

1 | 2010

Tusseladden friluftsbarnhage –
en MIB-demonstrasjonsbarnhage

MAFAL-prosjektet om
det problematiske
lekmannspreget

Veiledning
som læringsform

Et MIB-team besøker
ungdomsskolen

Fredrikstad
satser på styrerne

Godt inneklima
senker sykefraværet

I Terna barnhage
er barna realister

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Framtidens førskolelærere



(foto: Tore Brøyn)

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
as@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 20 31 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal
tlf 24 14 22 43
forstesteg@utdanningsakademiet.no
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud
tlf 24 14 20 61
rs@utdanningsforbundet.no

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karl.rikard@nygaard-martinsen.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Aktietrykkeriet AS
1900 Fetsund

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Evalueringen av førskolelærerutdanningen ved samtlige utdanningsinstitusjoner er i full gang – se reportasjen på side 10. På NOKUTs midtveiskonferanse i Kautokeino var naturligvis også NOKUTs oppdragsgiver, Kunnskapsdepartementet (KD), representert ved først og fremst barnehageavdelingen.

På bakgrunn av alt som kom fram på midtveiskonferansen, vil jeg framheve viktigheten av at førskolelærerutdanningen som en forskningsbasert utdanning, en profesjonsutdanning, ikke tapes av syne. Nå har jeg ingen umiddelbar grunn til å tro at KD nærer noe ønske om noe annet, for det er vel ikke interessant for noen med interesse for den gode barnehage å svekke førskolelærerne faglig og kompetansemessig. Tvert imot går jeg ut fra at også KD som en seriøs interessent når det gjelder barnehagene heller ser for seg en prosess som vil styrke førskolelærerne statusmessig.

Barnehagen og førskolelærerne trenger et sterkt lov- og regelverk å støtte seg på – hvilket parentetisk bemerket ikke betyr at de trenger et kartleggingsregime av den typen særlig Oslos barnehagepolitikere ser ut til å ville ha. Barnehagen nå og i framtiden må ha førskolelærere med mer rom for faglig profesjonelt skjønn, snarere enn mindre. Noe annet vil være å desavuuere førskolelærerne som profesjonsgruppe. Det vil også svekke barnehagebarnas kår, for det er jo førskolelærerne som ser og samvirker med barna. Noen politikere og byråkrater befinner seg dessverre nesten bokstavelig talt på en annen planet. Den kompetente førskolelærer ser barnet, ikke et politisk motivert kartleggingsskjema av tvilsom verdi.

Nå er barnehagens lekmannspreg dessverre trolig ikke til å komme fra (se reportasjen på side 12). Det kan sies mye om hvorfor situasjonen er slik - årsaken er ikke minst våre regjeringers historisk sett svake barnehagepolitikk. Men hvordan få de beste søkerne til utdanningen? Noen av svarene ligger etter min mening i en kraftig bedring av lønns- og arbeidsvilkårene, gjerne i kombinasjon med opptakskrav for å få lov til å studere. Har noen flere forslag, er det bare å komme med dem!

Tendensiøst i DN

I et kampanjelignende oppslag i Dagens Næringsliv 7. desember i fjor hevdes det at private barnehager er billigere for kommunene enn kommunale. En mer sannferdig framstilling kan leses på sidene 36 og 37 i dette bladet.

Foreldrene er også langt mer tilfredse med private enn med kommunale barnehager, ifølge DN. Sannheten er at både private og kommunale skårer høyt blant foreldrene – dog muligens med et marginalt overtak for de private.

Imidlertid lener avisen seg på en spørreundersøkelse om foreldretilfredsheten utført av noe som kaller seg EPSI Norway. For å få vite hva en spørreundersøkelse er verdt, holder det ikke med svarene, en vurdering av undersøkelsens troverdighet fordrer tilgang også til spørsmålene. Dem nektet EPSIs daglige leder Fredrik Høst å gi Første steg tilgang til – hvilket ikke styrker troverdigheten.

Arne Solli

Reportasjer

- 04** Lederkompetanseutvikling prioriteres i Fredrikstad: De fleste styrere er ENFP-ere, men Benthe Vatvedt er en ESTJ.
- 06** MIB-rekrutteringsteamet i Oslo og Akershus besøker klasse 10 B på Kråkstad skole i Ski.
- 08** I Tusseladden friluftsbarnehage i Tromsø består personalet av 12 kvinner og 10 menn. Tusseladden er en av Kunnskapsdepartementets 12 demonstrasjonsbarnehager.
- 10** Kunnskapsdepartementet ser på det å heve kompetansenivået i barnehagen som utdanningssystemets trolig viktigste oppgave i tiden framover, sa departementets talsmann på NOKUTs midtveiskonferanse for evaluering av førskolelærerutdanningen.
- 12** Barnehagen sliter med lekmannspreget, ifølge MAFAL-prosjektet ved Høgskulen i Volda.
- 14** Sykefraværet i barnehagen kan reduseres kraftig gjennom en bedring av innneklimaet, viser en rapport fra Utdanningsforbundet og Norges Astma- og Allergiforbund.
- 28** Kunnskapsminister Kristin Halvorsen slår fast at barnehagen trenger flere kvalifiserte førskolelærere, men også at kartlegging av barna er nødvendig.

Pedagogikk

- 16** Realfag er tingen for ett- til treåringene i Terna barnehage i Øygarden kommune i Hordaland.

Elin Bellika er førskolelærernes nye kontaktperson i Utdanningsforbundet sentralt, etter at seksjonene nå er oppløst. En kort presentasjon av Bellika er å finne på side 38.

- 20** Veiledning som læringsform i førskolelærerutdanningen er blitt utprøvd ved Akrobaten og Karusellen barnehager i Bergen. Del II av denne artikkelen kommer i neste nummer.
- 24** Praktikerne må engasjere seg sterkere i arbeidet med å analysere lekens betydning i barnehagen, skriver to forskere ved Høgskolen i Telemark.

Meninger og debatt

- 26** Debatt: Randi Evenstad mener det råder forvirring rundt begreper som basebarnehage, avdelingsfri barnehage og sonebarnehage.
- 30** Kommentar: Første stegs redaktør avviser påstander om at privat er best og billigst.
- 32** Synspunkt: Bente A. Svenning mener førskolelærerne ikke forstår barns digitale hverdag godt nok, med konsekvenser for barns sviktende etiske holdninger til mediebruk.

Forskningsrådets sider

- 34** Forskere ved Høgskolen Stord/Haugesund arbeider med prosjektet *Digitale objekts plass i barns språklige og sosiale dannelse i barnehagen*. Samtidig oppfordrer de alle førskolelærere til å takke ja dersom de får tilbud om å bli med i et forskningsprosjekt.



Faste spalter

- 29** **På siden:** Einar Juell og Jon Kaurel drøfter virtual reality-begrepet og dets relevans for dagens barnehagepolitikk.
- 37** **Med studentblikk:** Morten Solheim minnes barndommens lek på bestemors stuegulv, og mener den har overføringsverdi til dagens barnehage.
- 38** **Vårens kurs og konferanser**
- 40** **Nye bøker:** *Sinte unge menn* av Arne Klyve og *I dialog med Reggio Emilia* av Carlina Rinaldi.
- 42** **Jus:** Om viktigheten av å ha skriftlige arbeidsavtaler.
- 43** **Med styrerblikk:** I Klæbu arbeider alle barnehageansatte i team og nettverk, forteller Unni Åsen.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 2/2010 har utgivelsesdato 28. mai. Her finner du del II av Nina Carsons (mfl) artikkel om kompetanseutvikling for førskolelærerstudenter, en betraktning om det å være student i praksis, av Elisabeth Otter Fjeld, minst én artikkel om studier av ledelse og organisering i barnehagen, skrevet av forskere ved Rokkansenteret i Bergen, mens Kathrine M. Fagereng spør om barna gjøres til forsøkskaniner i et kartleggingsskjemavelde – for å nevne noe!

Ledelse

bygd på en felles kompetanseplattform

Trygge og tydelige ledere! Med dette som motto har Fredrikstad kommunes Seksjon for utdanning og oppvekst satset på lederutvikling for alle kommunale og private styrere gjennom kompetanseutviklingsprogrammet *Utviklende lederskap*. Målet har vært å skape et fellesskap av styrere som deler den samme ledelsesfilosofien.

Seksjon for utdanning og oppvekst forstod i 2004 at noe måtte gjøres for å skape en homogen ledelseskultur blant kommunale og private barnehagestyrere i Fredrikstad kommune, samtidig som de 18 kommunale og 44 private styrernes kompetansenivå måtte heves. Seksjonen valgte et kompetanseutviklingsprogram utviklet av Sjøforsvaret, der en av delprogrammene var BIOUT: Evne til å fatte gode beslutninger, evne til å ta initiativ, evne til å vise omsorg, evne til å takle usikkerhet, og evne til å vise tillit.

Målene for det arbeidet som ble påbegynt i 2004 og som i og for seg fortsatt pågår, er:

- * Å utvikle kompetanse i ledelse slik at hver styrer er kompetent til å møte utfordringer i barnehagegruppa, personalgruppa, foreldregruppa og media.
- * Å utvikle kompetanse i ledelse slik at nettverkene kan fungere selvstendig ved å gi den enkelte genuin støtte og utvikling, ut fra erfaringer og behov.
- * Å utvikle kompetanse i kollegaveiledning for å oppnå en felles forståelse for at alle er kolleger som løfter hverandre fram.

- Styrerne i Fredrikstad kommune hadde lenge sittet i nettverk, sier Helga Synøve Kasene, spesialkonsulent i barnehageetaten. - Vi så imidlertid at nettverkene måtte heves lederkompetansemessig.

Første styrersamling i BIOUT-programmet fant sted i september 2004 under ledelse av Geir Aker fra Befalskolen for Sjøforsvaret i Horten, med temaet *Å stille krav er god omsorg*. I alt ble det gjennomført 11 dagssamlinger fram til sommeren 2006. Selv om BIOUT-programmet som sådant er gjennomført, fort-

setter det likevel som en kontinuerlig prosess. For styrernetverkene som møtes fra to til seks ganger i året, vil det selvsagt alltid være aktuelt å diskutere beslutningsevne, initiativkompetanse, omsorgsevne, usikkerhetshåndtering og tillitsevne.

En felles plattform

Våren 2007 kom Kunnskapsdepartementets *Kompetanseplan i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010*. I løpet av 2007 var det kommet til flere nye barnehager i Fredrikstad, og mange barnehager hadde fått nye styrere. Seksjonen bestemte at ytterligere kompetanseutviklingsarbeid var nødvendig. Seksjonen besluttet å gjennomføre en ny lederutviklingsplan bestående av åtte moduler med til sammen 12 kursdager. Det ble arrangert tre fellesdager og ni ganger tre dager da to og tre nettverk var sammen for å få best mulig utbytte av opplæringen. Kursleder var høyskolelektor Torill Holth ved Krigsskolen, med førskolelærerbakgrunn og med gode kunnskaper om seksjonen etter samlingsrunden som ble avsluttet sommeren 2006.

