



Hvordan forstå progresjon i barnehagens rammeplan

Aud Torill Meland

Universitetet i Stavanger, Norge

Korrespondanse: Aud Torill Meland, e-post: aud.t.meland@uis.no

Sammendrag

En viktig endring mellom tidligere rammeplaner for barnehagen og rammeplanen av 2017 er at sistnevnte har en eksplisitt progresjonsorientering. Barnehageansatte skal sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold. De skal planlegge for progresjon både for enkeltbarn og barnegruppen. Selv om progresjon har vært understreket av tidligere rammeplaner, er området lite undersøkt. Det er begrenset forskning på progresjon i barnehagesammenheng, men artikkelen løfter likevel frem perspektiv som kan være med å forklare begrepet teoretisk. Å legge til rette for progresjon krever imidlertid en forståelse av hvordan progresjon kommer til uttrykk i rammeplanen. Hensikten med denne artikkelen er å utforske hvordan progresjon fremstår i rammeplanen avgrenset til fagområdets målformuleringer. Dokumentanalyse anvendes som metode. Studien viser at på samme måte som skolens læreplan, uttrykker rammeplanen progresjon gjennom verb, kompleksitet og kvalitet. Verb uttrykker progresjon i utvikling av mestring og ferdigheter. For eksempel formidles en progresjon med kroppen som utgangspunkt med verb som å *oppleve* fysiske aktiviteter, *videreutvikle* motoriske ferdigheter, *vurdere* og *mestre* risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer.

Nøkkelord: fagområder; målformuleringer; verb

Abstract

How to understand progression in the Framework Plan for Kindergartens

An important difference between previous framework plans for kindergarten and the framework plan of 2017 is that the last one has an explicit progression orientation. Kindergarten staff shall ensure progression and development in kindergarten content for each child and for the group of children as a whole. In kindergarten all children shall develop, learn, and experience progress. Although progression has been emphasized by previous framework plans, the area has been little investigated. Research on progression in kindergarten is hardly present. Nevertheless, the article highlights perspectives that may help explain the concept theoretically. However, facilitating progression requires an understanding of how progression is expressed in the Framework Plan for Kindergartens. The intention of this article is to explore how progression appears in the Framework Plan limited to the learning area's goal formulations. Document analysis approach was followed. The study shows that in the same way as the school curriculum, the Framework Plan expresses progression through verbs, complexity and quality. In addition, the verbs express progression in the development of children's mastery and skills. For example, verbs as *experience*

physical activities, *develop* motor skills, *evaluate* and *master* risky play through physical challenges convey a progression in the use of the body.

Keywords: *goal formulations; learning areas; verb*

Ansvarlig fagredaktør: Carola Kleemann

Innledning

For å oppleve fremgang over tid er vi alle avhengige av å ha en viss progresjon enten det gjelder kunnskaper eller ferdigheter. For å oppnå ønskede resultat må progresjonen økes gradvis. I skolesammenheng handler progresjon om utvikling av elevenes læring. En forventet progresjon skal for eksempel gi lærerne hjelp til å følge opp elevenes læring over tid (NOU 2015: 8). I motsetning til barnehagen har skolen en plikt til å sørge for økt læringsutbytte for elevene, samtidig som det skal være progresjon fra det ene hovedtrinnet med kompetansemål til det neste (Meld. St. 28 (2015–2016)). Til tross for at rammeplanen ikke uttrykker kompetansemål, er likevel progresjon sentralt. Rammeplanen slår fast at barnehagebarn, i likhet med skoleelever, «skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44). Bakgrunnen for denne presiseringen er å finne i stortingsmeldingene *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28 (2015–2016)) og *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19 (2015–2016)). *Fag – Fordypning – Forståelse* markerer at progresjon skal gjenspeile et samlet utdanningsløp. Med andre ord skal det være progresjon mellom den generelle delen av læreplanverket for grunnopplæringen og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Betydningen av progresjon i barnehagesammenheng er ytterligere beskrevet i stortingsmeldingen *Tid for lek og læring* (Meld. St. 19 (2015–2016)). Meldingen markerer progresjon i forbindelse med barnehagens innhold, i arbeidsmåter og gjennom et tilrettelagt omsorgs- og læringsmiljø. Bakgrunnen er å finne i dokumenterte kvalitetsforskjeller mellom barnehager. Det er for stor variasjon både når det gjelder hvor gode språkferdigheter barna har ved skolestart (her kan det også identifiseres en kjønnsforskjell), hvor god tilgang barna har på lekemateriell, hvilke læringsstimulerende aktiviteter barna tilbys, hvor god tilgang barna har på barnebøker, hvor ofte barna blir lest for, og hvordan man arbeider med årsplaner og andre planer. For å sikre kvalitet skal det derfor i en fremtidig rammeplan formuleres mål til hvert fagområde slik at barns utvikling og læring kan fremmes (Meld. St. 19 (2015–2016)).

