeg

tror alle barn har, men jeg tror vi er gode på å synliggjøre hvorfor vi gjør det som vi gjør. Og det at de største utflyktene og turene ikke skjer hos oss når de er ett år betyr ikke at det aldri kommer til å skje, fordi det vil de merke allerede når de går over til neste team. Foreldrene er veldig klar på at et barnehageliv fra ett til seks år som regel inneholder en naturlig progresjon som gjør at de skal få delta i samme opplevelser som alle barn, men på ulikt tidspunkt. (Pedagoger, fokusgruppeintervju, barnehage 15)

I materialet fra Barnehagestudien (se appendiks A, kapittel A1.6) er det variasjon. Flere barnehager har egne progresjonsplaner, noen har utviklingsplan for satsinger og for personalets arbeid, andre baker progresjon inn i årsplan og langtidsplan, mens enkelte barnehager ikke nevner progresjon i planverket. Koblingen til fagområdene finner vi også i dette materialet, og flere barnehager har progresjonsplaner som er delt inn etter fagområde og eventuelt alder eller trinn. Her ser vi noen korte utdrag fra ett fagområde i progresjonsplanen til én barnehage:

Kommunikasjon, språk og tekst

Trinn 1. Aktive voksne som arbeider bevisst med å sette ord på det de gjør, f.eks. påkledning, matbordet, stellesituasjonen.

Delta i sanger, bevegelsessanger, rim, regler og korte fortellinger.

Trinn 2. Aktive voksne som vurderer når det er nødvendig med å hjelpe barna i konflikter.

Lytte til lyder, rytme i språket.

Trinn 3. Bruker språket til å løse konflikter og skape positive relasjoner.

Leke med rim, regler og sang. (Sitat fra progresjonsplan, barnehage)

I disse utdragene ser vi et eksempel på at progresjonsplaner som oftest rommer prosessmål for både voksne og barn. Barnehagen hvor utdragene er hentet fra, gjengir også formuleringer og prosessmål fra rammeplanen og nevner i tillegg flere konkrete verktøy som brukes for å arbeide med fagområder og progresjon.

Noen av barnehagene som tar opp progresjon i årsplanene, fremhever tiltak, standarder eller arbeidsmåter fremfor utfyllende prosessmål knyttet til fagområde. Én barnehage har overordnede formuleringer om hvordan de arbeider med progresjon i leke- og læringsmiljø i ulike aldersgrupper. Andre gir brede eksempler på deres pedagogiske tenkning om progresjon:

Progresjon handler også om å følge opp og utvide det enkelte barns eller gruppens opplevelser i det daglige. Eksempler på dette kan være at vi stopper opp og undrer oss over noe vi ser på tur i skogen, at vi alltid er åpne for spørsmål og samtale underveis i en bok, fortelling eller samlingsstund.
(Sitat fra årsplan, barnehage)

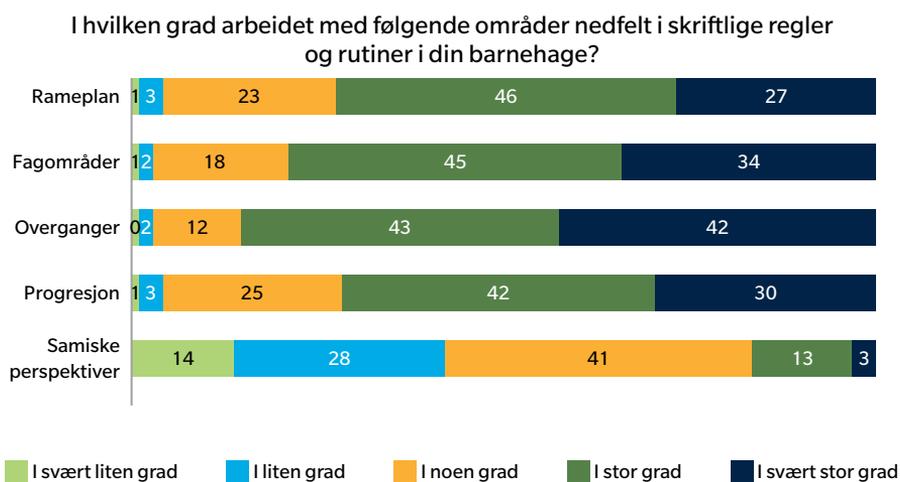
Her legger barnehagen vekt på barns deltakelse når de beskriver progresjon. Dette kan forstås i lys av den komplekse forståelsen av progresjon som er beskrevet i Utdanningsdirektoratets støttemateriell om progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Bøhler (2023) har utforsket hvordan barnehager arbeider med progresjon via en analyse av årsplaner, der hun ser spesielt på hvordan progresjon uttrykkes i arbeid med fagområdet Antall, rom og form. Analysene hennes indikerer en overgang fra orientering mot barns egne handlinger i arbeidet med de yngste barna, til en tydeligere orientering mot resultater, kunnskap og innlæring av begreper etter som barna blir eldre (Bøhler, 2023). Vi finner eksempler på begge disse tendensene i arbeidet med progresjon i vårt materiale.