- Vi i den nettverksgruppen jeg tilhører, føler vi har klart å utvikle en felles plattform, sier Bente Vatvedt, ny som styrer for Trollstua barnehage i 2007. - Vi har bestemt at når vi samles, skal vi gjennomgå en og en modul fra lederutviklingsprogrammet. Når vi repeterer og reflekterer i fellesskap skaper vi oss imellom en felles forståelse og en ny utvikling i nettverket.

Hovedkonklusjonen er at satsingen har gitt resultater: Spørsmål blir besvart og problemer løst på styrernivå i langt større grad enn før, fordi styrerne kan dra nytte av hverandres kompetanse og erfaringer.



ENFP

En typisk styrer er en ENFP. Alle styrerne ble testet og fikk sin typekode. Personlighetstypekodene det er snakk om, ble utviklet av den sveitsiske psykologen Karl Gustav Jung (1875 – 1961).

På det såkalte *teamkompasset* (se ill.) står E for idéutvikler, N for formidler, F for veileder og P for nytenker, og hovedkonklusjonen er at en ENFP-person er en utadvendt, nytenkende og idérik person.

Vatvedt er en ESTJ. E står fortsatt for idéutvikler, S står for kvalitetssikrer, T for iverksetter og J for gjennomfører. En ESTJ-person som Vatvedt som er i stand til å sette sine nye ideer ut i livet og å gjennomføre dem på en praktisk måte. Mens en ENFP kan sies å være visjonær, er en ESTJ en her og nå-orientert person. Jung utviklet 16 såkalte typekoder ut fra *teamkompasset*.

Stressmestring

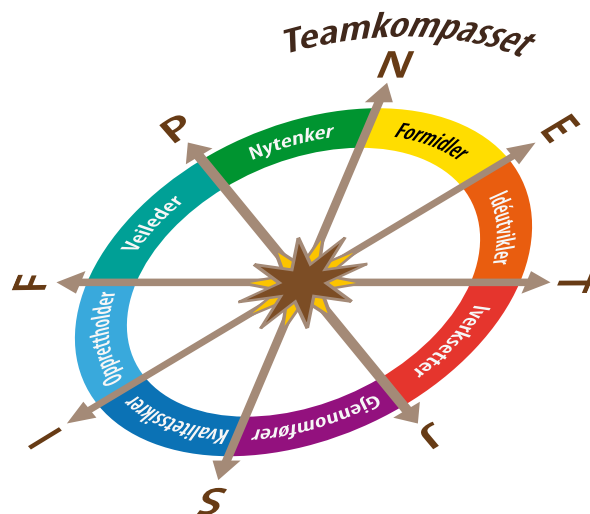
En av øvelsene i stressmestring gikk ut på å plassere en person midt i en ring av folk (kolleger i dette tilfellet) som så slo løs på vedkommende med puter! Hvordan klare seg ut av denne situasjonen? Det hele var en stressmestringsøvelse (en av flere), ledet av psykolog Ole Bøe, med doktorgrad i stresshåndtering og erfaring med norske soldater i Afghanistan.

Hva gjør styreren når en ulykke skjer? Et



Intervjuet: Helga Synøve Kasene (t.h.) og Benthe Vatvedt i den lille skulpturparken ved siden av rådhuset i Fredrikstad. Kasene er spesialkonsulent for barnehagene i Seksjon for utdanning og oppvekst i Fredrikstad kommune, Vatvedt er styrer ved Trollstua barnehage og har deltatt i lederutviklingsprogrammet.

Teamkompasset, som psykologen Karl Gustav Jung brukte i forbindelse med sitt arbeid med personlighetstypene (ill.: Visindi).



ISTJ Typisk teamrolle: • GJENNOMFØRER Kan dekke: • Kvalitetssikrer • Iverksetter	ISFJ Typisk teamrolle: • KVALITETSSIKRER Kan dekke: • Gjennomfører • Opprettholder	INFJ Typisk teamrolle: • OPPRETHOLDER Kan dekke: • Nytenker • Formidler	INTJ Typisk teamrolle: • IVERKSETTER Kan dekke: • Nytenker • Formidler
ISTP Typisk teamrolle: • KVALITETSSIKRER Kan dekke: • Idéutvikler • Iverksetter	ISFP Typisk teamrolle: • OPPRETHOLDER Kan dekke: • Veileder • Kvalitetssikrer	INFP Typisk teamrolle: • VEILEDER Kan dekke: • Opprettholder • Nytenker	INTP Typisk teamrolle: • NYTENKER Kan dekke: • Idéutvikler • Iverksetter
ESTP Typisk teamrolle: • IDÉUTVIKLER Kan dekke: • Gjennomfører • Kvalitetssikrer	ESFP Typisk teamrolle: • VEILEDER Kan dekke: • Gjennomfører • Kvalitetssikrer	ENFP Typisk teamrolle: • NYTENKER Kan dekke: • Formidler • Veileder	ENTP Typisk teamrolle: • FORMIDLER Kan dekke: • Nytenker • Idéutvikler
ESTJ Typisk teamrolle: • IVERKSETTER Kan dekke: • Idéutvikler • Gjennomfører	ESFJ Typisk teamrolle: • GJENNOMFØRER Kan dekke: • Veileder • Opprettholder	ENFJ Typisk teamrolle: • FORMIDLER Kan dekke: • Veileder • Opprettholder	ENTJ Typisk teamrolle: • IDÉUTVIKLER Kan dekke: • Iverksetter • Formidler

Teamrolletabellen, som får fram en beskrivelse av personen ut fra et omfattende spørreskjema (ill.: Visindi).

barn eller en voksen blir alvorlig skadd. Det bryter ut brann – hva som helst. Eller en av en eller annen grunn illsint forelder mer eller mindre overfaller styreren – hva da?

Meningen med øvelsen er å få den enkelte til virkelig å *kjenne* stress. Pulsen øker og vurderingsevnen reduseres. Noen vil i svært vanskelige, farlige eller kritiske situasjoner bli handlingslammede, andre vil handle irrasjonelt. Noen vil imidlertid takle stressen på en konstruktiv måte. Ved hjelp av de rette teknikkene kan mange lære stressmestring.

- For det første er det viktig å lære å kjenne når du blir stresset. Dermed er det viktig å huske å puste! Den som puster, klarer seg bedre i den vanskelige situasjonen, sier Vatvedt.

Kroppsspråk

Modul 3 handlet blant annet om å lære visuell kalibrering, auditiv kalibrering og lytting – kort sagt å lære å *se* og *lese* den andres kroppsspråk. Vanligvis har vi fordelen av å se personen vi snakker med.

En øvelse innen auditiv kalibrering, der auditiv har med det som kan høres å gjøre, går ut på å sitte rygg mot rygg og så forsøke avgjøre om den andre snakker sant eller usant. Å kunne avgjøre noe slikt er *mye* vanskeligere når vi sitter rygg mot rygg enn når vi sitter ansikt til ansikt!

Gjennom praktiske øvelser fikk styrerne trent seg til større bevissthet i å tolke andres kroppsspråk. Det å være oppmerksom på andres blikk, stemme og håndbevegelser kan ha stor betydning for samtalenes kvalitet. Det er viktig å være seg eget kroppsspråk bevisst for å kunne stille seg inn på den andres.

NEO-PI-R

Revised NEO Personality Inventory er en personlighetstest som er konstruert for å måle personlighetstrekk som inngår i den såkalte femfaktormodellen utviklet av de amerikanske forskerne Paul Costa jr. og Robert McCrae.

De fem faktorene er *nevrotisme*, *ekstraversjon*, *åpenhet for erfaringer*, *medmenneskelighet* og *planmessighet*.

Hver av de fem faktorene inndeles i seks fasetter. De seks fasettene av nevrotisme er eksempelvis angst, fiendtlighet, depresjon, selvbevissthet, impulsivitet og sårbarhet.

- Du bør ikke skåre høyt på verken angst eller fiendtlighet som styrer eller virksomhetsleder, kommenterer Kasene.

Styrerne måtte besvare en lang rekke spørsmål i NEO-PI-R-selvrappporten, der svarene krysser av på en femdel skala som spenner fra "svært uenig" til "svært enig" for hvert av spørsmålene. Personlighetstesten ga alle en personlighetsprofil, som utgjorde grunnlaget for å utvikle en egen utviklingsplan for lederskap for den enkelte.

Med barnet i sentrum

Formålet med lederutviklingen er naturligvis å gi hver enkelt styrer en størst mulig selvinn-sikt, kunnskap og muligheter for utvikling.

- Det overordnede perspektivet er hele tiden *barnet*, sier Kasene. - Trygge og tydelige ledere er til beste for barna.

En av landets
viktigste arbeids-
plasser søker

menn

Første steg har vært med tre menn på viktig oppdrag: På ungdomsskolebesøk for å overbevise gutter og jenter, og særlig gutter, om at barnehagen kan være en god arbeidsplass for akkurat dem. Stikkordet er selvsagt Menn i barnehagen – MIB.



Ber små drittunger om å holde kjefi? En av tiendeklassingene har nettopp, kanskje ikke i fullt alvor, besvart et spørsmål om hva han tror en førskolelærer gjør. Klasse 10 B ved Kråkstad skole i Ski, en av Oslos nabokommuner, har fått besøk av et MIB-rekrutteringsteam bestående av Petter Gudim Marberg, Morten Bastian Nordberg og Herman Hübenbecker.

Gudim Marberg ble uteksaminert fra Høgskolen i Oslo (HiO) i 2006, Nordberg i 2009, og begge arbeider som pedagogiske ledere i Kanvas-barnehager. Hübenbecker gikk ut fra Barnevernskolens i Oslo i 1970. Hübenbecker og én den gang ung mann til var Norges første mannlige førskolelærerstudenter, men av de to er Hübenbecker den eneste som fortsatt er førskolelærer.

Med frihet og ansvar

Svaret blir ikke godkjent. Teamet kjører en film fra MIB Østfold om livet i Trondalen barnehage i Fredrikstad. Et oversiktsbilde som viser Fredrikstad stadion med bokstavene "FFK" vekker enkelte fy-reaksjoner (elevene har forskjellige fotballfavoritter, men lokallaget Follo som spiller i 2. divisjon, rager høyt). Klassen på 16, halvparten gutter, følger ellers godt med.

- Er det slitsomt å jobbe i barnehage?
- Hva tjener dere?
- Ja, det kan være slitsomt å arbeide i barne-

hage, svarer Morten, som avslører at han først tenkte på å bli politimann etter å ha vært i militærpolitiet under førstegangstjenesten, men så ble det altså førskolelæreryrket til slutt. Førskolelærerutdanningen er fin for den som vil lære om mellommenneskelige relasjoner.

- Det er et fritt yrke med mye variasjon, understreker han.

- Det hjelper på at det er et veldig sosialt yrke, supplerer Petter. - Du arbeider jo med mennesker, med barna og med dine voksne kolleger, og det gir deg både lederansvar og administrativt ansvar.

Lønnen? Ca 300 000 – 380 000 kroner i året, omtrent som andre grupper med en tre-årig høgskoleutdanning, fastslår de. Og de er optimister med tanke på framtiden og lønnsutviklingen: - Det er ennå stor førskolelærer-mangel.

Lærer Ragnhild Dahl spør om hvorfor det er viktig med menn i barnehagen?