Hensikten med denne artikkelen er å vise hvilke føringer målformuleringer i rammeplanens fagområder gir for barnehagepersonalet arbeid med progresjon. Mitt fokus er ikke på hva personalet i barnehagen faktisk gjør med hensyn til progresjon, ei heller kobler jeg progresjon mot forskning på andre relaterte begreper som for eksempel utvikling. I artikkelen skal jeg snarere synliggjøre hvilke betingelser målformuleringer i rammeplanens

fagområder gir for barnehagepersonalets arbeid med progresjon. Bakteppe for beskrivelsen er å finne i NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7). Grunnen til at jeg vektlegger NOU-en, er at rapporten konkretiserer hvordan progresjon kan forstås ved å rette søkelyset mot kompetansemålene i læreplanen. NOU-en tydeliggjør hvordan progresjon skrives frem i kompetansemålene blant annet gjennom bruk av ulike typer verb, hvilken sammenheng verbet står (som forteller noe om kompleksiteten i faglig innhold), samt kvaliteten på det eleven skal kunne. Selv om NOU-en er rettet inn mot å løfte frem krav til kompetanse i en fremtidig skole, mener jeg at rapportens konkretisering av progresjon ved å rette søkelyset mot læreplanens kompetansemål, er overførbart til målformuleringene i rammeplanen. Også målformuleringene gjør bruk av verb som gir retning til innholdet i barnehagen; på samme måte som i læreplanen, fremmes progresjon gjennom verb, kompleksitet og kvalitet.

Ved å legge NOU-rapporten til grunn, vil jeg i denne artikkelen belyse: *Hvordan kan progresjon komme til uttrykk i målformuleringene i rammeplanens fagområder?* Målet er å utvikle ny kunnskap om progresjon ved hjelp av rammeplanen. Tidligere rammeplaner danner et bakteppe for redegjørelsen.

Perspektiv på progresjon

Et litteratursøk på progresjon gjennom ulike databaser, nasjonalt og internasjonalt viser mye forskning innen mange fagfelt og ulike fagområder. Progresjon studeres blant annet i relasjon til studentaktive læringsformer (Komulainen et al., 2015), til studielitteratur i barnehagelærerutdanningen (Sataøen & Fossøy, 2019), i relasjon til kvalitet i høyere entreprenørskapsutdanning (Kubberød et al., 2018), i relasjon til kariesutvikling blant små barn (Pitchika et al., 2016) og i relasjon til forståelse av enkle næringskjeder (Allen, 2017) med flere. Innenfor skolekonteksten viser Hattie (2009) at lærerne med god fag- og pedagogisk kompetanse i større grad klarer å legge til rette for elevers progresjon. I en annen studie påvises lite systematisk arbeid med dybdelæring og progresjon blant lærere i grunn- og videregående skole (Hodgson et al., 2012). Videre litteratursøk viser at forskning på progresjon innen barnehagekonteksten er marginal. Bortsett fra en studie om engelske barnehagelæreres forståelse av progresjon og kontinuitet i læring (Wood & Bennett, 2001) og en norsk masteroppgave om barnehagelæreres arbeid med progresjon (Nilssen, 2018), er området lite undersøkt. Imidlertid trekkes progresjon frem av Østrem et al. (2009) i forbindelse med evalueringen av rammeplanen av 2006, samt av Håberg og Gamlem (2018) i en studie om barnehagepersonalets i tilbakemeldinger til førskolebarn. Ytterligere, en ikke-fagfelleverdert artikkel av Leirset (2017) som analyserer progresjon i barnehagenes årsplaner. Samtlige av disse studiene gir imidlertid en indikasjon på hvordan barnehageansatte velger å forstå og arbeide med progresjon.

Hva viser studiene?

Woods og Bennetts (2001) studie belyser hvordan engelske barnehagelærere arbeider med progresjon og kontinuitet i læring hos barn i aldersgruppene 3–4 år og 4–8 år. Forskerne finner at lærernes forståelse av progresjon er influert av lærernes egne teorier om hvordan barn lærer. I studien påvises ulike dilemmaer lærerne står overfor når de skal forene barnesentrerte tilnærminger med lærerplanens krav til progresjon og kontinuitet i læring. Dilemmaene løses ved at lærerne avpasser læreplankravene gjennom et kontinuum fra motstand til tilpasning. Å forene en barnesentrert tilnærming med læreplanens krav til progresjon oppleves likevel som konfliktfullt. Wood og Bennett understreker at lærerne må kunne tilrettelegge for ulik progresjon mellom barn fordi ingen følger samme utvikling, men utvikler seg forskjellig. Læreplanens krav om progresjon og kontinuitet i læring stiller dermed store krav til lærernes pedagogiske ferdigheter og kunnskaper om barns tidlige læringserfaring.