Planverk og dokumentasjon er også tematisert i Styrerundersøkelsen som vi bygger på. Et av spørsmålene her var i hvilken grad styrerne mente at ulike temaer ble nedfelt i skriftlige planer og rutiner i barnehagene.

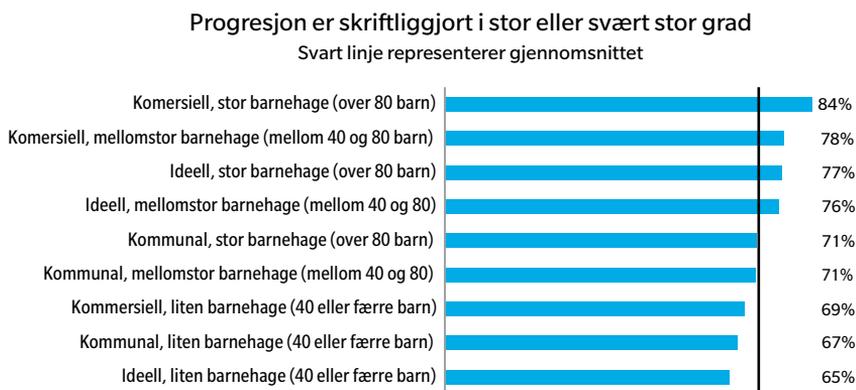
Figur 3.3 viser at totalt 72 prosent av styrerne i 2022 rapporterer at arbeidet med progresjon i stor eller svært stor grad er nedfelt i skriftlige regler og rutiner. Om lag den samme andelen rapporterer om skriftlige regler og rutiner for arbeidet med rammeplanen (73 prosent), mens nivået er høyere for arbeidet med fagområder (79 prosent) og spesielt høyt når det gjelder overganger (85 prosent). Det er interessant at selv om barnehagene, ifølge rammeplanen, er pålagt å skriftliggjøre arbeid med progresjon i planarbeid, så oppgir 29 prosent at de bare i noen, liten eller svært liten grad har gjort dette. Disse funnene kan ses opp mot funn fra surveyen til Gulbrandsen og Eliassen (2013), hvor styrere i barnehager blant annet ble bedt om å ta stilling til følgende påstand:

«Det er etablert rutiner/utarbeidet planer som sikrer sammenheng og progresjon i læringsinnholdet i barnehage og skole», noe 41 prosent svarte ja på i 2008 og hele 59 prosent svarte ja på i 2012 (Gulbrandsen & Eliassen, 2013, s. 94–95). Dette kan tyde på at progresjon er blitt styrket. Likevel viser en artikkel i Barnehageforum fra 2017 til en studentundersøkelse av 149 årsplaner, som konkluderte med at progresjon var blant temaene fra rammeplanen som barnehagene i *minst* grad hadde skriftliggjort i planer. Kun halvparten av barnehagene hadde gjort dette (Leirset, 2017). Både Fixsen et al. (2005) og Winter (2012a, 2012b) (se også kapittel 1) betoner at implementering er noe som skjer i faser over tid. Det kan se ut til at barnehagene nedfeller arbeid med progresjon i skriftlige planer og rutiner i større grad i 2022 enn undersøkelsen fra 2017 tyder på. Selv om det har ligget et krav i rammeplanene både fra 2006 og 2017 om at arbeid med progresjon skal skriftliggjøres, er det tydelig at en del barnehager ikke har gjort dette. Samtidig ligger arbeidet med progresjon tett opp til arbeidet med utvikling, også slik det er omtalt i rammeplanen. Selv om barnehager ikke har skriftliggjort arbeid med progresjon, kan de likevel arbeide med ideene som progresjon knyttes til i rammeplanen. Tallene i figur 3.3 peker først og fremst på at progresjon som fagbegrep er innarbeidet i svært varierende grad i barnehagene.