- Det er et spørsmål om likestilling, svarer Herman. - Barnehagen må speile samfunnet. Barn i barnehagen må lære å se det som selvsagt at det arbeider menn der også. Dette er ekstra viktig for de barna som vokser opp uten en far hjemme.

Men det er langt fram: Per i dag består arbeidsstokken i norske barnehager av kun 9 prosent menn.

Gutta i klasse 10 B og MIB-teamet: Stående f. v.:

Erik Bogen, Simen Omberg Kide, Herman Hübenbecker, Morten Bastian Nordberg, Petter Gudim Marberg, Ole-Fredrik Porsblad, Eirik Watz og Gunnar Stokken. Foran f.v. : Henrik Dolonen Holmgren, Aksel Larsen og Lars Mathias Noreng.

"Slitsomt og mye bråk"

Tror noen av guttene i 10 B de kan tenke seg å arbeide i barnehage? Ole-Fredrik har hatt arbeidsuke i barnehage, men det ga visst ikke mersmak: - Jeg syntes det var slitsomt, og det var mye bråk der.

Hvorfor førskolelærer heller enn lærer i skolen?

Herman er ikke i tvil: - Det skjer mye mer i barnehagen enn i skolen. Førskolelæreren må kunne mye mer om å håndtere barn på forskjellige måter. Barn i barnehagealder er ekstra sårbare når familien rammes, for eksempel av en skilsmisse, noe som stiller særlige krav til hvordan førskolelæreren tar hånd om barnet. Og hva gjør førskolelæreren hvis barnet skader seg under leken? For bare å nevne et par eksempler.

Petter, Morten og Herman er innom to niendeklasser ved Kråkstad skole også, før de drar videre på nye skolebesøk. Den ene klassen skal muligens ha arbeidsuke i løpet av våren 2010. Så vil tiden vise om rekrutteringsteamet har gjort noe inntrykk.

Demonstrasjonsbarnehagene

For drøyt et år siden valgte Kunnskapsdepartementet ut 12 såkalte demonstrasjonsbarnehager, barnehager som har gjort en stor innsats for å rekruttere menn. Demonstrasjonsbarnehagene, som får nytte denne verdigheten i to år, får hver 50 000 statlige kroner fordelt på 2009 og 2010 for å informere og rettledde andre barnehager om rekruttering av menn. De 12 er:

- Eidsvågneset barnehage i Bergen (Hordaland)
- Eplehagen barnehage i Kristiansand (Vest-Agder)
- Guldbergaunet Førskole AS i Steinkjer (Nord-Trøndelag)
- Hokus Pokus barnehage i Kristiansand (Vest-Agder)
- Monssveen barnehage på Gjøvik (Oppland)
- Prestelva barnehage i Sortland (Nordland)
- Reier barnehage i Moss (Østfold)
- Skattekista barnehage i Larvik (Vestfold)
- Tusseladden Friluftsbarnhage i Tromsø (Troms)
- Tørtberg Kanvas-barnehage i Oslo
- Valhall barnehage i Porsgrunn (Telemark)
- Vatnekrossen barnehage AS i Sandnes (Rogaland)

Rekrutteringsteamene

Kunnskapsdepartementet arbeider med gjennomføringen av Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008 – 2010, der målet er å øke andelen mannlige ansatte i barnehagen til 20 prosent gjennom prosjektet Menn i barnehagen.

I dag er mannsandelen 9 prosent. Som et ledd i å nå målet har departementet bedt fylkesmennene opprette ett MIB-rekrutteringsteam for hvert fylke, og i Oslo har Fylkesmannen for Oslo og Akershus videre-delegert denne oppgaven til Høgskolen i Oslo (HiO). Teamene trådte i funksjon i 2009 og skal holde på ut 2010. Medlemmer av Oslo-teamet er Petter Gudim Marberg, Morten Bastian Nordberg og Herman Hübenbecker, under ledelse av høgskolelektor Mette Vaagan Slåtten ved HiO. Fylkene har fått 40 000 kroner hver til oppgaven, og HiO ved Vaagan Slåtten og hennes team har fått de 80 000 kronene som gikk til Oslo og Akershus.

Som førskolelærerstudent ved HiO var Gudim Marberg, som faktisk har en førskolelærerfar, med på å etablere en MIB-gruppe, og Nordberg var MIB-grupped medlem i sin studietid. Nordberg skrev dessuten om menn i barnehagen i sin bacheloroppgave.

Rekrutteringsteamenes oppgave er ikke minst å besøke skoler for å vekke lysten i først og fremst guttene til å ville sikte seg inn mot barnehagen som arbeidsplass.

Gudim Marberg og Nordberg presenterer barnehagen som en arbeidsplass med bestemte rammer i arbeidet, naturligvis, men også med mye frihet i utførelsen av oppgavene.

- Vi prøver å motbevise det vi kaller myter om barnehagen, at den bare er et sted "for damer", sier Nordberg.

Nordberg er i dag pedagogisk leder i Bertha Thorsen barnehage og, Gudim Marberg er pedagogisk leder i Bjerkealléen barnehage. I begge barnehagene er 40 prosent av personalet menn! Barnehagene ligger i Oslo og begge er Kanvas-barnehager.

Mange menn vil rekruttere flere

- Mange mannlige førskolelærerstudenter vil være med på å rekruttere menn til barnehagen gjennom MIB-teamet, sier Mette Vaagan Slåtten.

Mennene strømmer til førskolelærerstudiet ved Høgskolen i Oslo (HiO) for tiden. 20 prosent flere menn søkte seg til førskolelærerstudiet ved studieårstart i 2009 sammenlignet med året før.

Det som kjennetegner de mannlige førskolelærerstudentene ved HiO er at alle kommer fra en assistentjobb eller lignende i en barnehage (flere havner i barnehagen gjennom avtjening av siviltjeneste), og ingen kommer rett fra videregående skole. De kvinnelige studentene kommer som oftest rett fra videregående. De unge mennene er derfor gjennomsnittlig litt eldre enn kvinnene.

Menn støtter menn

- Det kan godt hende det er riktig å si at de unge mennene som velger førskolelærerstudiet, velger mer ukonvensjonelt og utradisjonelt enn kvinnene, som kanskje velger mer konservativt, sier høgskolelektor og

MIB-rekrutteringsteamleder Mette Vaagan Slåtten ved HiO. - De mannlige studentene faller imidlertid oftere enn kvinnene ut av studiet og ut av yrket. Derfor er det viktig å tilby de mannlige studentene et miljø, for eksempel gjennom å samle en 10 – 12 av dem i samme klasse. Flere menn i klassen gir hver enkelt av dem en friere rolle, med rom for egen personlighet.

- Det er også viktig at det finnes praksisbarnehager der mannlige studenter kan finne mannlige øvingslærere, det styrker studentenes vilje til å gå inn i yrket, sier Vaagan Slåtten. Hun nevner Kanvas-barnehagene som forbilledlige i så måte.

For et mer likestilt samfunn

- Flere menn i barnehagen vil bidra til å oppdra også andre voksne, jeg tenker særlig på foreldrene, til en mer moderne kjønnsrolleforståelse, sier Vaagan Slåtten. - Barne-



Høgskolelektor og MIB-rekrutteringsteamleder Mette Vaagan Slåtten ved Høgskolen i Oslo ser på barnehagen som en særdeles viktig arena i likestillingsarbeidet (foto: Erik Sundt).

hagen er den offentlige institusjonen av alle som har best og bredest foreldrekontaktflate. Når foreldrene ser at menn kan være omsorgspersoner, blir disse mennene rollemodeller som påvirker i retning av et mer likestilt samfunn.

Hun tror lønnsdimensjonen er overvurdert. Når først og fremst gutter kommenterer "dårlig lønn" er det mer et uttrykk for kjønnssoialisering enn et uttrykk for kunnskap om hva for eksempel førskolelæreryrket innebærer og hva et bestemt lønnsnivå er.

Når dette leses, har kinopublikummet i Oslo hatt anledning til å se HiOs MIB-rekrutteringsfilmsnutt, produsert av HiOs AV-tjeneste med Morten Reksten som leder av filmteamet (AV står her for audiovisuell, altså det som har med lyd og bilde å gjøre). Fylkesmannen i Oslo og Akershus finansierte filmen.



En MIB-suksess i Tromsø Det begynte med en sivilarbeider

Tusseladden friluftsbarnhage trengte rett og slett arbeidskraft, og søkte om å få sivilarbeidere. Den første kom til barnehagen i 1982, og det ble begynnelsen til en bevisst rekruttering av menn til personalgruppen. Nå er barnehagen en av 12 demonstrasjonsbarnehager som ledd i Kunnskapsdepartementets *Menn i barnehagen-satsing*.

Tusseladden friluftsbarnhage, etablert i 1980 som en foreldreid barnhage på Kvaløysletta i Tromsø, tar fortsatt imot sivilarbeidere, men har ellers mannlige førskolelærere og assistenter i faste stillinger på alle avdelinger. I dag har den seks avdelinger store barnehagen ca 75 barn i alderen ett til seks år og 22 ansatte – hvorav 10 menn.

- Vi har det ikke vedtektsfestet, men vi har likevel utviklet en bevissthet om at det er viktig å rekruttere menn til barnehagen, og å legge til rette for å beholde dem, sier styrer og daglig leder Trine Danielsen Kielland. - Samtidig vurderer vi nøye hvilken type person vi trenger når vi utlyser en stilling. Vi skriver ikke i stillingsannonse at vi søker en mann, men vi nevner at det arbeider flere menn i barnehagen. Og vi velger en ung mann framfor en eldre kvinne med mer erfaring dersom det er en mann vi mener vi trenger i en bestemt stilling.

Én mann i en barnhage kan bli rene døden – for mannen. Skal det fungere, må det være minst to mannlige ansatte.

- To menn kan være nok til at mennene klarer å etablere et miljø, sier Kielland. - Det er viktig, for menn har faktisk en annen måte å omgås på, å snakke sammen på. De må ikke nødvendigvis være på samme avdeling, vi har valgt å fordele mennene slik at hver avdeling får én, men jeg vet det finnes barnehager der man foretrekker å samle mennene på samme avdeling. Vi har også lagt vekt på å unngå kjønnsdelte arbeidsoppgaver, her hos oss skal både menn og kvinner utføre alle relevante arbeidsoppgaver.

- Ellers prøver vi å utfordre våre menn og kvinner til å utfolde seg i det de er gode til, uansett hva det måtte være, sier hun.

- Det er ganske mange menn i Tromsø-barnehagene i dag, og det kan godt hende at Tusseladdens gode eksempel er å takke for det, sier pedagogisk leder Ole Martin Kanck,



Tusseladden friluftsbarnhage på Kvaløysletta i Tromsø – det snødde den dagen i januar da Første steg var på besøk. Det var i sin tid barna som fant på navnet til barnehagen, opplyser styrer Trine Danielsen Kielland.

ansatt i Tusseladden friluftsbarnhage siden 1999, til å begynne med som assistent, personlig rekruttert av styrer Kielland som kjente ham fra før. Kanck hadde nettopp dimittert fra førstegangstjenesten og var litt på leting mens han tok fag ved Universitetet i Tromsø. Så ble det arbeid i barnehagen, og førskolelærerutdanning ved det som da het Høgskolen i Tromsø, der han ble ferdig i 2004 – han og en mann til og 32 jenter.