En barnesentrert tilnærming til progresjon påvises også i Nilssens (2018) studie. Basert på et fokusgruppeintervju med åtte lærere oppfattes progresjon som positivt, forhåndsbestemt og utviklingsorientert. Sentralt er at barns utvikling skjer gjennom stadier og nivå. I arbeidet med progresjon utarbeides progresjonsplaner som beskriver hva lærerne forventer at barna skal mestre i aldergruppene 0–3, 3–4 og 5–6 år. Progresjonsplanene er ytterligere tilpasset barnehagenes «struktur i form av avdelinger» (s. 39). Sentralt i studien er lærernes forståelse av progresjon som lineære prosesser definert ut fra nivå og stadier. Den lineære tenkningen får betydning for fordeling av utstyr, materiell og valg av pedagogisk innhold avgrenset til liten eller stor avdeling. Videre finner Nilssen at lærerne ikke har et «uttalt forhold til progresjon» (s. 66) verken i forhold til lek, fagområder eller sosial kompetanse. Lærerne opplever arbeidet med progresjon som utfordrende og krevende, noe som samsvarer med andre undersøkelser (Håberg & Gamlem, 2018; Leirset, 2017; Østrem et al., 2009). I forbindelse med evaluering av rammeplanen av 2006 finner Østrem et al. (2009) at barnehagens personale er lite opptatt av progresjon ut over å beskrive temaet som utfordrende både i tilknytning til fagområder og de yngste barna. Håberg og Gamlem (2018) trekker samme slutning etter å ha studert barnehagepersonalelets tilbakemeldinger til førskolebarn. Forskerne dokumenterer at barn som er tidlig ferdig med oppgaver, får beskjed om å gjøre mer av det samme eller vente til resten av barnegruppen er ferdige. I situasjoner der barna ønsker hjelp, preger personalelets tilbakemeldinger av manglende innhold som gir læringsaktiviteten retning. Progresjon i oppgavene er derimot fraværende. Leirset (2017), på sin side, påviser etter å ha analysert 149 årsplaner at progresjon prioriteres lavest av samtlige tema som er beskrevet av rammeplanen. Progresjon i fagområdene er minst beskrevet, trolig fordi temaet oppfattes som «skolsk» og orientert mot barns læring og utvikling. Leirset hevder at manglende systematikk om progresjon kan imidlertid være problematisk, fordi dette kan bidra til at barnehager vier temaet mindre oppmerksomhet.

Hvordan progresjon skrives frem av tidligere rammeplaner

Jeg vil kort skissere noen vesentlige endringer fra føringene for progresjon slik de kom til uttrykk i *Håndbok for barnehager* og rammeplanene fra 1996 (R96), 2006 (R06) og 2011 (R11).

Til tross for at progresjon er tydeliggjort i nåværende rammeplan av 2017, er ikke temaet noe nytt i barnehagesammenheng. Betydningen av progresjon ble først nedfelt i *Håndbok for barnehager* på tidlig 1980-tallet (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982). Håndboken markerer at barnehagene aktivt skal bidra til progresjon for de eldste førskolebarna, samt for barn som har gått lenge i barnehagen. Det heter at begge grupper barn skal få utfordringer «i forhold til egen utvikling» (s. 56). Betydningen av progresjon videreføres av den første nasjonale rammeplan for barnehagen fra 1996, men med noen vesentlige endringer (Barne- og familiedepartementet, 1995). Progresjon skal ikke lenger gjelde for noen grupper barn, men for *alle* barn. For R96 innebærer progresjon «utvikling» og «fremskritt». Dette tilkjennegis gjennom utsagn som at barn skal 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» (s. 38). R96 understreker betydningen av kontinuitet eller sammenheng i barnehagens emneopplegg. Spiralprinsippet trekkes frem som et bærende læringsprinsipp. Tema som introduseres, skal bygge på hverandre, og kompleksiteten skal økes gradvis. Det heter at «når dette gjøres på en bevisst måte kan en få sammenheng og progresjon i bearbeidingen av fagstoffet» (s. 38). R96 understreker videre at innholdet i barnehagen må differensieres, fordi det er forskjell mellom aktivitets- og læringsmuligheter for eldre og yngre barn.

