

# Taktfull ledelse i barnehagen

---

Modgun Ohm  
Associate professor  
Høgskulen på Vestlandet  
Modgun.Ohm@hvl.no

Liv Torunn Grindheim  
Professor  
Høgskulen på Vestlandet  
Liv.Torunn.Grindheim@hvl.no

## Abstract

Early childhood teachers strive to balance the planned and the spontaneous, when valuing both here-and-now and responsibilities to pass on established knowledge. This cause challenges when emphasizing children right to influence their daily practices. We ask: *How can early childhood teachers balance tensions between the planned and the spontaneous when carrying out activities?*

An early childhood teacher's narrative about changing the tour day based on the initiative from a five-year-old child, forms our empirical material. The material is analyzed based on van Manens four pedagogical ways of teaching: pedagogical sensitivity, sense, sensibility, and acting. The analysis surfaces how balancing closeness and distance is central. However, the emphasis on the spontaneous left possibilities to expand the content on the tour day, in the shadow.

**Keywords:** early childhood education, narratives, tact of teaching

## Abstract

Barnehagelærere står i spenn mellom det planlagte og det spontane, mellom verdsetting av her-og-nå og ansvaret for å videreformidle etablert kunnskap. Det gir utfordringer når barn skal være deltagende i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, og reiser spørsmålet: Hvordan kan barnehagelærere balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane i gjennomføring av aktiviteter? Materiale for analyse er en barnehagelærers narrativer om forandring av turdagen initiert av femåringer. Materialet blir analysert i lys av van Manens fire pedagogiske væremåter; pedagogisk sensitivitet, sans, følsomhet og handling. Analysen viser hvordan balanse- ring av nærvær og distanse ble sentralt. Samtidig viser analysen at vektlegging av taktfull ledelse skygget for utvidelse av innholdet på turdagen.

**Nøkkelord:** barnehage, narrativ, taktfullhet

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150376

# Hvordan kan barnehagelærere balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane i gjennomføring av aktiviteter?

## Innledning

På lik linje med internasjonale trender i utdanningsfeltet, er også barnehagefeltet påvirket av politisk-økonomisk tilnærminger der mer, bedre og livslang læring skal fremme menneskelig kapital og økonomisk vekst. Målet er å sikre økonomisk utbytte av investeringer i utdanning gjennom standardiserte og evidensbaserte læringsprogram. Vektlegging av å produsere menneskelig kapital og økonomisk vekst kan lett overskygge utdanningens mål om å etablere demokratiske og humanistiske verdier (Biesta, 2011, s. 21-22; Grindheim, 2020, s. 59).

Også den norske barnehagen er i endring. Produksjon av menneskelig kapital kan spores i spørsmål etter universell kunnskap barn skal ha lært innen en bestemt alder, eksempelvis forslag om å kartlegge ordforrådet til alle toåringene (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Det stilles også flere krav til hvordan barnehagehverdagen skal organiseres, for eksempel blir det lagt vekt på å utnytte arealet (Udir, 2012), for økonomisk profitt. Mål om å skape menneskelig kapital gjennom standardisert praksis kan lett avgrense barns rett til medvirkning i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er det barnehagelæreren ansvar å også formidle etablert relevant kunnskap til barna.

Barnehagelærere står i spenningsfelt mellom ansvar for hvilket innhold, verdier og relasjoner barna møter både her-og-nå og for deres utvikling og fremtidige liv. Det trengs større forståelse for hvordan barnehagelærere kan balansere dette spenningsfeltet (Børhaug et al., 2018), i det daglige pedagogiske arbeidet. Artikkelen er derfor organisert rundt forskningsspørsmålet: *Hvordan kan barnehagelærere balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane i gjennomføring av aktivi-*

*teter i barnehagen?* Omdreiningspunktet for balansering av her-og-nå og fremtidige mål er barnehagens overordnede mål om at virksomhet skal fremme demokratiske og humanistiske verdier (Udir, 2017). Fortellinger fra en barnehagelærers hverdag utgjør det empiriske grunnlaget for å drøfte problemstillingen vår. Fortellingene tolkes i lys av van Manens (1991, 1993, 2015) beskrivelse av pedagogisk takt.