Figur 3.3 I hvilken grad er områder i barnehagen nedfelt i skriftlige regler og rutiner, angitt i prosent (N = 1911)

Vi så tidligere i kapitlet at kommunene i overveiende grad mente at barnehagene kunne arbeidet mer med systematikk og progresjon (figur 3.2), og funnene fra Styrerundersøkelsen (figur 3.3) bekrefter i stor grad at barnehagene i varierende grad har skriftliggjort arbeidet med progresjon. For å forstå mer av denne variasjonen har vi også undersøkt om skriftliggjøring av rutiner varierer med størrelse og eierforholdene i barnehagen. Vi har her lent oss på inndelingene av størrelse og eierform gjort i Gjerustad et al. (2020) og summert hvor stor andel av respondentene i de ni ulike kategoriene som har oppgitt at de i stor eller svært stor grad har skriftliggjort arbeidet med progresjon.



Figur 3.4 Skriftliggjøring av rutiner knyttet til progresjon, etter størrelse og eierforhold, angitt i prosent (N = 1911)

Figur 3.4 viser hvordan graden av skriftliggjøring av rutiner knyttet til progresjon varierer med størrelse og eierform. Hele 19 prosentpoeng skiller mellom de kategoriene av barnehager hvor flest i stor grad skriftliggjør rutiner knyttet til progresjon, og de med den laveste andelen. I kommersielle, store barnehager er disse rutinene skriftliggjort i 84 prosent av barnehagene, mens 65 prosent av små ideelle barnehager har skriftliggjort rutiner for progresjon. Noe av forskjellen mellom de store og de små barnehagene som figuren får frem, kan forklares ved at små barnehager generelt skriftliggjør rutiner i mindre grad enn større barnehager. Det kan komme av at de har mindre opplevd behov for skriftliggjøring på grunn av små forhold, der man kan tenke seg at informasjonen flyter lett. Vi har også testet sammenhengene med størrelse

og eierskap, hver for seg og sammen, gjennom bivariate og multivariable regresjonsanalyser (se appendiks B, tabell B.4). Resultatene fra disse viser at størrelse er positivt korrelert med skriftliggjøring av progresjon. Denne sammenhengen er statistisk signifikant; sannsynligheten er liten for at den kunne observeres i vårt utvalg dersom den ikke hadde eksistert i den norske barnehagepopulasjonen. Barnehager eid av konsern eller aksjeselskap (kommerielle) har, sammenlignet med kommunale barnehager, høyere sannsynlighet for å ha skriftliggjort arbeidet med progresjon. Barnehager med ideelle eiere skiller seg ikke fra de to andre kategoriene her.

3.7 Avslutning: progresjonsbegrepets paradokser

Mange ansatte trekker frem rammeplanens anvendelighet – planen er tydelig, tilgjengelig, kort og oversiktlig (Eide et al., 2020). Rammeplanen fra 2017 er blitt mer tydelig når det gjelder krav til barnehagens innhold innenfor mange områder. Dette ses blant annet gjennom endringer i formuleringer, fra å komme med anbefalinger om hva barnehagen bør gjøre, til at det nå går klart frem hva barnehagen skal gjøre. Progresjon er nå fremstilt som en arbeidsmåte som alle barnehager må jobbe med og forholde seg til, blant annet gjennom dokumentasjon. Funnene våre kan tyde på at rammeplanens stilling som pedagogisk verktøy er styrket.

I dette kapitlet har vi sett på progresjonsbegrepet som et eksempel på hvordan rammeplanen implementeres. Vi har sett at forståelsen av progresjon har en lang historie innenfor barnehagefeltet. Progresjonsbegrepet har vært en del av barnehagefeltet fra de første rammeplanene ble utformet, men ble gitt større vekt i rammeplanen fra 2017 enn i rammeplanen fra 2006. Forståelsen av progresjon i rammeplanen fra 2017, bygger tydelig på hvordan progresjon ble omtalt i rammeplanen fra 1996, og viderefører kravet om at progresjon må dokumenteres i planverket, som ble innført med rammeplanen fra 2006. Det nye er at lek også inkluderes som en aktivitet som omfattes av progresjon i rammeplanen. Progresjon er et flertydig faglig begrep som vi har vist at blir forstått på ulike måter. Variasjonen i forståelsen av begrepet progresjon og hvordan man arbeider med det i barnehagefeltet, peker på en mulig ulempe ved rammeplanens korte og tilgjengelige form, nemlig at det blir lite plass til