I rammeplanen av 2006 og i den reviderte utgaven fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011), er begrepet progresjon brukt to ganger. Til tross for dette kommer likevel kravet om progresjon til uttrykk gjennom utsagn som at «alle barn skal få like muligheter til å møte utfordringer som svarer til eget utviklingsnivå» (2006, s. 33, 2011, s. 39). En vesentlig endring fra R96 er at progresjon knyttes til fagområdene. Hvordan progresjon i fagområdene skal tilpasses det enkelte barn, gruppens interesser og det lokale samfunnet, er imidlertid opp til den enkelte barnehage å avgjøre. Men progresjon skal tydeliggjøres i barnehagens årsplan. Progresjon er et gjennomgående tema i rammeplan av 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Progresjon markeres i kapittel 3, «Barnehagens formål og innhold», under området «Barnehagen skal fremme læring». Det heter at personalet skal «utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold» (s. 22). Videre tematiseres progresjon i kapittel 7, «Barnehagen som pedagogisk virksomhet», under området «Planlegging». Her markeres årsplanen som et verktøy for å tydeliggjøre barnehagens arbeid med progresjon. I likhet med R96 presiserer R17 at «planleggingen skal bidra til kontinuitet og progresjon for enkeltbarn og barnegruppen» (s. 37). Kontinuitet fremheves implisitt gjennom utsagn som at «personalet skal utvide og bygge videre på barnas interesser slik at de får

varierte erfaringer og opplevelser», og at «barn skal få utfordringer tilpasset sine erfaringer, interesser, kunnskaper og ferdigheter» (s. 44). Sentralt er at alle barn i alle aldersgrupper skal oppleve progresjon i barnehagens innhold, det vil si at alle barn skal få varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter. R17 markerer videre personalets ansvar i forbindelse med progresjon. Det heter at personalet skal oppdage, følge opp og utvide det barna allerede er opptatt av. Barna skal ha noe å strekke seg etter slik at de opplever mestring. Personalet skal legge til rette for fordypning, gjenkjennelse og gjentakelse. Nye perspektiv skal introduseres og tilrettelegges slik at barn får nye opplevelser og erfaringer (s. 44). I det videre skal jeg se nærmere på progresjon relatert til fagområdenes målformuleringer i rammeplanen av 2017. Spørsmålet som skal belyses i denne artikkelen, er: *Hvordan kan progresjon komme til uttrykk i målformuleringene i rammeplanens fagområder?*

Metode

Øzerk (2006, s. 28) hevder at å lese læreplaner fra ulike synsvinkler gir leseren bedre forståelse av dokumentenes mangfoldighet og sjangerrike innhold. En rammeplan er også en læreplan, begge kan oppfattes som styringsinstrument og som et bindeledd mellom samfunn, barnehage og skole (Engelsen, 2015; Rønning, 2013). På lik linje med læreplanen, kan rammeplanen forstås på ulike måter. Dokumentet kan betraktes som et historisk dokument, det vil at det forteller noe om fortidens tenkning eller som en politisk tekst, hvis mål er å avsløre rådende politiske ideer. Rammeplanen kan også betraktes som en postmodernistisk tekst, der veridipluralitet og kulturelle strømninger kommer til uttrykk. Videre kan plandokumentet også forstås en fenomenologisk tekst, der mangfold av tolkninger og forståelser presenteres (Engelsen, 2015; Rønning, 2013). Innholdet åpner opp for tolkningsvarianter, noe som innebærer at teksten kan frembringe mange ulike fortolkninger.

I valg av metode legger jeg dokumentanalyse til grunn. Denne metoden omtales ofte som en «diskret» metode fordi forskerne ikke er i fysisk kontakt med individ eller grupper som studeres (Duedahl & Jacobsen, 2010). Ifølge Befring (2007) kan dokumenter betraktes som sekundærdata, og som en tekst som er ment for andre enn forskere (Krippendorff, 2004). Når jeg velger å bruke dokumentanalyse skyldes dette at jeg ønsker å undersøke deler av rammeplanen av 2017. For å avkode hvordan progresjon skrives frem i rammeplanens målformuleringer, er NOU-en *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014: 7) sentral. Dette dokumentet tydeliggjør hvordan progresjon kan forstås i relasjon til læreplanens kompetansemål. Mitt valg kan begrunnes ved hjelp av Grønmo (2016), som hevder at når man skal gjennomføre en dokumentanalyse, er det hensiktsmessig å velge dokumenter som er relevante for det som skal undersøkes. Siden jeg argumenterer for at NOU-ens konkretisering av progresjon lar seg overførbare til rammeplanens

målformuleringer, velger jeg å bruke rapportens markering for å synliggjøre hvordan progresjon skrives frem gjennom følgende områder:

- Verb og kompleksitet i faglig innhold (som sier noe om hva barna skal kunne gjøre med «innholdet»)
- Kvaliteten på det barna skal lære noe om
- Hva barna skal kunne bruke
- Hvordan verb kan være likelydende for flere mål, men der innholdet øker i omfang

Søkelyset rettes mot disse temaområdene, samtidig som verbene i målformuleringene vektlegges. Jeg har lagt vekt på å definere hva hvert enkelt temaområde handler om, for deretter å finne frem til målformuleringer som kan tydeliggjøre dette. Når jeg retter søkelyset mot temaområdene og verbene for å avkode progresjon, er fremstillingen tatt ut av kontekst. Det er verbene jeg er opptatt av. Svakheten med dette er imidlertid at verbene kan oppfattes mer instrumentelle i fravær av kontekst. Jeg velge likevel å rette søkelyset mot verbene fordi jeg ønsker å skape en forståelse for hva disse kan formidle i forbindelse med progresjon.