## Eksempler fra tidligere forskning

Hvordan en skal balansere spenninger mellom det planlagte og barns spontane innspill, er et tilbakevendende spørsmål for pedagogers praksisutøvelse. Dewey (1910) skriver at trender på hans tid har gått fra å arbeide utfra læreplanen, til å ta utgangspunkt i det barnet selv er engasjert i. Han viser til begrensninger i begge tilnærmingene og konkluderer med at læreren må skape vilkår for å åpne den etablerte kunnskapen for barnet utfra barnets kapasitet og aktivitet slik at barnets natur «fullfill its own destiny» (Dewey, 2009/1902, s. 31). Vi finner studier om hvordan en kan balansere det planlagte og spontane, i lys av van Manens (1991; 2015) begrep om pedagogisk takt. For eksempel hvordan takt kommer til uttrykk i pedagogens samarbeid mellom de yngste barnehagebarna og pedagoger (Krøyer & Laursen, 2020), og i møte med barns motstand (Pettersvold & Østrem, 2017; Togsverd et al., 2017). Tidligere forskning (f.eks Bae, 2009) viser hvordan en kan fremme demokratiske og humanistiske verdier i barnehagen. Likevel kommer disse argumentene lett i skyggen av økonomiske argument, universelle tilnærminger og på forhånd definerte parametere på kvalitet (Dahlberg, Moss og Pence, 2013). Vi finner færre som viser hvordan barnehagelæreren balanserer spenningen mellom det planlagte og det spontane i praktisk pedagogisk arbeid der det overordnede målet er å fremme demokratiske og humanistiske verdier. Det trengs mer fors-

kning på hvordan de nevnte spenningene kan imøtekommes, og vårt bidrag er å utforske en barnehagelærers relasjonelle tilstedeværelse da turdagen ble forandret på bakgrunn av ett barns initiativ.

### Teoretisk rammeverk

Barnehagelærers fortellinger blir tolket i lys av van Manen (1991, 1993, 2015) sine tekster om takt og pedagogisk takt. Vi forstår van Manens tilnærminger til takt og taktfullhet som en balansering mellom ulike hensyn der praktisk klokskap, etikk og kunnskap nærmest får en intuitiv karakter og kommer til uttrykk i pedagogisk arbeid. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen kjennetegnes nettopp av akkurat slike balanseringer av ulike hensyn. Derfor ser vi van Manens hovedtanker som interessante for å utvide tilnærminger til hvordan barnehagelæreren kan balansere det planlagte og barns spontane innspill i det pedagogiske arbeidet.

### Takt og taktfullhet

Ifølge van Manen (2015) og Korsgaard (2021) introduserte Herbart begrepet takt allerede i 1802. Vi bygger på van Manens (1991, 1993, 2015) beskrivelse av takt som komplekse egenskaper, evner og kompetanser. Takt kan ikke planlegges, takt ledes av innsikt, etikk og følelser, og takt bestemmer praksis (van Manen, 1993, s. 113-123). Takt handler om å ha sensitivitet for her og nå situasjoner, åpenhet for barnas erfaringer, evne til å være passelig tilbaketrukket og samtidig opprettholde en god relasjon til andre (van Manen, 2015, s. 79). En taktfull person er i stand til å lese andres opplevelser av en situasjon og intuitivt vite hvordan hen skal gripe inn.

### Taktfulle væremåter i pedagogiske praksiser

For å gi innspill til hvordan pedagogisk kvalitet i relasjoner mellom personale og barn kan gis prioritet, har van Manen (2015) videreutviklet taktbegrepet til pedagogiske kontekster. Ifølge van Manen (1991, 1993, 2015) er taktfulle handlinger i pedagogiske praksiser preget av omtenkksomhet og ettertenksomhet. Han stiller spørsmål om hvordan og når vi kan se utøvd pedagogisk takt i praksis. Utøvelse av pedagogisk takt bygger på pedagogens tilnærming, opptreden overfor barn og kan nyansere en pedagogisk relasjon. Skoglund (2014) skriver at den pedagogiske relasjonen er «rettet mot barnet og intensjonen er å forstå barnet som unikt, likeverdig, meningssøkende og medvirkende subjekt» (s. 38), samtidig som pedagogen er «genuint opptatt av å støtte barnets individuelle og personlige utvikling» (s. 41). Sævi (2014) skriver at den pedagogiske relasjonen er kontekstuell, personlig, intensjonell og moralsk, og eksistensielt kompleks og motsetningsfull. I pedagogiske praksiser ses pedagogisk takt som pedagogens måte å være på, og ansvaret hen har for å skape trygge åpne rom som bidrar til å gi plass for barns uttrykk, undring og opplevelser. Å være en taktfull pedagog betyr å lytte, se og tolke barns tanker, opplevelser og følelser, gjennom å ha et sympatisk og godt kroppsspråk. Det handler