Han legger imidlertid til at den forholdsvis gode MIB-situasjonen i Tromsø ikke har fått nevneverdige ringvirkninger utenfor Tromsø. I det interkommunale nettverkssamarbeidet

Styrer og daglig leder Trine Danielsen Kielland i samtale med assistent Erik Lønne under et besøk på en av avdelingene. Kielland satser blant annet på bedre kontakt mellom demonstrasjonsbarnehagen og de øvrige barnehagene på Kvaløysletta i innværende år.



Pedagogisk leder Ole Martin Kanck tror Tusseladden friluftbarnehages gode eksempel kan ha litt av æren for at forholdsvis mange menn arbeider i Tromsø-barnehagene – selv om eksemplet ikke har hatt like stor gjennomslagskraft i nabokommunene.



Assistent Per-Håvard Steinsvik sammen med noen av barna i en av lavvoene som tilhører barnehagen. Han mener barnehagen som en arena for likestillingsarbeid trenger menn, men han synes ikke Kunnskapsdepartementet satser store nok ressurser på rekruttering.

mellom kommunene Tromsø, Karlsøy og Balsfjord er det lite MIB-aktivitet i de to sistnevnte.

Demonstrasjonsbarnehagen

Kunnskapsdepartementets (KD) handlingsplan for å oppnå 20 prosent menn i barnehagen innen utgangen av innværende år innebærer blant annet bruk av såkalte demonstrasjonsbarnehager. Det er 12 av dem – én kommunal og 11 private! Den ene av de 12 er private Tusseladden friluftbarnehage.

- Vi bestemte oss for å søke om status som demonstrasjonsbarnehage – en slik søknad representerte jo også en god anledning til å diskutere internt *hvorfor* det er viktig med menn i barnehagen, sier Kielland. - Vi fikk diskutert hvorfor likestillingsarbeid er viktig ut fra hensynet til ungene. Vi ble enige om at det ikke automatisk blir likestilling bare fordi en barnehage har "nok" menn i personalgruppen.

- Det ble mange personalmøter om temaet høsten 2008, legger assistent Per-Håvard Steinsvik. - Grunnleggende spørsmål ble "hva gjør vi?" og "hvorfor gjør vi det?"

Steinsvik er en varm tilhenger av flere mannlige ansatte i barnehagen, men er skeptisk til KDs måte å gripe saken an på: - KD satser ikke nok ressurser. Det må mer penger til, det holder ikke å flytte årstallet for måloppnåelse!

Som demonstrasjonsbarnehage fikk Tus-

seladden friluftsbarnhage 50 000 kroner av KD – ikke mye, synes Kielland: - Det er meningen av vi skal bruke pengene til MIB-arbeid lokalt, og vi arrangerte blant annet en fagdag sist september for andre barnehager her på Kvaløysletta. I tillegg har vi deltatt på noen relevante kurs og konferanser, så langt pengene rekker.

Det at Tusseladden friluftsbarnhage ble demonstrasjonsbarnehage har så langt ikke ført til særlig pågang fra verken skoler eller andre barnehager i Troms og Finnmark.

- I år har vi blant annet som mål å få ungdomsskolen i tale på en mer reell måte – så langt har vi oppnådd kun dårlig kontakt med ungdomsskole og videregående skole. Heldigvis har vi et godt etablert samarbeid med barneskolen, sier hun.

- Dernest vil vi gjøre et nytt framstøt mot barnehagene i Tromsø-Karlsøy-Balsfjord-nettverket, som er en del av nærmiljøet vårt. Og vi vil i samarbeid med medielinjen ved Breivika videregående skole her i Tromsø lage en film som skal vises for ungdomsskole- og videregående elever.

Kanck og Steinsvik er medlemmer av rekrutteringsteamet for Troms og Finnmark, formelt oppnevnt av Fylkesmannen i Troms. I den forbindelse har de besøkt vgi-klasser på barne- og ungdomsarbeiderfaglinjen, men ifølge Steinsvik var det få gutter i de klassene.

Vanskeligst med de yngste

Tusseladden friluftsbarnhage har knapt vansker med å rekruttere menn, og barnehagen går flere veier for å få tak i menn når det trengs. Menn rekrutteres gjerne til assistentstillinger, med tanke på å oppfordre dem til å ta førskolelærerutdanning etter hvert. Når Operasjon Dagsverk arrangeres, prøver barnehagen å få tak i gutter til forskjellige oppgaver.

Men én oppgave kan menn se ut til å slite litt med, og det er arbeidet med barna under tre år.

- Det kan være at menn blir litt skremt av barn under tre år. De er redde for å skade dem, tror Steinsvik. - Dessuten er det slik at førskolelærerutdanningen vektlegger de større barna, den tar i liten grad for seg de minste.

- Mennene i denne barnehagen gjør en god jobb med de minste, men det de kan, har de lært her og ikke i utdanningen, sier Kielland, som etterlyser flere etter- og videreutdanningstilbud med de minste barna som tema. I dag er det, som hun sier, bare høgskolelektor Ninni Sandvik ved Høgskolen i Østfold som arbeider spesielt med barna under tre år som et faglig område.

- Det er viktig å styrke førskolelærernes kompetanse når det gjelder småbarnspedagogikk, noe som understrekes av diskusjonen om det i det hele tatt er bra med barnehage for de minste, sier hun. - Dette gjelder selvfølgelig for både mannlige og kvinnelige yrkesutøvere!

NOKUTs midtveiskonferanse

Kompetanse- nivået viktigst

– Heving av kompetansenivået i barnehagen er kanskje den viktigste utfordringen i det norske utdanningssystemet nå, sa Dag Thomas Gisholt fra KDs barnehageavdeling på NOKUTs midtveiskonferanse for evaluering av førskolelærerutdanningen. – NOKUTs evaluering vil være et svært viktig virkemiddel til å kunne møte denne utfordringen, sa han.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) arrangerte midtveiskonferansen for evalueringen av førskolelærerutdanningen i Kautokeino i Finnmark mandag 25. januar i år. Konferansen fant sted i *Diehtosiida*, Samisk vitenskapssenter, med *Sámi allaskuvla*, Samisk høgskole, som vertskap.

Gunhild Hagesæther, leder av NOKUTs sakkyndige komité, åpnet imidlertid med å si at hun kunne love svært lite av nyheter på konferansen. Alle forberedende aktiviteter er i all hovedsak gjennomført, alle data stort sett samlet inn, noen få tilleggsspørsmål vil dog bli sendt ut til førskolelærerutdanningene, mens analyse og rapportskrivning gjenstår fram mot sluttkonferansen 20. september i år i Oslo.

– Jeg vil ikke røpe noen resultater i dag, fordi det finnes ingen entydige resultater ennå, sa Hagesæther, professor ved Norsk Lærerakademi, Høgskolen for kristendomskunnskap, pedagogikk og interkulturell forståelse (NLA) i Bergen, og tidligere rektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim.

Hun sa imidlertid at evalueringen vil ta for seg både studentenes forutsetninger og studieinnsats, utdannelses kompetanse, og om studiene er tilpasset studentenes forutsetninger og studiesituasjon. Evalueringen vil påpeke at det finnes "påfallende lite forskning" om førskolelærerutdanningen, og si noe om i hvilken grad utdanningen er forskningsbasert og profesjonsinnrettet. Videre vil den se på sammenhengene i utdanningen og mulighetene for spesialisering.

Gode nok studenter?

– Kunnskapsdepartementet (KD) er interessert i at alle ansatte i barnehagen, ikke bare

førskolelærerne, skal være velutdannede i forhold til de oppgavene de skal utføre, sa ekspedisjonssjef Dag Thomas Gisholt fra KDs barnehageavdeling. – Velkvalifiserte førskolelærere er imidlertid avgjørende! Hvis det viser seg at den norske førskolelærerutdanningen ikke er god nok, har vi et stort problem.

Gisholt sa blant annet at når vi nærmer oss en situasjon med full førskolelærerdekning, vil det være naturlig å se på om utdanningen tiltrekker seg studenter med høyt nok faglig nivå – jf. det forhold at søkere til førskolelærerutdanningen har betydelig svakere karakterer fra videregående skole enn søkere til allmennlærerutdanningen (se Første steg nr. 2/2009 vedrørende denne problematikken. Se også reportasjen på sidene 12 og 13 i dette bladet).

KD vil se NOKUTs rapport i september i sammenheng med oppfølgingen av Kvalitetsmeldingen (Stortingsmelding 41 (2008 – 2009)) og oppfølgingen av andre rapporter som dels alt foreligger og dels er under arbeid, som Midtlyng-utvalgets, Flatø-utvalgets, Fordelingsutvalgets, Østberg-utvalgets og Brenna-utvalgets rapporter (sistnevnte avleveres 1. oktober), samt nye forskningsresultater og ny kunnskap fra andre kilder.

Gisholt understreket at det er tale om morgendagens barnehage, vi vil ikke se resultatene av det arbeidet som skal nedlegges i form av uteksaminerte kandidater før tidligst fra 2015. Han viste videre til at det er et fellestrekk ved flere av innstillingene at man er opptatt av barnehagens potensial som forebyggingsarena og at spørsmål om kartlegging omtales mye.

Profesjonelt ansvar

– Profesjonsutdanningene svikter i arbeidet med profesjonelt ansvar og profesjonell etikk, sa Tone Dyrdal Solbrekke, førsteamanuensis ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) og forsker ved

Tone Dyrdal Solbrekke spurte om i hvilken grad utdanningene legger til rette for at studentene får lære om ulike typer ansvarsforhold og får prøve disse ut i praksis, samt blir tvunget til å begrunne egne handlinger og valg.



Institutt for sykepleievitenskap og helsefag (SHF), begge ved Universitetet i Oslo (UiO).

Hun klargjorde at hun ikke hadde eksempler fra førskolelærerutdanningen i forbindelse med denne påstanden, men fra ulike profesjonsretninger, deriblant allmennlærerutdanningen. Hun mener like fullt at det er grunn til å ta spørsmålet alvorlig også i en evaluering av førskolelærerutdanningene.

Ifølge Dyrdal Solbrekke blir ikke "profesjonelt ansvar" og profesjonsetikk behandlet i studiet på en måte som hjelper studentene til å utvikle en helhetlig faglig og moralsk forståelse av sitt kommende profesjonelle ansvar. Nyutdannede forankrer derfor sine handlinger i praksis i en individuell forståelse og *privat* etikk framfor i en reflektert og kollektiv profesjonsetikk. Dette gjelder også profesjonsgrupper som psykologer og jurister.

Men i sammenhengen etikk og ansvar, hva er ansvar? Dyrdal Solbrekke viste til at "ansvar" på norsk dekkes av to ord på engelsk, nemlig "responsibility" og "accountability", der sistnevnte kan oversettes med "profesjonell regnskapsplikt".

Under "responsibility", som kan oversettes med "profesjonelt ansvar", finner vi kjennetegn som proaktiv handling, frivillighet, tillit, profesjonelt skjønn, profesjonell faglighet og moralsk rasjonale, det situasjonsbetingende, og det at ikke alt kan gjøres "transparent".