Når jeg presenterer hvordan progresjon skrives frem, kommer jeg ikke til å vise hvordan verbene kan uttrykke en ferdighets- eller handlingsdimensjonen, ei heller om verbene formidler kognitive, psykomotoriske eller affektive ferdigheter. Jeg vil imidlertid i drøftelsen gjøre noen refleksjoner omkring dette.

Tydeliggjørelse av progresjon slik det kommer til uttrykk i fagområdenes målformuleringer

Progresjon uttrykt gjennom verb og kompleksitet i faglig innhold (det vil si hva barna skal kunne gjøre med «innholdet»)

Verbene i målformuleringene angir hva barna skal *gjøre med det faglige innholdet i fagområdet*, samtidig som de forteller noe om barnets progresjon når det gjelder å nå mål om mestring og ferdigheter. I fagområdet kommunikasjon, språk og tekst tydeliggjøres dette gjennom verb uthevet i kursiv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48, min kursivering):

Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna

- *uttrykker sine følelser, tanker, meninger [...]*
- *braker språk til å skape relasjoner [...]*
- *videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker et variert ordforråd*
- *leker, improviserer og eksperimenterer med rim, rytme, lyder og ord [...]*
- *utforsker og gjør seg erfaringer med ulike skriftspråksuttrykk, som lekeskrift, tegning og bokstaver, gjennom lese- og skriveaktivitet*

Verbene *uttrykker*, *braker*, *videreutvikler* og *utforsker*, samt *braker*, *improviserer*, *eksperimenterer* og *utforsker* viser hva barnet skal gjøre med språket. Verbene bygger på hverandre, samtidig som de også uttrykker en progresjon i utvikling av mestring og ferdigheter. Verbene *oppdager*, *utvikler* og *eksperimenterer* i fagområdet antall, rom og form viser det samme (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54, min kursivering):

Gjennom arbeid med antall, rom og form skal barnehagen bidra til at barna

- *oppdager* og undrer seg over matematiske sammenhenger
- *utvikler* forståelse for grunnleggende matematiske begreper
- *leker* og *eksperimenterer* med tall, mengde og telling

Økende grad av kompleksitet i faglig innhold vises gjennom verb og sammenhengen verbet er i. I første kulepunkt i «Kommunikasjon, språk og tekst» er målet formulert slik: «*uttrykker* sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på ulike måter» (s. 48). Rekkefølgen på det barnet skal kunne *uttrykke* (følelser, tanker, meninger og erfaringer), reflekterer en økende grad av faglig kompleksitet. I «Antall, rom og form» beskriver kulepunkt tre en økende grad av kompleksitet i det faglige innholdet: «*leker* og *eksperimenterer* med tall, mengde og telling og får erfaring med ulike måter å uttrykke dette på» (s. 54). Dette påvises også når barna skal *leke* med tall, mengde og telling, deretter *eksperimenterer* med tall, mengde og telling, til at de til slutt *får* erfaring med ulike måter tall, mengde og telling kan *uttrykkes* på. Eller sagt på en annen måte: Hva er det barnet skal kunne gjøre med «innholdet»? Svaret er at barna skal *leke* med tall, de skal *eksperimentere* med tall, og de skal *få* erfaring med ulike måter å uttrykke tall på.

Progresjon gjennom kvaliteten på det barna skal lære noe om

I fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse tydeliggjøres progresjon gjennom *kvaliteten på det barna skal lære noe om* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 49):

Gjennom arbeid med kropp, bevegelse, mat og helse skal barnehagen bidra til at barna

- *opplever* trivsel, glede og mestring ved allsidige bevegelseserfaringer, inne og ute, året rundt
- *blir kjent med* egne behov, *får* kjennskap til menneskekroppen og *utvikler* gode vaner for hygiene og et variert kosthold
- *videreutvikler* motoriske ferdigheter, kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper
- *opplever* å *vurdere* og *mestre* risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer
- *blir trygge* på egen kropp [...]
- *setter* grenser for egen kropp og *respekterer* andres grenser
- *får innsikt* i matens opprinnelse, produksjon av matvarer og veien fra mat til måltid

Verbene og verbfrasene viser til mestring på ulike nivå, samtidig som formuleringene også viser progresjon i bevisstheten om for eksempel menneskekroppen; barna *får kjennskap* til kroppen og *blir trygge på* kroppen og i stand til å *sette* grenser og *respektere* andres grenser. Verbfrasen «får kjennskap til» fungerer som et verb, men inneholder i tillegg til verbet et substantiv og en preposisjon. På samme måte viser formuleringene en progresjon i bevisstheten omkring helse, ved at barna skal *bli kjent med* egne behov og *utvikle* gode vaner for hygiene og et variert kosthold, til de *får innsikt i* matens opprinnelse med mer. Barna skal med andre ord få innsikt i sammenhenger mellom for eksempel variert kosthold og helse.