om å bedømme hva som er rett å gjøre i situasjoner hvor mange ulike hensyn gjør det umulig å følge en instrumentell logikk. Slike situasjoner innebærer etiske fordringer, fordi det aldri er nok eller relevant kunnskap til å vite hva en skal si eller gjøre (van Manen, 2015, s. 184-194).

Med bakgrunn i taktbegrepet, presenterer van Manen (2015, s. 98-99), fire sentrale pedagogiske væremåter i arbeidet med barn. *Pedagogisk sensitivitet* knyttes til å se barn, og det å kunne se bakenfor barns verbale uttrykk og kroppsspråk. *Pedagogisk sans* handler om å tolke barn, samspill mellom barn og deres væremåter. *Pedagogisk følsomhet* ses i sammenheng med det å ha et etisk, følsomt og reflektert blikk for nærhet og distanse i aktiviteter sammen med barn. Det forutsettes at pedagogen har en intuitiv forståelse om hvor mye støtte som skal gis barn og hvor mye barn skal medvirke, utforske og initiere selv. *Pedagogisk handling* knyttes til spontane her-og-nå situasjoner og bygger på pedagogens intuisjoner, kunnskaper, verdier og erfaringer.

### Metode

For å få innsikt i hvordan en som barnehagelærer kan balansere spenningsfeltet mellom det planlagte og barns spontane innspill, bruker vi en narrativ tilnærming. Gjennom fortellinger kan vi få forståelse for hvordan kontekstuell, moralsk og praktisk kunnskap (Clandinin, 2006; 2013) kan være retningsgivende for barnehagelærers handlinger. Fortellingene kan speile fenomenologi som praksis (phenomenology of practice). Fenomenologiske refleksjoner (fortellinger) som skaper relasjoner mellom å være og å gjøre, en selv og andre, det indre og det ytre livet, og mellom den vi er og det vi gjør, er kilde til fenomenologi som praksis (van Manen, 2015, s. 190). Van Manen (2015, s. 190) knytter fenomenologi som praksis til pedagogisk takt. Pedagogisk takt kan ikke ses som instrumentelle handling eller effektivitet, takten innebærer formative makt, og iscenesetter sensitivitet og følelser som er implisitt i levde erfaringer. Det er et etisk korrektiv til tekniske og kalkulative modaliteter i samtiden.

Barnehagelærers praksisfortellinger er sett som materialisering av hens sammensetning, meningsskaping, sensitivitet og sensualitet når hen foretar etiske avveininger i konkrete situasjoner som handler om å balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane. Praksisfortellingene blir tolket i lys av vår forståelse av van Manens (2015) beskrivelser av taktfulle væremåter i pedagogisk arbeid: pedagogisk sensitivitet, pedagogisk sans, pedagogisk følsomhet og pedagogisk handling. Samtidig har vi i mente det sammensatte, komplekse og til dels motsetningsfulle ved pedagogiske væremåter og relasjoner.

Barnehagelæreren har gitt informert samtykke til å dele og analysere disse fortellingene. Det samme har foreldrene til de involverte barna. Til tross for at historiene bygger på kun en barnehagelærers fortelling, er historiene relevante for å få innsikt i hvordan en kan balansere

spenninger mellom det planlagte og det spontane. Barnehagelæreren som nå er sluttet i barnehagen og blitt forsker, analyserer materiale i samarbeid med en annen forsker. For å få en kritisk tilnærming til det personlige og interpersonlige i autobiografiske narrativer (Connelly & Clandinin, 1990, s. 10), ble analysen gjort av de to forskerne; en med innenfra- og en med utenfra-blikk. Slik blir det felles analysearbeidet forstått som en kvalitativ validering av tolkningene. Forskernes og forfatterens livsverden, felles interesser og mål om å fremme demokratiske og humanistiske verdier og deres forståelse av pedagogisk takt, reiser problemstillingen, leser fortellingene og styrer hvordan de tolkes.