Under "profesjonell regnskapsplikt" finner

Dag Thomas Gisholt viste til at Stortinget har bevilget 2 millioner kroner til forberedelse til etablering av et kunnskapscenter for utdanning. Senteret skal være i drift fra 1. januar 2011 og dekke hele utdanningssektoren inkludert barnehagen.

Solveig Østrem hevdet at utdanningene fokuserer for lite på førskolelærernes profesjonsansvar for egne vurderinger og på dette ansvars saklige og faglige forankring.

Gunhild Hagesæther annonserte framleggingen av en tverrinstitusjonell hovedrapport og en delrapport for hver enkelt utdanningsinstitusjon på avslutningskonferansen i Oslo 20. september.



vi kjennetegn som reaktiv handling, forpliktelse, kontroll, målbare indikasjoner, økonomiske og juridiske rasjonale, forhåndsdefinerte standarder, og "transparent" språk.

- Disse definisjonene og forskjellene mellom dem må førskolelærerstudentene bli kjent med i utdanningen, sa Dyrdal Solbrekke, som understreket at de to variantene av ansvar innebærer konsekvenser for profesjonsutdanningen. Hun sa med ettertrykk at utdanningene må hjelpe studentene til å se sitt profesjonelle ansvar i lys av de ulike ansvarsregimer og potensielle spenninger som kan oppstå mellom disse. Hun viste til moralfilosofen Larry May (1996) som hevder at vi i dagens samfunn med komplekse utfordringer og med den "vev av forpliktelser" enhver profesjonsutøver står i, må forstå profesjonelt ansvar som "legitime fremforhandlede kompromisser mellom forenlige og uforenlige hensyn"!

Economy – Education

- Rapporten *Alle teller mer* viser at det som lar seg kartlegge, vektlegges mer i barnehagen enn det som ikke lar seg kartlegge, sa førsteamanuensis Solveig Østrem fra Høgskolen i Vestfold. Hun er en av de sju forfatterne av *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnhagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Høgskolen i Vestfold, Rapport 1/2009).

Barnehagen er blitt for "alle", noe som

ifølge Østrem har skapt "større offentlig styringsiver". Barnehagen sees av politikere og forvaltning som et sosialpolitisk virkemiddel, og kvalitet i barnehagen bestemmes av hva som gir effekt.

Barnehagen er også kommet dit hen at den betraktes som lønnsom investering. I den forbindelse kommenterte Østrem norske politikeres omfavnelse av OECD-rapporter som for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment) ved å sitere Svein Sjøberg, professor i naturfagenes didaktikk ved UiO, som sier at "man bør huske at E-en i OECD viser til Economy og ikke til Education". OECD står på norsk for Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.

E-en finner vi også i *evidens*. Østrem spurte om såkalt evidensbasert forskning har kommet inn i barnehagen bakveien. I evidensbasert forskning spør forskeren om hva som virker. Hva kan registreres, kvantifiseres og gir økonomisk gevinst?

(I Bedre Skole nr. 1/2008 side 15 er "evidens" forklart slik av professor Hanne Foss Hansen ved Københavns universitet: "Det er informasjon som er relevant i forhold til en gitt påstand. Informasjonen er fyllestgjørende, det vil si den blir bekreftet av annen informasjon. Informasjonen er kommet fram gjennom en prosess preget av saklighet. Endelig er det informasjon som er upartisk, og ikke bundet til spesielle interesser." Evidensforsk-

ningen springer ut av medisinsk og naturvitenskapelig forskning.)

Østrem viste videre til den amerikanske forskeren James Heckmans *multiplikatoreffektteori*. Heckmans teori bygger blant annet på effektstudier av vanskeligstilte svarte amerikanske familier på 1960- og 1970-tallet, og konkluderte med at tidlig innsats for å hjelpe slike familier gir gode resultater.

Flere studier bygger på Heckmans teori, men han utførte dem ikke selv. Østrems poeng er mange forbehold kan knyttes til disse studiene når det gjelder metode, relevans og overføringsverdi til norske forhold.

- Disse forbeholdene kommer til uttrykk når det refereres til disse studiene i faglige sammenhenger, inkludert i Fordelingsutvalgets rapport, men når studiene tas i bruk politisk, forsvinner forbeholdene, sier Østrem.

Et annet av Østrems poenger er at evidens og etikk ikke nødvendigvis er størrelser som faller sammen. Evidensstenkningen er ifølge Østrem hierarkisk, med lite rom for problematisering av kunnskapsgrunnlaget. Konkurrerende kunnskapsformer ekskluderes.

- Hva kjennetegner en profesjon? spurte hun. - Jo, profesjonsutøvers ansvar er saklig og faglig forankret, hennes profesjonsutøvelse er situert og handlingsorientert, og profesjonsutøveren møter dem som hun arbeider med ansikt til ansikt.

Kunnskapskløft rammer barnehagene

Bare en tredel av norske førskolelærere har relevant høyere utdanning, og blant de ufaglærte har én av fem bare ungdomsskole på papiret. Nyutdannede førskolelærere opplever at lekmannspreget i barnehagene undergraver deres faglige kompetanse, ifølge MAFAL-prosjektet ved Høgskulen i Volda.

Av Stian Danielsen (tekst)
og Hung Ngo (foto)

Mange nyutdannede pedagoger møter det de oppfatter som manglende aksept for sin teoretiske kunnskap når de begynner å arbeide blant ufaglærte kollegaer i barnehagene. Dette påviser forskere ved Høgskulen i Volda (HVO).

– De nyutdannede møter en kultur hvor erfaringsbasert kunnskap har like stor eller større legitimitet enn teoretisk kunnskap, og mange opplever at førskolelærerens profesjonelle kompetanse usynliggjøres, sier stipen-

diat Gerd Sylvi Steinnes ved HVO. Hun er en del av forskningsprosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg* (MAFAL).

Forskningsprosjektet har som hovedtema hvordan førskolelærere mestrer og forstår sitt yrke. Målet er å avdekke i hvilken grad førskolelærerutdanningen i realiteten kvalifiserer til en hverdag i barnehagene.

– Riktignok er de fleste fornøyde både med utdanning, praksisperioder og praksisveiledning når de er under utdanning, men dette endrer seg når studentene har gått over i arbeidslivet, sier Steinnes. – Etter ett år i arbeid forteller mange av førskolelærerne at utdanning og praksis ikke har forberedt dem godt nok til arbeidslivet.

– Mange førskolelærere går inn i stillingen som pedagogisk leder. Dette er en rolle som innebærer å være både faglig leder og personalleder, ofte for en sammensatt gruppe ansatte som mangler faglig utdanning, men

Stipendiat Gerd Sylvi Steinnes ved Høgskulen i Volda sier førskolelærerutdanningen ikke forbereder studentene godt nok på den praktiske hverdagen i barnehagen. Hun bygger på det nyutdannede førskolelærere selv forteller (foto: Arne Solli).

som har lang erfaring, påpeker Steinnes. De nyutdannede opplever jobben som svært utfordrende, særlig siden mange barnehageansatte regner erfaringsbasert kunnskap som viktigere enn formell utdanning.

Mange slutter

Pedagogikkprofessor Peder Haug er prosjektleder for MAFAL. Ifølge Haug har den pedagogiske svikten i barnehagene alvorlige konsekvenser. Forskerne har allerede sett at mange førskolelærere søker seg over i andre jobber, først og fremst i skolen.

– Det kanskje mest uheldige er at undergraving av førskolelærernes fagkunnskap kan føre til at barnas tilbud kan bli for ensidig og for lite stimulerende sett i forhold til idealene i statlige styringsdokumenter og kunnskapsmål, sier Haug. – Når førskolelærere må bruke tiden sin på rutineoppgaver, blir det mindre tid til pedagogisk arbeid.

Norske barnehager er forpliktet til å ha én pedagogisk leder for hvert åttende barn over tre år. Klarer barnehagen ikke dette, må den søke kommunen om dispensasjon til å ansette ufaglærte eller personer uten godkjent utdanning i stillingene.

Behovet for kvalifiserte personer til å fylle pedagogiske stillinger har steget kraftig i forbindelse med barnehage- og kunnskapsløftet fra den rødgrønne regjeringen. Antallet dispensasjoner er omfattende i store deler av landet. I Stavanger er 25 prosent av de pedagogiske stillingene i førskolen bemannet gjennom dispensasjoner for ufaglærte.

MAFAL-prosjektet

Norges forskningsråd har bevilget 7,2 millioner kroner over tre år til det praksisrettede barnehageprosjektet *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg*. Prosjektet foregår ved Høgskulen i Volda og ledes av professor Peder Haug. Prosjektet avsluttes innen 2012.



Artikkelforfatterne:

Stian Danielsen (t.v.) og Hung Ngo er tilsluttet Nyhetstjenester AS, et Stavanger-basert foretak av frilans-

journalister og -fotografer som spesialiserer seg på reportasjer om utdanningsforskning (foto/copyright Nyhetstjenester AS).

Førskolelærer og pedagogisk leder Hanne Dyrdal i Børesvingen barnehage i Stavanger har tro på at samarbeidet mellom førskolelærere, også de nyutdannede, og assistenter uten faglig utdanning, men med mangeårig praksis i barnehage, kan utvikles til det beste for barnehagen (foto: Hung Ngo).



Vil ha flere med utdanning

Hanne Dyrdal lot seg nesten presse til å slutte som pedagogisk leder. Nå ser hun at faglærte og ufaglærte med erfaring sammen skaper rom for de beste løsningene for barna.

Hanne Dyrdal (25) er pedagogisk leder ved private Børesvingen barnehage i Stavanger. Hun har treårig førskolelærerutdanning fra Universitetet i Bergen. Dyrdal forstår at mange nyutdannede førskolelærere har problemer med å tilpasse seg arbeidslivet.

– Etter kunnskapsløftet har vi opplevd et økt

politisk press for å bruke mer av den målrettede pedagogikken i rammeplanene, sier Dyrdal. Hun har tro på at førskolelærere og erfarne assistenter sammen kan finne fram de beste løsningene i barnehagene.

– Du kan ikke møte opp med tre år på skolebenken og forvente at du mestrer oppgavene i en barnehage bedre enn dem som har arbeidet

der i flere tiår, og som attpå til har barn selv, sier Dyrdal. Hun innrømmer at det er lett å la seg presse når kollegene overser den pedagogiske lederens kunnskaper fra utdanningen.

– På ett tidspunkt vurderte jeg selv å slutte på grunn av dette, sier Dyrdal.

Hun tror løsningen for barnehagene må være er å skaffe seg mer kompetanse. Dette er imidlertid vanskelig fordi det ikke finnes nok utdannede førskolelærere til å fylle alle de ledige stillingene etter barnehageløftet.

– Vi trenger rett og slett langt flere barnepedagoger. Det burde åpnes for etterutdanning av assistenter samtidig som man skaper flere studieplasser og oppmuntrer flere til å studere faget, sier Dyrdal, som mener barnehagene er i en vanskelig omstillingsfase på grunn av den raske veksten i barnehagedekning. Samtidig er det stor variasjon mellom barnehagene i hvordan de takler den pedagogiske nyorienteringen fra regjeringen.