Progresjon gjennom hva barna skal kunne bruke

I «Kommunikasjon, språk og tekst» er verbet *bruke* sentralt: «*bruker* språk til å skape relasjoner, delta i lek og som redskap til å løse konflikter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). I «Kunst, kultur og kreativitet» er målet at barna «*bruker* ulike teknikker, materialer, verktøy og teknologi til å uttrykke seg estetisk» (s. 44). I fagområdet antall, rom og form tydeliggjøres progresjonen gjennom *hva barna skal kunne bruke*: «*bruker* kroppen og sansene for å utvikle romforståelse» (s. 54).

Det er også progresjon i hva barna skal *kunne bruke* for eksempel tall til: «*leker og eksperimenterer* med tall, mengde og telling og *får* erfaring med ulike måter å *uttrykke* dette på» (s. 54). Målformuleringen viser at faglig kompleksitet øker fra *lek* og *eksperimentering* til ulike måter barn kan *uttrykke* tall, mengde og telling på.

Progresjon uttrykt ved at verbet forblir det samme, mens innholdet i målene øker i omfang

Innenfor dette området er det *sammenhengen* *verbet er i*, som viser progresjon. Innenfor fagområdet antall, rom og form vises dette gjennom målformuleringene: «*undersøker* og *gjenkjenner* egenskaper ved former og sorterer dem på forskjellige måter» og «*undersøker* og *får* erfaring med løsning av matematiske problemer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 54).

Likelydende verb som *undersøker* repeteres, samtidig som innholdet i målformuleringen øker i omfang. Dette vises ved egenskaper med former og sortering av disse, samtidig som dette danner grunnlag for at barn skal få erfaring med løsning av matematiske problem. Dette kommer også til uttrykk i fagområdet natur, miljø og teknologi: «*opplever* og *utforsker* naturen og naturens mangfold [...] *opplever*, *utforsker* og *eksperimenterer* med naturfenomener og fysiske lover» (s. 52).

Verbene *opplever* og *utforsker* repeteres, samtidig som innholdet øker i omfang fra lavere til høyere nivå, det vil si fra naturen og dens mangfold til å *utforske* og *eksperimentere* med naturfenomener og fysiske lover. Innen fagområdet etikk, religion og filosofi påviser det samme, der barnehagen skal bidra til at barna «*får kjennskap til* grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv» og «*får kjennskap til, forstår* og *reflekterer* over grunnleggende normer og verdier» (s. 55).

Verbfrasen *får kjennskap til* er gjentatt, samtidig som innhold øker i omfang fra nett-opp *får kjennskap til* verdier i kristen og humanistisk arv, til *forstår* og *reflekterer* over grunnleggende normer og verdier.

Implikasjon og konklusjon

Hensikten med denne artikkelen er å utvikle kunnskap om progresjon ved hjelp av rammeplanen. I den forbindelse har jeg valgt å rette søkelyset mot hvilke tilnærminger til progresjon som kommer til uttrykk i fagområdenes målformuleringer. Den viktigste forskjellen mellom tidligere rammeplaner og rammeplanen av 2017 er at sistnevnte dokument, har en eksplisitt progresjonsorientering. Ifølge rammeplanen skal personalet i barnehagen utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i innhold slik at alle barna får mulighet til å «utvikle seg, lære og oppleve fremgang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44).

Som tekstutdragene viser, er verbene i målformuleringene sentrale når progresjon formidles. Progresjon tydeliggjøres gjennom verb, kontekst og kvalitet. Siden rammeplanen er forskriftsfestet, kan ikke verb eller målformuleringene endres. Som vist, er verbene ulike samtidig som de bygger på hverandre. Verbene viser dermed en progresjon i barns utvikling og læring, samt at forståelse er noe som skal utvikles over tid. Dette markeres på ulike måter. Når for eksempel barna skal bruke språket til «å skape relasjoner» for deretter å bruke språket som et «redskap til å løse konflikter», peker dette mot progresjon i faglig innhold. Med andre ord forteller utdraget hva barna skal kunne gjøre med innhold; de skal lære seg å bruke språket til å «skape relasjoner» og som et «redskap til å løse konflikter». Utdraget signaliserer videre en forventning om mer «avansert» kommunikasjon.