### Historiene som inngår i studien og hvordan de ble til

For å stadig utvikle evne til å arbeide taktfullt, skrev barnehagelæreren fortellinger om hvordan situasjoner som var krevende å møte, ble løst. Sammen med det øvrige personalet skrev hen sirka 60 sider over en to-årsperiode, fem-seks sider handler om forandringene av turdagene.

Dette skjedde i en liten barnehage med til sammen 17 barn i alderen 3-6 år, og fire personale. Barnehagen ligger ved et skogs- og fjellområde. Barn og personale er på tur i nærmiljøet minst en dag i uken, uansett årstid eller vær. En typisk turdag var å gå på tur i skog og fjell. Opptakten til forandringen av turdagen var ett barns innspill. I fortellingene kommer det frem hvordan barnet som blir kalt Nils og fire andre barn planlegger og gjennomfører forandringene av turdagene i et skogsområde nær barnehagen, i samarbeid med barnehagelæreren. Dette er barnehagelærerens selvlagde fortellinger om livet i barnehagen. Det er avgrensede situasjoner der samspillet mellom deltakerne er framstilt detaljert og personlig, slik det arter seg for fortelleren. Det er situasjoner der barnehagelæreren viser til en reell undring for hva som var det klokeste å gjøre.

### Barnehagelærerens praksisfortellinger i lys av van Manens taktbegrep

Vi presenterer praksisfortellingene kronologisk, og tolker de i lys av vår forståelse av van Manens taktbegrep, fortløpende. I kjent fortellerstil starter vi med begynnelsen forstått som den morgenen Nils presenterte den glimrende ideen om hvordan turdagene kunne være.

Barnehagelæreren forteller:

*Jeg møter Nils i garderoben der han gledesstrålende forteller at han og pappa har lest om den amerikanske urbefolkningen. Jeg lytter til Nils' fortelling og tenker at jeg må gripe fatt i budskapet med en gang. Det Nils er opptatt av kan fort forsvinner blant barnehagens mange planlagte gjøremål. Imidlertid har jeg et dilemma: Skal jeg ivareta og følge opp ett barns innspill på bekostning av resten av barnegruppens forventninger? Dette løser seg noe når Nils uttrykker at han ønsker å ha med de fire jevnaldrende vennene sine. Jeg*

*gir derfor gehør for forslaget og vi blir enige om at Nils skal kalle inn meg og de andre barna til et møte der han forteller om planen sin.*

Nils «eier» idéen og har kunnskap om den amerikanske urbefolkningens levesett. Han er oppglødd når han kommer i barnehagen og vil gjerne prate med barnehagelæreren med en gang. At barnehagelæreren tar Nils på alvor og blir med på møtet sammen med barna, tolker vi som et eksempel på *pedagogisk sensitivitet*. Hen både ser og hører hva Nils sier og tolker at her er et stort engasjement ut fra mer enn det han sier. Barnehagelæreren ser bakenfor Nils verbale uttrykk og kroppsspråk. Hen tar seg tid til å undre seg over hva han vil og gir han rom til å planlegge. Samtidig er hen klar over at oppfølgingen av Nils sine ønsker fort kunne stå i motsetning til resten av barnegruppens forventninger til denne barnehagedagen. Hen tar i bruk sin *pedagogiske sans* for å tolke samspillet mellom Nils og de andre barna og fortsetter:

*Nils løper inn i barnehagen og inviterer de fire andre fem-åringene til et møte. De vil gjerne bli med. Nils, Marit, Simen, Helene, Helge og jeg setter oss ved et bord og Nils gir uttrykk for at vi i barnehagen ikke er flinke nok til å leke i skogen. Han vil leke at de er den amerikanske urbefolkningen. Jeg undrer meg over det Nils sier og blir litt betenkt; skal Nils være den som bestemmer hvordan turdagene skal være? Hva med medvirkningen til de andre barna? Dette løser seg ved at Nils inviterer de andre fem-åringene med i planleggingen. De andre fem-åringene synes dette er en spennende idé og blir med. Nils spør om jeg kan skrive ned forslagene deres. Jeg får også spørsmål om å delta sammen med dem i skogen. Jeg takker ja. Vi blir enige om å gå på tur i skogen dagen etter.*