å definere innholdet i temaer og begreper. Vår studie viser stor variasjon rundt forståelsen av progresjonsbegrepet i barnehagefeltet – om det skal handle om de ansattes eller barnas progresjon, om det er et dagligdags begrep eller et faguttrykk slik det fremstilles i rammeplanen og Utdanningsdirektoratets støttemateriell, og hvilken type utvikling progresjon knyttes til. Dette kan fortolkes som forskjeller mellom den formelle rammeplanen og den oppfattede og operasjonelle rammeplanen, etter Goodlads begreper (1979), eller som et eksempel på flertydighet og spenninger i policyformulering og mellom ulike aktører involvert i implementeringen (Winter, 2012a).

Rammeplanen fra 2017 er tydelig på at progresjon er et sentralt begrep og en sentral arbeidsmåte i barnehagene, og målbærer at arbeidet med progresjon både må planlegges og dokumenteres. Dette må forstås som en sterk føring og et eksempel på standardisering. Gjennomgående uttrykker eiere og personale i barnehagene at de kjenner godt til rammeplanen, og at de slutter opp om den. Vi har samtidig sett at det eksisterer stor variasjon i forståelsen, vektleggingen og bruken av progresjon blant eiere, styrere og ansatte i barnehagene. Det kvantitative materialet viser at styrerne i varierende grad oppgir at barnehagen skriftliggjør arbeidet med progresjon, slik de er pålagt i rammeplanen. Som nevnt er det hele 29 prosent som svarer at de i noen, liten eller svært liten grad har skriftliggjort arbeidet med progresjon i planarbeidet. Også det kvalitative materialet vårt viser stor variasjon i vektleggingen av progresjon blant eiere og ansatte. Eiernes forståelse av progresjon fremstår som tettere knyttet til formuleringene fra rammeplanen. Blant de ansatte i barnehagen finner vi varierende kjennskap til faguttrykket progresjon. På tvers av ulike kilder og ulikt datamateriale finner vi altså ulike vektlegginger og forståelser av progresjon og hva arbeid med dette begrepet handler om. De to forståelsene av progresjon som beskrives i støttematerialet, den lineære og den komplekse utviklingsforståelsen, finner vi i ulik grad igjen i barnehagefeltet.

Progresjonsbegrepet innenfor barnehagefeltet kan plasseres midt i gjennomgående spenninger mellom lineære og komplekse teorier om utvikling og læring, lek og læring, mellom barneinitierte og voksenstyrte aktiviteter og mellom barns medvirkning og planlagte læringsmål. Hvordan man arbeider med progresjon, kan knyttes til hvilket barnesyn man har, og hvilket syn man har på utvikling. Arbeidet med progresjon på barnehagefeltet kan sies å være preget av paradokser, spenninger og noen uklarheter. Kommunene ga, i begge runder av Kommuneundersøkelsen, uttrykk for at de langt på vei

mente at progresjon var mer vektlagt i rammeplanen fra 2017 enn i tidligere rammeplaner. Over halvparten av kommunene mente også at barnehagene hadde arbeidet for lite systematisk med progresjon. Samtidig lå progresjon langt nede på listen over saksfelt som kommunene uttrykte at de prioriterte for å følge opp rammeplanen. Det kvalitative materialet viser at mens noen barnehager arbeidet aktivt med progresjon som et fagbegrep, var det andre barnehager som ikke hadde det på dagsordenen, og begrepet ble forstått på ulike måter av de ansatte. Flere brukte progresjon som et hverdagsbegrep uten en tydelig faglig fundering.