Likelydende verb og hvilke sammenhengen verbene befinner seg i, er sentralt når progresjon fremmes. Når barna for eksempel «opplever og utforsker naturen og naturens mangfold» til «opplever, utforsker og eksperimenterer med naturfenomener og fysiske lover», anvendes ikke bare likelydende verb, verbene bygger også på hverandre, samtidig som sammenhengen eller konteksten verbene befinner seg i viser mer komplekst innhold, det vil si fra natur og naturens mangfold til naturfenomener og fysiske lover. Tekstutdragene viser at barnehagen skal gi barna mulighet til å arbeide med et innhold eller en aktivitet over tid, slik at en modningsprosess i forståelse utvikles. Dette peker mot at rammeplanens perspektiv på progresjon, på samme vis som skolens læreplan, legger til rette for dybdelæring. For skolen innebærer dybdelæring at elevene skal arbeide med fag over lengre tidsperioder, slik at de gradvis får mulighet til å bygge fagkunnskap på en helhetlig måte (Meld. St. 28 (2015–2016); NOU 2015: 8; Utdanningsdirektoratet, 2019). I rammeplanen tydeliggjøres nettopp dybdelæring når barna skal få mulighet til å undersøke, oppdage og forstå sammenhenger. Dette markeres for eksempel i fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, når barnehagen skal bidra til at barna «utvikler forståelse for [...] begreper [...] videreutvikler sin begrepsforståelse og bruker

et variert ordforråd» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Dybdeløring i barnehagen forutsetter dermed at barna skal få arbeide med innhold og aktiviteter over tid slik at de får mulighet til å sammenkoble opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen må dermed tilrettelegges på en slik måte at barna gradvis får anledning til å oppdage sammenhenger og skape teorier om verden rundt seg.

For å sikre god progresjon i barnehagens innhold og aktiviteter, må følgelig verb analyseres og avkodes. Siden verbene ikke er entydige må barnehagepersonalet vurdere sammenhengen eller konteksten verbene befinner seg i, samt hva dette forteller om dybde og kompleksitet. Ifølge Andreassen (2016) uttrykker verb også en handlings- eller ferdighetsdimensjon. Ved å anvende Blooms og Krathwohls taksonomi på kompetansemålene i skolens læreplan, viser Andreassen at verbene kan «sorteres i tre typer ferdigheter; kognitive, affektive og psykomotoriske» (s. 60). Dette innebærer at verb som for eksempel *forstå*, *analysere*, *vurdere* peker mot kognitive ferdighet (mentale ferdigheter). Å «vise omsorg», «ta ansvar» «anerkjenne andre» og så videre knyttes til affektive ferdigheter (holdninger og verdier), mens *løpe*, *forme syng* og så videre beskriver psykomotoriske ferdigheter (motorikk og sanser) (Andreassen, 2016). Verbene i rammeplanens målformuleringer kan sorteres tilsvarende. I fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse presenteres kognitive ferdigheter når barna skal kunne «vurdere og mestre risikofylt lek gjennom kroppslige utfordringer», eller i fagområdet natur, miljø og teknologi, når barnehagen skal legge til rette for at barn «får kunnskap om dyr og dyreliv», eller i fagområdet etikk, religion og filosofi, når barnehagen skal sørge for at barna «forstår og reflekterer over grunnleggende normer og verdier». Verbene peker mot at noe skal skje «i hodet» hos barnet. Psykomotoriske ferdigheter formidles når barna i fagområdet kunst, kultur og kreativitet «bruker ulike teknikker for å uttrykke seg estetisk» eller i natur, miljø og teknologi «lager konstruksjoner av ulike materialer og utforsker muligheter som ligger i redskaper og teknologi». Slike ferdigheter peker mot at barna skal være aktive deltakere i egen lærings- og aktivitetsprosess. Affektive ferdigheter markeres i fagområdet etikk, religion og filosofi, når barnehagen skal legge til rette for at barna «utvikler interesse og respekt for hverandre», i fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, skal barna «uttrykke[...] sine følelser [...] på ulike måter», eller i fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse «setter grenser for egen kropp og respekterer andres grenser». At verbene er entydige, påvises når barna i fagområdet antall, rom og form «bruker kroppen og sansene for å utvikle romforståelse». Innholdet peker mot psykomotoriske ferdigheter, men kan i en annen sammenheng peke mot kognitiv ferdighet når barna skal kunne «bruke et variert ordforråd» (kommunikasjon, språk og tekst). Med andre ord kan et verb i en sammenheng betegne kognitive ferdigheter i en annen sammenheng, psykomotoriske eller affektive ferdigheter. Verbet *forstå* kan peke mot utvikling av kognitive ferdigheter, men også affektive ferdigheter, dersom *forstå* forutsetter samarbeid med andre barn og barnehagepersonalet. Ifølge Andreassen er alt er avhengig av hvilke innhold som knyttes til verbet.