– Rammeplanen er rimelig, men det har vært naivt å forvente at alle brikkene til kunnskapsløftet skulle falle på plass i løpet av så kort tid, sier hun.



Professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda leder MAFAL-prosjektet. Han frykter at en undergraving av førskolelærernes fagkunnskap kan føre til at idealene i statlige styringsdokumenter svekkes, med et dårligere tilbud til barna som følge (foto: Arne Solli).



Dårlig innemiljø gir store helseplager

Halvparten av alle barnehageansatte plages av støy og en firedel plages av støy og smuss, viser en rapport fra Utdanningsforbundet og Norges Astma- og Allergiforbund. Det de ansatte plages av, rammer selvsagt også barna. Det er imidlertid fullt mulig å gjøre noe for å bedre inneklimaet i barnehagen, viser rapporten.

Av Britt Ann K. Høiskar, Lasse Kolstad, Knut-Arne Rønning og Knut R. Skulberg

Flere barn utvikler astma, allergi eller andre overfølsomhetsplager. Dette er meget bekymringsfullt. 20 prosent av barn i Norge har eller har hatt astma. Dårlig innemiljø blir stadig oftere påpekt som en årsak til at mange barn utvikler slike plager. Enten det dårlige innemiljøet er hjemme, i barnehagen eller på skolen. Et godt innemiljø er en viktig forutsetning for god helse, læringsmiljø og trivsel. Barn og personale kan bli syke av å opp-

holde seg i lokaler med dårlig innemiljø. I tillegg er det godt dokumentert at et dårlig innemiljø påvirker arbeidsevnen og sykefraværet.

Vi mangler i dag god dokumentasjon om innemiljøet i norske barnehager. Norges Astma- og Allergiforbund og Utdanningsforbundet har innledet et samarbeid for et godt innemiljø i barnehager og skole. Første steg i dette samarbeidet har vært å foreta en systematisk kartlegging av helseplager og opp-

levelse av innemiljø blant de ansatte. Analysene fra undersøkelsen er presentert i egen rapport. Her presenteres hovedresultatene for barnehagesektoren, både kommunale og private barnehager.

Studien omfatter hele landet og deltakerne ble trukket ut blant Utdanningsforbundets yrkesaktive medlemmer. I alt 770 styrere og førskolelærere besvarte spørreskjemaet våren 2009. Av disse arbeidet 43 prosent i barnehager som var 21 år eller eldre, mens 26 prosent arbeidet i bygg som er nyere enn seks år. 63 prosent av svarerne beskriver bygget der de arbeider som "tradisjonelt"..

Trøtthet, tung i hodet og hodepine dominerer

Generelle symptomer som trøtthet, føle seg tung i hodet og hodepine er dominerende. Rundt 20 prosent rapporterer at de har en eller flere av disse plagene hver uke. Derimot er det relativt få som har plager fra øyne, nese og hals sammenlignet med en tilsvarende undersøkelse av ansatte på kontorer.

De generelle symptomene på hodepine kan komme av stress, støy og dårlig atmosfærisk innemiljø. Årsaken kan være manglende eller dårlig ventilasjon. I de eldre byggene er det ofte dårlig ventilasjon. Ansatte som arbeider i bygg som er 21 år eller mer, er mer plaget med trøtthet enn de som arbeider i bygg som er nyere enn 20 år. Symptomene "tung i hodet" og "hodepine" viser det samme mønsteret.

I barnehagene er det ellers arbeidsmiljøfaktorene "støy" og "støv og smuss" som oppleves som det mest belastende.

48 prosent plages av støy

Hele 48 prosent av de ansatte i barnehager plages av støy. Langvarig høy eksponering for støy kan medføre hørselstap og øresus (tinnitus). Støy oppleves som slitsomt. Den kan derfor medvirke til helseplager over tid, selv om støyen i seg selv ikke er så høy at den gir hørselsskade. Forskning viser at støy blant annet kan føre til hjerte- og karsykdommer, muskelspenninger, søvnproblemer og fordøelsesbesvær.

Støy virker i tillegg negativt inn på barns og voksnes konsentrasjons- og yteevne. Den kan forsinke problemløsning og læring. Både for ansatte og barna er det derfor viktig å få ned støynivået i innemiljøet.

Undersøkelsen viser at støyen i hovedsak kommer fra aktive, høylytte barn i barnehagen. For å redusere støyplagene må det arbeides systematisk både med bevisstgjøring og end-

Nyttige nettadresser:

Utdanningsforbundets/Norges Astma- og Allergiforbunds rapport kan lastes ned fra <http://www.utdanningsforbundet.no> eller fra <http://www.naaf.no/no/>

ring av barn og voksnes adferd. Utdanningsforbundet og Hørselshemmedes Landsforbund har utviklet en pedagogisk pakke til alle landets barnehager som er sendt ut til 6000 barnehager. Her gis det mange gode råd for hvordan man kan arbeide for å redusere støyproblemet i barnehagen. Det dreier seg både om fysisk tilrettelegging, lydmåling og bevisstgjøring og endring av adferd.

25 prosent plaget av støy og smuss

Hver fjerde ansatt plaget av for mye støy og smuss i arbeidsmiljøet. Støy og spesielt svevestøy er blant de aller viktigste årsaker til dårlig inneluft. Dette kan føre til sykdom og plager som flere og verre luftveisinfeksjoner, hodepine og unormal tretthet, samt forverring av allergier, neseplager og astma. Støy kan i seg selv være skadelig. Det transporterer med seg kjemiske forbindelser som kan ha negativ innvirkning på helsen.

I barnehagene dras støy og smuss i stor grad inn av barna fra uteområdet. Det er derfor ekstra viktig å ha gode inngangspartier i disse byggene hvor mest mulig av støvet kan bli samlet opp. En god avskrapingsrist utenfor inngangen, grovgarderobe for utesko og yttertøy og en egen garderobe for innesko og innetøy er viktige tiltak for å redusere problemet. Det er deretter viktig å fjerne det deponerte støvet fra disse områdene slik at det ikke virvles opp i luften igjen og bringes videre inn i barnehagen. Det kan også være lurt å ha mulighet for å spyle av søle og smuss fra utetøyet før det bringes inn i grovgarderoben. Foresatte og besøkende bør informeres tydelig om at ingen skal gå inn med utesko.

Forholdene må legges til rette for at rengjøringen blir så lett og lite tidkrevende som mulig. Det betyr kort sagt å redusere hylle- og loddenfaktorene. Innred slik at man ikke må flytte på altfor mange gjenstander for å få gjort rent. Bruk av rengjøringskjemikalier må unngås så langt som mulig, da kjemikaliene

Forslag til tiltak

- Arbeid systematisk for å redusere støynivået i barnehagen gjennom fysisk tilrettelegging, bevisstgjøring og atferdsendring.
- Begrens mulighetene for at støy og smuss kan komme inn i barnehagen. Innred slik at det forekommer færrest mulig "støvsamlere" i innemiljøet. Unngå teppegulv/faste gulvtepper, åpne hylleløsninger, skap som ikke går

helt opp til taket, innredninger som er vanskelige å holde rene. Bruk glatte materialer på interiør, gardiner og lignende.

- Gjør rent grundig og hyppig. Bruk minst mulig vann og kjemikalier.
- Arranger kurs om problemene knyttet til og konsekvensene av støy, støv og smuss, og presenter effektive tiltak.

fester seg til støvpartiklene for deretter å pusles inn av barn og voksne. Den beste rengjøringen får man ved å bruke tørre eller lett fuktige metoder:

- Sentralstøvsuger eller god støvsuger med HEPA-filter,
- oljemopper eller syntetiske mopper, og/eller
- mikrofiberkluter til å fjerne støv på inventar.

Konsekvenser for barnehagebarna

Denne undersøkelsen handler om de ansatte i barnehagen, men resultatene peker på innemiljøproblemer som gir grunn til uro også for barna som oppholder seg der. Det er i dag drøyt 260 000 barn i norske barnehager, mange med en oppholdstid på 30 - 40 timer i uken, kanskje i barnehager med innemiljøproblemer som beskrevet ovenfor

Vi har en vekst i antallet barn som utvikler astma, allergi eller andre overfølsomhetsplager som er meget bekymringsfull. 20 prosent av barn i Norge har nå astma før de er fylt 10 år. Innemiljø med mye støy/smuss vil resultere i at disse barna blir mer plaget, men også barn uten astma vil kunne oppleve økte helseplager.

Barn har livet foran seg og det er desto verre å bli påført en varig hørselsskade/øresus som man skal leve med resten av livet. Støy oppleves også som slitsom. Støy kan derfor medvirke til stress og helseplager over tid, selv om



Artikkelforfatterne: (f.v.) Dr. scient Britt Ann K. Høiskar er fagsjef og lege/dr. philos., og Knut R. Skulberg er seniorrådgiver i Norges Astma- og Allergiforbund, Lasse Kolstad og Knut Arne Rønning (t.h.) er seniorrådgivere i Utdanningsforbundets avdeling for lønns- og arbeidsvilkår (foto/copyright Høiskar og Skulberg: NAAF, foto/copyright Kolstad: Utdanningsforbundet, foto Rønning: Bjørn Sagmoen, Utdanningsforbundet).

støyen i seg selv ikke er så høy at den gir hørselsskade. Støy virker blant annet negativt inn på barns konsentrasjons- og yteevne, og kan forsinke problemløsning og læring.

Inneklimaet er av stor betydning for helse, trivsel og læringsevne. I mai 2009 la regjeringen frem fram stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen. Regjeringen vil styrke barnehagen som læringsarena for å sikre at alle barn får gode utviklingsmuligheter. For å lykkes med dette er det nødvendig å sikre alle barnehager et godt inneluftsklima i årene som kommer.

16. mars

Barnehagedagen 2010 — du og kollegene deltar vel?

Du finner all nødvendig informasjon på www.utdanningsforbundet.no

Klikk på "Velg medlemsgruppe" og på "Barnehage", så finner du straks alle relevante opplysninger.

Små realister i Terna barnehage

Dette er en artikkel om bruk av bildedokumentasjon som grunnlag for læring. Bildene er fra Terna barnehage i Øygarden kommune som sammen med Høgskolen i Bergen gjennomførte et realfagsprosjekt i 2006 – 2008. I prosjektperioden utviklet småbarnsavdelingen SmåTerna en del tanker og ideer om hvordan arbeide med realfag sammen med barn i alderen ett til tre år.



1

Sondre og Trane utforsker hvilken stol som egner seg best for å nå opp på bordet.

Foto: Oen

hvordan vi skal gå fram, siden vi ikke kan føre en samtale med dem.

Driver ett- til treåringer med matematikk og teknologi? De ansatte begynte å se etter matematikk- og teknologiaktiviteter blant barna. For å kartlegge slike aktiviteter valgte personalet å ta bilder. Småbarna er ofte lite verbale, og derfor blir kroppsspråket, gester, mimikk og barnas samspill med andre en viktig uttryksmåte. Bildedokumentasjon kan av den grunn være viktig for å fange øyeblikksbilder av barns utforskning av matematikk og teknologi. De voksne var også usikre på hva de skulle se etter og trengte å fange aktiviteter i her og nå-situasjoner som etterpå kunne analyseres. Denne fremgangsmåten skjerpet de ansattes faglige blikk, og de begynte etter hvert å se stadig mer realfag i aktiviteter hvor de tidligere ikke hadde lagt merke til det.