Nils kommer med forslag om å leke at de er den amerikanske urbefolkningen, og han ønsker også å medvirke til hvordan leken skal gjennomføres. Han vil påvirke hvordan turdagene skal være og planlegge disse sammen med vennene sine. Barnehagelæreren viser *pedagogisk sans* i måten hen tolker samspillet og samarbeidet mellom Nils og de andre barna. Hen ser at Nils' ønsker blir balansert til gruppens ønsker gjennom de andre barnas engasjement i ideene hans. Hen viser også *pedagogisk følsomhet* ved å tolke samspillet mellom barna og skjønner intuitivt at her trengs ingen påpeking om verdien av å samarbeide. Dessuten kan vi se *pedagogisk handling*: Det spontane innspillet ble videreført ved å gi tid til et planleggingsmøte. Andre planer for dagen ble satt på vent.

Barnehagelæreren forteller:

*Neste dag kommer fem-åringene spente til barnehagen med fjær på hodet, sminke og klær med frynser på. Mat, drikke og utstyr som barna mener trengs for å bygge en tipi pakkes ned, og snart er barna og jeg på vei til skogen. Mens vi går sammen til skogsområ-*

*det undrer jeg på hvor mye jeg skal bidra med i rammesettingen og arbeidsprosessen. Jeg bestemmer meg for å være litt tilbakeholden og avventende.*

Barnehagelæreren viser *pedagogisk følsomhet* ved å være tilbakeholden når hen er usikker på hvordan hen skal delta. Barna gledet seg til å leke i skogen. Barnehagelæreren ser viktigheten av å følge opp barnas spontane ytringer der og da, og deres i «nuet entusiasme», samtidig som hen balanserte det planlagte og det spontane ved å videreføre ideene til barna. Vi forstår dette som *pedagogisk handling*. Den spontane ideen blir underbygget ved å skaffe til veie materialet som bidro til at ideene til barna kunne gjennomføres og utvides.

Barnehagelæreren forteller:

*I skogen samler Nils, Marit, Helene, Simen og Helge planker og grener som skal brukes til å bygge en tipi. Plast, planker og tau er fraktet til skogen i forkant. Nils forklarer og viser de andre barna hvordan en tipi ser ut ved å binde sammen noen planker. Først ser de andre barna hvordan Nils bygger tipien, før de slutter seg til aktiviteten. Etter en stund med planlegging, diskusjoner, prøving og feiling, er tipien ferdig. Marit foreslår å lage et ildsted, noe de andre barna synes er en god idé. De går ut i skogen og samler steiner til ildstedet. Når de kommer tilbake, legger de steinene utenfor tipien. Jeg sitter på en stein «utenfor» selve aktivitetene og synes det er rart at ingen av barna har påkalt min oppmerksomhet, eller gitt meg en rolle i leken. Jeg tenker at det kan være lettere å involvere seg i takt med det som kan komme til å skje om jeg ikke deltar direkte, og blir rolig sittende uten å invitere meg inn i leken.*

Barna gjennomfører byggingen av tipien uten å involvere barnehagelæreren. Nils er lederen, han forklarer og viser hvordan en kan bygge en tipi. Dette engasjerer de andre barna. Barnehagelæreren viser *pedagogisk sans* ved å tolke samspillet og barnas væremåte som at dette er en fellesaktivitet der barna medvirker. Dessuten viser hen *pedagogisk følsomhet* ved å intuitivt balansere mellom nærhet eller distanse til aktiviteten. Hen holder distanse, samtidig som hen har god oversikt og antakelig representerer en trygghet ved å være like i nærheten.

Barnehagelæreren forteller:

*Simen og Helge tar med seg hver sitt gevær (pinner) og forsvinner innover i skogen for å gå på jakt. Snart kommer de tilbake med en bøffel (trestokk). Simen: «Dere, vi har klart å drepe en bøffel. Vi må steke kjøttet til middag». Helene sier: «Vi må lage et bål der vi kan steike kjøttet». Barna samler kvister til å lage bål med, som blir lagt ved siden av steinene utenfor tipien. Nils ser på og sier: «Det er ikke her dere skal lage bålet. Vi skal lage en gruve inni tipien og*