Å analysere og avkode verb vil dermed være en viktig forutsetning for å legge til rette for progresjon i barnehagen. Utfordringer er imidlertid at barnehagepersonlat kan ha et

ubevisst forhold til verb og hva disse innebærer – slik Andreassen påviser i studien om læreres bruk av læreplanen. For å forstå verb må barnehagepersonalet utvikle analytisk kompetanse som setter dem i stand til å «lese» og tolke rammeplanen og således kunne avdekke det pedagogisk handlerom som gis i forbindelse med progresjon. Engelsen (2015) argumenterer for at profesjonelle lærere må kunne analysere og tolke læreplaner fordi dette er verktøy for planlegging og utvikling av praksis. Konsekvensene av manglende analytisk kompetanse, hevder Østrem et al. (2009) kan bidra til at barnehagelærerne ikke fullt ut forstår det komplekse forholdet som eksisterer mellom rammeplan og praksis. Å oppnå en analytisk kompetanse er imidlertid ikke gjort i en håndvending. Barnehagelærerutdanning har en viktig oppgave i å utvikle en slik kompetanse blant studentene. Dette betyr at utdanningen må se betydningen av læreplanteori, læreplanterminologi og læreplanprosesser. Studentene må få en grundig opplæring i læreplananalyse slik at de blir i stand til å avkode verb og kjenne til hvilken betydning disse kan ha blant annet i arbeidet med progresjon. Også barnehageeier har ansvar for å utvikle analytisk kompetanse blant barnehagepersonalet. Skal barnehagene kunne utarbeide lokale planer, som for eksempel års-, progresjons- og kvalitetsplaner, forutsetter dette kunnskaper innen nevnte områder. Poenget med læreplananalyse er ikke at barnehagene skal finne frem til den ene, rette forståelsen av rammeplanen, men heller bli oppmerksom på hvor stort handlingsrom dokumentet gir. Å utvikle en analytisk kompetanse både blant studenter og praksisfeltet kan være en viktig forutsetning for en vellykket implementering både av rammeplanen generelt og progresjon spesielt.

Føringene rammeplanen gir om progresjon er tydelige. Hvordan personalet forstår og dermed velger å arbeide med progresjon i barnehagen vil være avgjørende for barns mulighet til å utvide sitt potensial på en god måte. Dette forutsetter imidlertid at barnehagepersonalet forstår hvordan progresjon skrives frem av rammeplanen.

Forfatteromtale

Aud Torill Meland, ph.d., er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Hennes interesser er kjønn, kjønnsforskjeller, læreplanteori, læreplananalyse med mer.

Referanser

- Allen, M. (2017). Early understandings of simple food chains: A learning progression for the preschool years. *International Journal of Science Education*, 39(11), 1485–1510. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1336809>
- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/9671>

- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen, Q-0903 B*.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduksjon til dokumentanalyse*. Sydlanske Universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Gyldendal Akademisk.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen. En håndbok*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>
- Håberg, L. I. A. & Gamlem, S. M. (2018). Tilbakemelding for læring på femårsklubb i barnehagen. *FoU i praksis*, 12(1), 7–26.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Komulainen, T. M., Lindstrøm, C. & Sandtrø, T. A. (2015). Erfaringer med studentaktive læringsformer i teknologirikt undervisningsrom. *Uniped*, 38(4), 363–372. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-13>
- Kubberød, E., Pettersen, I. B., Erikson, T. & Lahn, L. C. (2018). Progresjon og kvalitet i høyere entreprenørskapsutdanning. *Uniped*, 41(1), 5–9. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-01-01>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold*. Utdanningsdirektoratet.
- Leirset, E. (2017, 19. juni). *Barnehager prioriterer progresjon lavest*. Barnehageforum. <https://barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5887>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- 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 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Pitchika, V., Kokel, C., Andreeva, J., Crispin, A., Hickel, R., Garcia-Godoy, F., Kühnisch, J. & Heinrich-Weltzien, R. (2016). Longitudinal study of caries progression in 2- and 3-year-old German children. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 44(4), 354–368. <https://doi.org/10.1111/cdoe.12219>
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplaner for barnehagen, hva så?* Cappelen Damm Akademisk.
- Sataøen, S. O. & Fosøy, I. (2019). Val av studielitteratur i barnehagelærerutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(2–3), 83–95. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Progression and continuity in early childhood education: Tensions and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 7(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/0966976990070101>
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Høgskolen i Vestfold.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Oplandske bokforlag.