"Det faglige bildet"

Fotografier er en form for dokumentasjon. Det er viktig å tenke over hva dokumentasjonen skal brukes til.

"Dokumentasjonen har ingen verdi i seg selv, men er et redskap for å utvikle virksomheten og spre informasjon og kunnskap om sektoren. Dokumentasjon kan bidra til å utvide den voksnes forståelse for barns læring og barnehagens betydning som arena for omsorg, lek og læring." (Barne- og familiedepartementet 2005)

Dette innebærer at dersom målet er å ta bilder for å vise foreldrene at barna deres leker og får omsorg, velger vi andre motiver enn om formålet med bildet er å dokumentere "faglighet" innen matematikk og teknologi. Hva kjennetegner det "faglige bildet" i matematikk og teknologi? *Det er et bilde som prøver å få frem situasjoner /hendelser som er utgangspunkt for læring innenfor dette fagområdet*, et bilde som utvikler vårt eget voksne faglige blikk. Dette bildet utvikler vår bevissthet og kompetanse på hva matematikk og teknologi er for små barn. Når vi tar faglige bilder i matematikk og teknologi, viser vi barna at vi er genuint opptatt av det de gjør, og vi spiller på lag med dem. Dette medfører at vi også gir barnas opplevelser og læring verdi ut over øyeblikket.

Matematikk og teknologi inngår som en nødvendig del av våre liv. Det er ikke bare et pålegg i rammeplanen. Gjennom bildedokumentasjon tydeliggjøres dette.

På bilde 1 ser vi hvordan to barn vurderer stolens størrelse i forhold til bordet. Den laveste stolen er ikke tilstrekkelig høy til å nå opp til bordet. Det fysiske miljøet innbyr her til utforskning av målebegrep.

Av Mona Jeanette Oen, Magni Elen Hope Lossius og Helge Jensen

Når man skal få øye på arbeid med matematikk i barnehagen, kan mange tenke at det enkleste er å skrive ned barnas samtaler om ulike matematiske fenomener. Det er gjerne ikke så enkelt på en småbarnsavdeling. Tolk vi deler av rammeplanen for bokstavelig, kan arbeidet med matematikk for de yngste barna bli for voksenstyrt. For eksempel står det under fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst* at: "Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna ... blir fortrolige med symboler som tallsiffer..." Her er det neppe småbarnsavdelingen som er målgruppen. Viktigere er det å legge vekt på verbene under fagområdet *Antall, rom og form*: "Barna skal oppleve glede..., erfare, utforske og leke..."

Når vi tenker teknologi i barnehagen tenker

vi lite på det den forrige rammeplanen nevnte: fjernsynsapparatets fjernkontroll, digitaluret, mikrobølgeovnen, oppvaskmaskinen, telefonen, datamaskinen, film og video. Teknologi slik vi ser det, er mer utforskning av enkelt, mekanisk leketøy, verktøy som hammer, sag, saks og knipetang, redskaper som spett og spader, sykkel og symaskin, bygging av hytter, vindmøller, drager, blikkbokstelefoner, og så videre, og de diskusjonene som oppstår mellom barn og voksne om forbedringer, hvilken virker best, eller hvordan reparere noe som ikke virker (se Jensen 2001 for utdyping). Derfor har vi nok tenkt mest på de eldste og mest taleføre i barnehagen, dem vi kan diskutere med, de som kan gi uttrykk for hva de funderer på.

Når det gjelder teknologi for de yngste i barnehagen, har vi vært mye mer usikre på



Alexander arbeider med et puslespill?

Et annet bilde er tatt mens et barn tegner (bilde 2). Det kan se ut som barnet bare har lagt fra seg fargeblyantene tilfeldig, men ser vi bedre etter, ser vi at han driver med et avansert puslespill. Fargeblyantene passer nøyaktig i formen på brettet hans. Vi ser at gutten tilegner seg kompetanse innen både måling og form. I begge tilfeller hjelper bildene oss til å se mangfoldigheten/mangetydigheten i mye av det hva barna gjør og analysere det med et faglig blikk.

Bilde 3 og 4: I en overfladisk observasjon av disse situasjonene tenker vi kanskje at dette bare er barn som kopierer/leker voksne i arbeid. Mens nærmere studium og diskusjon av bildene gir oss et utvidet perspektiv på alle de konkrete fysiske prinsipper som barn hele tiden utforsker og samler seg erfaring rundt - skruen går inn når jeg skrur ene veien og ut når jeg skrur andre. Det gjør ikke en spiker. Det er lettere å løfte steinen med et bredt grep på spaden, enn med et smalt.

"Kasseprosjektet"

Bilde 5: Variasjon er ett viktig vilkår for læring, se for eksempel Björklund (2007). De ansatte var derfor opptatt av hvordan de kunne variere det fysiske miljøet for barna for å gi dem spesielle opplevelser. I en periode som strakk seg over fem til seks måneder ble avdelingen tilført 60 - 70 kartonger av ulik størrelse, fra små smykkeesker til store møbelkartonger. Hva ville nå skje?

Barna fikk anledning til å utforske kartongene og eskene på egen hånd over lang tid.



Jonas i arbeid med skrujern.



Vektstangprinsipper: Smalt kontra bredt grep på spaden. Sondre, Magnus og Anne Sofie har et godt grep om spadene. Stine Marie i bakgrunnen.



5 Fra kasseprosjektet.: Jonas og Rowena er oppe i kassen. William holder seg i bakgrunnen.



Om forfatterne: Mona Jeanette Oen (t.v.) er avdelingsleder i Terna barnehage. Oen presenterte realfagsprosjektet på en realfagskonferanse for kommunene Fjell, Sund og Øygarden i Hordaland i november 2008.

Høgskolelektor Magni Elen Hope Lossius er matematikklærer ved førskolelærer- og allmennlærerutdanningen i Bergen, og førskoleamanuensis Helge Jensen (t.h.) er naturfaglærer ved førskolelærerutdanningen (private bilder).

Barna krøp inn i en kartong og erfarte med egen kropp hvor stor plass det var i kartongen. Var det plass til et eller to eller tre barn? Dette er en forsmak på volumforståelse, men også erfaring med romforståelse. Barna gjemte seg inni kartongen og fikk en følelse av å være i et lite lukket rom. Noen ganger var det små åpninger i kartongene slik at for eksempel hodet kunne stikke ut, og barna kunne betrakte rommet utenfor kartongen som var større og mer åpent.



6



7

8

Anders utforsker samsvar mellom former.



9

Barne og ungdomsfagarbeider Jorunn Sjø leser sammen med Tomine.



10

Det kan bli mange bildebøker!

Hull i kartongen

Like viktig som å ta bilder av enkeltstående hendelser, ble det å ta bilder av aktiviteter som utvikler seg over tid og reflektere rundt prosessene sammen med barna. Dette er også et krav for at dokumentasjonen kan kalles pedagogisk (Åberg & Lenz Taguchi 2006).

Barnehagen er inspirert av Reggio Emilia hvor "den grunnleggende filosofien er at barn lærer gjennom å konstruere sin egen kunnskap i samhandling med andre barn, omgivelsene sine og kompetente, nysgjerrige voksne" (se for eksempel Pape 2008).

Av den grunn var det også viktig å følge barnas prosesser litt over tid for å få øye på hvordan barna konstruerer sin kunnskap. Et av barna ble opptatt av et hull i en av pappkartongene. Gjentatte ganger slapp han en liten smykkeeske ned i hullet, men vel så interessant var det å reversere prosessen. Dette kan sammenlignes med å utforske en putteboks, men det er sjelden mulig å sitte oppi

En del av det å arbeide med romforståelse i barnehagen handler om å gi barna erfaringer med begrep som inni, bak, innenfor, utenfor, og så videre, og å se omgivelsene fra ulike perspektiv (Solem & Reikerås 2008). Samtidig kan denne kartongen ved en annen anledning brukes til rutsjebane og gi barna erfaring med friksjon og fart. Barna må selv utforske hvordan kartongen må ligge for å få størst mulig fart, eller hva som er styrken i en tynn vegg når den formes som en boks eller brettes flatt ut. Kartongen løftes også opp og barna erfarer at noe som er stort i volum ikke nødvendigvis er tungt. Dette gir erfaring med volum og vekt. Og kartongene stables oppå

hverandre og gir barna erfaring med stabilitet, balanse og tyngdekraft.

Camilla Björklund har avlagt sin doktorgrad på temaet *Småbarns möten med matematik* (Björklund 2007). Hun skriver at i tillegg til variasjon er *samtidighet* et sentralt vilkår for læring blant de yngste. Det innebærer å kunne betrakte flere egenskaper ved et fenomen samtidig. En kartong som er stor i volum, er likevel lett slik at den kan løftes og flyttes, og den kan også være en båt som du kryper inni eller den kan snues og brukes som rutsjebane. Ved å la barna selv utforske kartongene på så mange ulike måter får barna rikelig anledning til å arbeide med "samtidighet."



11 Jonas undersøker hva en kasse kan brukes til.

putteboksen og få "klossen" (her smykkeesken) opp igjennom hullet igjen og tilbake til opprinnelig sted. Her får barnet erfaring med formlikhet. Tverrsnittet av smykkeesken må ha samme form som hullet (Solem & Reikerås 2008). Björklund påpeker at det er viktig at den voksne prøver å se hva barna velger å fokusere på. "Det er først når man lærer å se at man kan forstå barnas erfaringer og utfordre dem." (Flottorp 2008). Det underbygger igjen behovet for å ta bilder av prosesser (se bilde 6, 7 og 8).

Bildebøker

For å utnytte bildematerialet til refleksjon og videre læring for barna, velger barnehagen å lage egne bildebøker i matematikk og teknologi. Hva gir bildebøkene barna? Bøkene benyttes for at barna skal gjenkjenne opplevelser og læringssituasjoner. Tidligere erfaringer bearbeides og barna får satt ord på opplevelser og begreper sammen med de voksne. Stadig oppdages nye ting i bildene og opplevelsene deles med andre. Bildene interesserer også nye barn og ikke minst blir bildebøkene som lærebøker i matematikk og teknologi, og de er alltid er tilgjengelige.

Hva gir bildebøkene de ansatte i barnehagen? Alle blir mer bevisste i forhold til hva som er matematikk og teknologi ved å prøve ta bilder av aktiviteter som inneholder elementer av disse fagene. Deretter bearbeides tankene gjennom bildeutvelgelsen, bildetekstskrivningen, bildebokredigeringen, og gjennom

det å se i bøkene. Vi oppdager da gjerne faglige temaer som vi bør arbeide mer med, og disse får da økt fokus. Siden tas nye bilder som igjen utvikler det faglige blikket. På den måten får vi en oppadgående læringsspiral (se bilde 9, 10, 11, 12 og 13).

Økt fokus på refleksjon

Det å arbeide med matematikk og teknologi i barnehagen handler i første rekke om å få øye på barns utforskning av matematikk og teknologi for så å videreutvikle denne. Vi ser at bruk av bildedokumentasjon kan være en mulig hjelp i denne prosessen.