*lage bål der; det er slik urbefolkningen gjør det». Helene: «Det er farlig å tenne bål inni tipien, det kan bli brann». Jeg merker meg det Helene sier og er spent på Nils sine reaksjoner på utsagnet. Nils ser på Helene og uten å si noe aksepterer han det hun sier. Barna går i gang med å lage en gruve utenfor tipien. Når den er ferdig, legger de kvistene oppi. Nils spør om jeg kan hjelpe ham å tenne bålet, noe jeg gjør. Jeg tenker at det er fint at Nils spør meg om å tenne på bålet, siden han nok ikke har erfaring med å bruke fyrstikker. Barna spidder bøffelkjøttet (pølser) og samtaler om hvor hyggelig dette er.*

Igjen mener vi å se barnehagelæreren *pedagogiske følsomhet*. Barna organiserer og utvider aktivitetene i tråd med kunnskapen de som gruppe har om den amerikanske urbefolkningen, og om hva som er brannfarlig. De samarbeider og finner løsninger. Barnehagelæreren er tett på det som skjer, hen setter av tid og ser nøye etter hva barna utforsker og initierer, og vurderer sikkerhet ved bruk av fyrstikker. Barna får tid og anledning til å prøve ut og diskutere seg imellom, og barnehagelæreren lar de diskutere seg frem til enighet om hva de vil gjøre og hvordan de vil gjøre det.

#### Diskusjon

Målet vårt er å utforske hvordan barnehagelærere kan balansere spenninger mellom det planlagte og det spontane. Barnehagelæreren taktfulle arbeidsmåter gir innspill til å diskutere to spørsmål: 1. hvordan kan taktfull ledelse gjennomføres? 2. hvordan kan måten barnehagelæreren balanserte det planlagte og det spontane ses som å fremme demokratiske og humanistiske verdier?

#### Hvordan kan taktfull ledelse gjennomføres?

I fortellingene til barnehagelæreren ser vi igjen van Manens overordnede tilnærming der takt handler om komplekse egenskaper, kompetanser og sensitivitet for her og nå situasjoner og evne til å opprettholde en god relasjon til andre. I lys av de fire sentrale pedagogiske væremåtene: pedagogisk sensitivitet, sans, følsomhet og handling, ser vi hvordan barnehagelæreren arbeider etisk og ut fra intuisjon og kunnskap om barn generelt og disse barna spesielt. Det handler om å lese barns initiativ utover verbalt språk eller kroppsspråk, om å tolke samspill, ha et følsomt og bevisst blikk på hvordan å balansere nærhet og distanse og det spontane og planlagte. Det synliggjør en pedagogisk relasjon som er genuint opptatt av å støtte barna (Skoglund, 2014). Avgjørelsen om å sette egne planer til side, blir en måte å balansere det planlagte og det spontane. Det komplekse og motsetningsfulle (Sævi, 2014) i slik balansering, kan spores i uroen for at oppfølging av Nils sine ønsker kunne gå på bekostning av de andre barnas ideer.

Stort sett gikk barnehagelæreren ledelse forholdsvis ukomplisert. Hen balanserer spenningene ved fullstendig tilstedeværelse og genuin interesse. Taktfull ledelse kommer særlig til syne som barnehagelæreren

pedagogiske følsomhet når hen balanserer nærhet og distanse, barnas initiativ, og i vurderinger om, når og hvordan initiativene blir fulgt opp. Det gir oss forståelse av at taktfull balansering av slike spenninger kan utkrystallisere seg som ro og evne til å være i øyeblikket, lage rom for undring og skape trygge og åpne rom som gir plass til barns tanker, opplevelser og følelser. Ledelse av forandringen av turdagene krevde pedagogisk følsomhet. Det handler om når og hvordan en som barnehagelærer kan involvere seg i barns planlegging, gjennomføring og samarbeidsformer.

***Hvordan kan måten barnehagelæreren balanserte det planlagte og det spontane ses som å fremme demokratiske og humanistiske verdier?***

I vår sammenheng førte innspillet fra Nils til en praktisk endring av turdagene i barnehagen. Turdagene ble mer engasjerende for de involverte barna. Fortellingene gir innsikt i en praktisk og situert tilnærming til hvordan demokratiske og humanistiske verdier kan styrkes. Det viser hvordan en gjennom pedagogisk takt kan balansere det spontane og det planlagte.