Kan man hevde at rammeplanens fremheving av progresjon som arbeidsmåte bidrar til en økt vekt på læring og planlegging i barnehagen? En av ytterst få som har utforsket bruken av progresjonsbegrepet empirisk er Nilssen (2018), som har skrevet masteroppgave om temaet. I oppgaven fant hun at ingen av pedagogene i hennes materiale knyttet progresjon til lek – de koblet det utelukkende til læring og utvikling (Nilssen, 2018). Meland (2023), som har analysert fremstillingen av progresjon i rammeplanen, poengterer at progresjon der kobles til ulike former for utvikling. Våre intervjuer med eiere og ansatte viser noen av de samme tendensene ved at de ansatte først og fremst kobler progresjon til utvikling og i liten grad nevner lek når de snakker om progresjon. Rammeplanen vektlegger at barnehagene skal legge til rette for variasjon og progresjon i barns lek og legger slik opp til at lek kan forstås som en del av barns læring og utvikling, og til en tanke om at man legger til rette for utvikling knyttet til barns lek (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 44). Skriftlig materiale som års- og periodeplaner fra barnehagene, som denne studien også bygger på, tyder på at de fleste kobler progresjon til læring og utvikling, men samtidig er det noen få som også kobler progresjon og lek.

Underveisrapporten fra denne evalueringen reiste spørsmålet om det barnehagefaglige skjønnet er omforent og avklart når det gjelder progresjonsbegrepet, eller om det er slik at rammeplanen gjennom progresjonsbegrepet åpner for at faglige begreper kan innebære svært sprikende praksiser som i ulik grad er faglig fundert (Eide et al., 2020). Uklarheter rundt sentrale begreper eller arbeidsmåter i rammeplanen som bidrar til ulike tolkninger, kan åpne for faglig skjønn og lokal tilpasning, men også hindre at politiske målsettinger om kvalitetsutjevning nås. Det er samtidig ønskelig og forventet at barnehagelærere og fagarbeidere i barnehagene bruker sitt faglige skjønn i yrkesutøvelsen (Gotvassli, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017), noe som

jo vil gi variasjon. Med utgangspunkt i funnene fra dette kapitlet tyder den ulike forståelsen og bruken av progresjon på at begrepet er så uklart at det kan hindre at målet om en jevn kvalitet på arbeidet i barnehagene nås.

Det er flere mulige implikasjoner av funnene fra vår undersøkelse. På den ene siden kan funnene tyde på at arbeidet med en faglig fundert forståelse av progresjon er noe som bør prioriteres, særlig av eiere, styrere og barnehagelærere. Med utgangspunkt i funnene kan også kommunene, som lokale barnehagmyndigheter, vurdere å vektlegge arbeid med progresjon tydeligere, som en del av arbeidet med å støtte barnehagene. Ytterligere nasjonalt støttemateriell kan også være til hjelp for barnehagenes arbeid med progresjon. På den andre siden kan det også stilles spørsmål ved om progresjon er et nødvendig begrep i barnehagefeltet sett i relasjon til begreper som utvikling og læring, som det kan være vanskelig å skille fra progresjon. Disse implikasjonene reflekterer noen paradokser og spenninger som preger rammeplanen og implementeringen av den, som forholdet mellom styring og autonomi og mellom standardisering og lokal og faglig fortolkning.

Den sentrale vekten som progresjon er gitt i rammeplanen, koblet med den svært varierte forståelsen og bruken av begrepet innenfor barnehagefeltet, gir grunn til å peke på at den inntil nå beskjedne forskningsinnsatsen om temaet progresjon i barnehager, bør suppleres med mer forskning om hvordan barnehagefeltet forstår og arbeider med progresjon.

Referanser

- Bach, D., Dannesboe, K.I., Ellegaard, T., Kjær, B., Kryger, N. & Westerling, A. (2020). *Parate børn – forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution*. Frydenlund Academic.
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. (FOR-1995-12-01-948). <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449?index=1#9>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. SAGE Publications Ltd.
- Børhaug K., Homme, A., Olsen, T. & Ludvigsen, K. (2020). Barnehageeigarane og rammeplanen. I A. Homme, H. Danielsen og K. Ludvigsen (Red.), *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (s. 107–145) (Rapport nr. 37/2020). NORCE Samfunn.
- Bøhler, E. (2023). Krav om progresjon: Hvordan beskrives progresjon i arbeidet med fagområdet antall, rom og form i barnehagens årsplaner? *Nordisk barnehageforskning*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.272>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. Børne- og undervisningsministeriet.
- Danielsen, A.G. (2020). Den nysgjerrige eleven – Piaget, konstruktivisme og kognitiv utvikling. I A.G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (s. 38–60). Gyldendal.
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E.M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97–114. <https://doi:10.1080/09669760.2014.970521>
- Engel, A., Barnett, W.S., Anders, Y., & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review*. Norway: OECD. https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oeed_norway_ecec_review_final_web.pdf
- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). https://www.researchgate.net/publication/283997783_Implementation_Research_A_Synthesis_of_the_Literature
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H.N., Rogde, K., Bergene, A.C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen* (NIFU-rapport 2020:10). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2650397>
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Inc.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2012). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport nr. 1/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://kudos.dfo.no/documents/10409/files/10395.pdf>
- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by «schoolification»? *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242–250. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319>

- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (Red.) (2020). *Implementeringen av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen* (Rapport nr. 37/2020). NORCE Samfunn. <https://hdl.handle.net/11250/2736721>
- Høgskulen på Vestlandet. (2022). *Om BARNkunne*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/om/barnkunne/om-barnkunne/>
- Ingraham, P.W. (1987). Toward more systematic consideration of policy design. *Policy Studies Journal*, 15(4), 611–628. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/toward-more-systematic-consideration-policy/docview/1300124737/se-2>
- Innst. 348 S (2015–2016). *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Familie- og kulturkomiteen. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2015-2016/inns-201516-348.pdf>
- Jahreie, J. (2022). The standard school-ready child: the social organization of «school-readiness». *British Journal of Sociology of Education*, 43(5), 661–679. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2038542>
- Jæger, H., Sandvik, M. & Waterhouse, A.-H.L. (Red.) (2019). *Digitale barnehagepraksiser – Teknologier, medier og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (FOR-2006-03-01-266). <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Leirset, E. (2017, 19. juni). Barnehager prioriterer progresjon lavest. *Barnehageforum*. <https://barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5887>
- Lekhal, R., Drugli, M.B. & Solheim, E. (2019). *Små barns læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen. Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – en forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/jL0qINPrCQpuoX4yeCEvPlvzOizNSCMRG36TRuzxaBKGcTyEqm.pdf>
- Mahoney, J. & Thelen, K. (Red.). (2015). *Advances in comparative-historical analysis*. Cambridge University Press.
- Meland, A.T. (2023). Hvordan forstå progresjon i barnehagens rammeplan. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1), 22–35. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.355>
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Ministry of Education, Science and Culture. (2011). *The Icelandic National Curriculum Guide for Preschools* [Aðalnámskrá leikskóla á ensku]. https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adskr_leiksk_ens_2012.pdf
- Ness, I.J. & Danielsen, A.G. (2020). Sosiokulturell teori – Vygotsky, Lave og Wenger. I A.G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver* (s. 98–124). Gyldendal.
- Nilssen, L.H. (2018). «Hvis du tenker pedagogisk, så tenker du at barnehagen har mange utviklingstrinn» *Barnehagelæreres arbeid med progresjon i barnehagen* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2558154>

- NOU 2010: 8. (2010). Med forskertrang og lekelyst – Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2012: 1. (2012). Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>
- Pettersen, J.R. (2018, 27. august). Progresjon mellom plan og medvirkning. *Barnehageforum*. <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5966>
- Progresjon. (2019, 24. januar). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/progresjon>
- Regjeringen. (2016). *Høring om rammeplan for barnehagens innhold og oppgave*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/?expand=horingsbrev>
- Ree, M. & Emilson, A. (2020). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2229–2240. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1566230>
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og utvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61–81). Hans Reitzels Forlag.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Utbildningsstyrelsen (Opetushallitus). (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik i ett nötskal*. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-planen-smabarnspedagogik-i-ett-notskal>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Støttmateriale til rammeplanen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottmaterieell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/>
- Universitetet i Stavanger. (2023). *PUST – Profesjonsfaglig utviklingsprosjekt i Stavanger og Tromsø*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/barnehage/pust-profesjonsfaglig-utviklingsprosjekt-i-stavanger-og-tromso>
- Winter, S.C. (2012a). Implementation. I B.G. Peters & J. Pierre (Red.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (s. 255–264). SAGE Publications.
- Winter, S.C. (2012b). Implementation Perspectives: Status and Reconsideration. I B.G. Peters & J. Pierre (Red.), *The SAGE Handbook of Public Administration* (s. 265–278). SAGE Publications.
- Ødegaard, E.E., Aukland, S., Gjems, L., Pålserud, T., Seland, M. & Røys, H.G. (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen*. Levert til Utdanningsdirektoratet, 14. februar 2014.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.I.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 og erfart* (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold. <http://hdl.handle.net/11250/149122>