I balanseringen av det planlagte og det spontane ble det tilrettelagt for barns medvirkning som demokratisk og humanistisk verdi. Det viser hvordan denne balanseringen kan gjøres og utgjør en kontrast til bruk av standardiserte læringsprogram. I motsetning til mål om human kapital og økonomisk vekst, blir demokratiske og humanistiske verdier omdreiningspunktet. Likevel er spenningsfeltet mellom det planlagte og det spontane fortsatt i ubalanse. Ut fra fortellingene ser vi at viktige tema og sentrale etiske spørsmål med fordel kunne vært videreutviklet. Ved hjelp av barnehagelærerens intuisjon, kunnskap, etiske og verdi-baserte ståsted, kunne en for eksempel gått nærmere inn i urbefolk-

ningers utfordringer og vår kulturs bruk av begrepet indianere. Temaet kunne gitt innspill til å identifisere og utfordre fordommer og diskriminerende praksiser. En slik framtidorientering går utover et universelt mål om å bygge menneskelig kapital eller gjennomføring av standardiserte læringsprogram. Det viser at taktfulle væremåter kan gi innspill til ny kunnskap og være fremtidsrettet, samtidig som det er plass til det spontane. Praksisen blir likevel orientert rundt humanistiske og demokratiske verdier.

**Oppsummering**

Til tross for at fortellingene er kontekst- og person-avhengig, får vi en dypere forståelse av hvordan taktfull ledelse kan gjennomføres. Innholdet i pedagogiske praksiser er mindre berørt både av van Manen og den involverte barnehagelæreren. Barnehagelæreren kunne åpnet for mer innhold enn det barna foreslo. Den pedagogiske praksisen kunne vært like taktfull, men også fremoverrettet. Omdreiningspunktet for både valg av innhold og hvordan en balanserer det planlagte og spontane, er bevissthet om hvilke verdier en vil videreformidle til barna.

Studien er også et argument for bruk av praksisfortellinger for utvikling av den pedagogiske praksisen. Innspillene til hvordan det praktisk-pedagogiske arbeidet i barnehagen kan utbedres, er lettere å få øye på om barnehagelæreren beskriver sine erfaringer. Slik kan en skape rom for å se flere muligheter for hva en kan gjøre i det daglige arbeidet. Vi ser hvordan pedagogisk takt innebærer etiske avveininger som krever balansering av nærhet både til de involverte og til aktivitetene. Fortellingene viser at slik nærhet kan gjøres på flere måter, for eksempel ved å støtte barn som tar initiativ og vil lede forandringer av praksis i samarbeid med andre barn. Det kommer også frem at muligheter til å bygge videre på barnas spontane innspill, kan utvides ved neste milepæl.

### Litteratur

- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1),9-28.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målningens tidsalder – etik, politikk, demokrati*. Klim
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer, om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Pedagogisk Forum.
- Børhaug, K., Steinnes, G.S; Moser, T.; Myrstad, A.; Moen, K.H.; Fimreite, H.; Havnes, A.; Brennås, H.B.; Hornlien, Ø.; Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv- et kunnskapsgrunnlag* Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Kunnskapdepartementet.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Clandinin, D.J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research studies in music education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X0602700103>
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Left Coast Press. <https://doi.org/10.4324/9781315429618>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. Routledge.
- Dewey, J. (1910). *The child and the curriculum* (p.275). Chicago: University of Chicago Press.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*, 19(2), 71-87. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>
- Grindheim, L. T. (2020). Beyond uniform reproduction: Exploring children's imaginative play through the lenses of their teacher. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 58-69. <https://doi.org/10.1177/1463949118783384>
- Korsgaard, M.T. (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 5(2), s.2-13. ORCID-id: 0000-0002-8458-4810
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). Stortingsmelding 41. Kvalitet i barnehagen.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Rammeplan for barnehagen | udir.no
- Krøyer, P.R., & Laursen, H. (2020). Pædagogisk rettethed og situerte evalueringer i pædagogisk arbejde. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2),19-31. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122499>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pædagogisk arbeid. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 1(1),67-81.
- Skoglund, R.I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 36-46. DOI:10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling-Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 248-259. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-04>
- Togsverd, L., Rothuizen, J.J.E., Jørgensen, H.H., & Weise, S. (2017). Om modstand, frihed og myndigblivelse i daginstitutionen. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 1(2), 1-15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v1i2.97717>
- Udir. (2012). Angående arealnrm i barnehager Angående arealnormen i barnehager | udir.no
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany SUNY Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar forlag.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge, Taylor & Francis Group. DOI:10.4324/9781315422855