I evalueringen av rammeplanen, rapporten *Alle teller mer* (Østrem mfl 2009), skriver forfatterne om bruk av dokumentasjon i barnehagen (s.171): "Fokuset er rettet mot det enkelte barnet og mot å synliggjøre arbeidet, mens det i mindre grad arbeides med dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring." Vi ser at det å ta faglige bilder, analysere disse og deretter lage egenproduserte bildebøker, kan være en måte å få økt fokus på refleksjon og læring både i personalgruppen og blant barna i tråd med kravene fra rammeplanen.

13

Nikolai og William oppdager at en kasse kan være stor uten å være særlig tung.

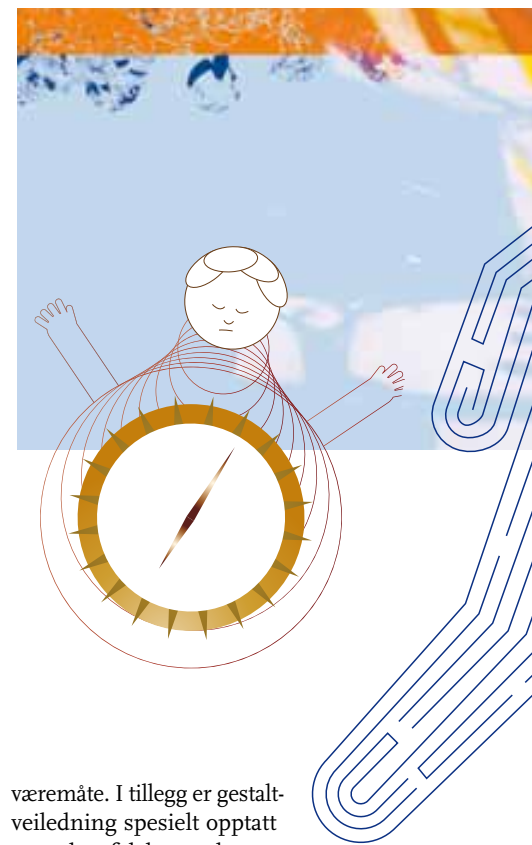
Litteratur

Barne- og familiedepartementet (2005): Klar ferdig gå - Tyngre satsing på de små. Rapport fra arbeidsgruppen om kvalitet i barnehagesektoren. Björklund, C. (2007): Hållpunkter för lärande Småbarns möten med matematik, Finland: Åbo Akademis Förlag, Finland. Flottorp, V. (2008): Små barns matematiske erfaringer i "Matematikk for små, inspirasjon for store". Tangenten: tidsskrift for matematikklærere i grunnskolen, Bergen: Caspar. (2008) Finnes elektronisk (se 2008: Barnehageheftet): <http://caspar.no/> Jensen, H. (2001): Teknologi og barn i Barnehagefolk nr. 2/2001, Oslo: Pedagogisk

forum. Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Pape, K. (2008): Fra plan til praksis I – Prosessorientert arbeid i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget. Solem, I. H. & Reikerås, E. K. L. (2008): Det matematiske barnet (2. utg.). Landås: Caspar forlag. Taguchi, H. L. & Åberg, A. (2006): Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Oslo: Universitetsforlaget Østrem, S. mfl (2009): Alle teller mer - En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart, Høgskolen i Vestfold.

Veiledning som læringsform i førskolelærerutdanningen

Dette er første del av en artikkel om kompetanseutvikling for førskolelærerstudenter gjennom veiledning, illustrert ved studiet av eksempler fra Akrobaten og Karusellen barnehager i Bergen. Sentralt i tolkningen av data fra studien står tenkning som bygger på systemisk veiledning og på gestaltveiledning.



Av Nina Carson, Jane Ellertsen,
Nora Lindén og Marit Nygård

Bruk av kvalifisert veiledning kan bidra til økt kvalitet i praksisopplæringen i førskolelærerutdanningen. I denne artikkelen drøftes data fra en undersøkelse utført av artikkelforfatterne. Undersøkelsen vi viser til er en del av Utdannings- og forskningsdepartementets (UFD) satsing på *Tiltak for kunnskap om og samarbeid med yrkesfeltet* (2005). UFDs målsetning var å forsterke og systematisere samarbeid mellom fagpersoner fra utdannings- og yrkesfeltet for å styrke sammenhengen mellom teori og praksis.

Tema for undersøkelsen var *Utfordringer ved bruk av veiledning i praksisopplæringen*. Studien bygger på videoobservasjoner av veiledningssamtaler mellom en praksislærer og en student i de to praksisbarnehagene. Samtalene ble foretatt i et rom som var skjermet fra den vanlige aktiviteten i barnehagen. På bakgrunn av de analyserte videoopptakene blir vårt fokus for denne artikkelen følgende: Hvordan kan studenter oppdage og erfare nye sammenhenger i samspillet mellom seg selv og barna og andre voksne i barnehagen? Vi vil også peke på noen utfordringer de to veilederne i denne undersøkelsen sa at de møtte.

I barnehagen har behovet for veiledning i forholdet student – praksislærer, kollegavei-

ledning i barnehagen, og veiledning av foreldre til barn i barnehagen blitt mer fokusert de siste årene. Veiledning som læringsform har fått en stadig større plass i førskolelærerutdanningen og i arbeidet i barnehagen. Dette skyldes blant annet et skifte i synet på læring, ved at man ser utvikling av ny kunnskap som en aktiv prosess gjennom samhandling med mer kvalifiserte lærere eller kollegaer. En slik aktiv utvikling av kunnskap gjennom erfaring og veiledning er det vi ønsker å diskutere i denne artikkelen. Dette synet på kunnskap står i motsetning til den kognitive tradisjon som hevder at tekningen starter i en individuell læringsprosess. Slik endring i lærings-syn finner vi dokumentert i barnehagens rammeplan, hvor de aktive, lærende barna *sammen* skal utvikle kunnskap om blant annet de syv fagområdene. Det er dette læringssynet førskolestudentene møter i sin praksis i barnehagen, der vektleggingen av veiledning er stor.

Teoretisk referanseramme

Sentralt i vår tolking av data fra studien er tenkning hentet fra veiledningsperspektivene *Systemisk veiledning* (Bateson 1972 og Ulleberg 2004) og *gestaltveiledning* (Hostrup 1999 og Tveiten 2008), fordi de to praksislærerne benyttet seg av disse veiledningsmodellene. Når vi veileder innenfor disse perspektivene, er vi opptatt av de relasjonene studenten inngår i, og opplever i praksisopplæringen, og hvordan disse relasjonene påvirker hennes

væremåte. I tillegg er gestaltveiledning spesielt opptatt av tanker, følelser og kroppssreaksjoner fordi den subjektive opplevelsen av situasjonen blir sentral. Derfor kan vi si at de to veiledningsperspektivene utfyller hverandre (Carson og Birkeland 2009).

Systemisk veiledning vektlegger relasjoner og gjensidighetsprinsippet, det vil si at vi skaper forutsetning for hverandres væremåte. Vår forståelse bygger på Batesons kommunikasjonsteori (1972) og har mange likhetstrekk med familierapi. Vi kan trekke en utviklingslinje fra Bateson via familierapi til systemisk veiledning. Det finnes mange ulike retninger innen familierapi, som strukturell, strategisk og systemisk familierapi. Det er særlig Milano-gruppen som har påvirket systemisk veiledning. Denne retningen representerer systemisk familierapi (Tomm 2000). I systemisk veiledning rettes oppmerksomheten ut mot de relasjonene veisøker som yrkesutøver har til kolleger. Det fokuseres på hvordan veisøkers handlinger virker på disse relasjonene og hvordan kollegers handlinger virker på de samme relasjonene innenfor systemet barnehage. Veileder benytter seg blant annet av sirkulære spørsmål som er en sentral ferdighet innenfor systemisk veiledning (Ulleberg 2004).

Bateson hevdet at *alt* er kommunikasjon. Mennesket vil tolke alt som skjer rundt det i



et kommunikasjonsperspektiv. Vi mottar og sorterer den informasjonen som fremstår som meningsfylt for oss, og tolker denne ut fra våre erfaringer og den konteksten vi befinner oss i. Vi konstruerer en forståelse av verden ut fra våre antakelser om hvordan vi tror ting rundt oss og hendelser henger sammen (Gjems 2007). Studentene og praksislærerne konstruerer sin virkelighet ut fra hvordan de tolker signaler fra den andre og ut fra veiledningskonteksten. Utfordringen for praksislærerne i denne undersøkelsen ble å få tak i studentens opplevelser og anerkjenne den ut fra sin kompetanse.

Det teoretiske grunnlaget for gestaltveiledning er gestaltteori, eksistensialisme og fenomenologi. Gestaltveiledning bygger på et helhetlig syn på mennesket der både følelser, tanker og kroppsreaksjoner er i fokus i veiledningen (Tveiten 2008). I motsetning til systemisk veiledning henleder veileder oppmerksomheten på tanker, følelser og kroppsreaksjoner gjennom bruk av gestaltspørsmål og en rekke metoder. Vi skal se at de to studentene i undersøkelsen responderer forskjellig på gestaltveiledning.

Videoobservasjon

Undersøkelsen er et kvalitativt orientert nærstudium av veiledningssituasjoner med videoobservasjon som metode. Adler & Adler (1994:389) beskriver observasjon som *the fundamental bases of all research in the social and behavioral sciences*. Vi valgte videoobservasjon fordi vi ønsket å fokusere på *kroppsspråk* ut

fra en helhetstenkning om veiledning der det nonverbale uttrykket i tillegg til språket er grunnleggende i vår veiledningstenkning (Carson og Birkeland 2009).

I forskning er observasjoner alltid knyttet til forskerens forventninger. Dersom eksempelvis forventningen er et ønske om å få se fenomener som bekrefter en spesiell hypotese, kaller Popper denne tilnærming for *forventningshorisont* (Gillje og Grimen 1993:72). Begrepet forventningshorisont er i slekt med Gadamar's begrep *forforståelse* (op.cit.:148). Med *forforståelse* menes våre holdninger, opplevelser og fordommer som virker inn på vår observasjonsevne. Forskeren må søke å bli seg bevisst den *forforståelse* hun fortolker sine data ut fra. Dette ble en utfordring for forskergruppen.

Observasjonene foregikk i de to praksisbarnehagene Akrobaten og Karusellen med stasjonært kamera styrt av en av lærerutdannerne. Vi gjennomførte to observasjoner av veiledningssamtaler mellom praksislærer og student i hver barnehage, fire veiledningssamtaler totalt. Hver observasjon varte i ca en time. De to pedagogiske lederne skrev ut videoopptakene. Selve analysen ble foretatt av de to lærerutdannerne. De to praksislærerne deltok med kommentarer underveis i analysearbeidet. Denne arbeidsfordelingen ble diskutert og akseptert av både praksislærerne og lærerutdannerne.

Som analyseredskap valgte vi en hermeneutisk tilnærming (Denzin og Lincoln 2005:27 og Kvale 2001:81), da to sentrale begreper som vi fokuserte på var *forståelse* og *fortolkning* av fenomenene som fremtrådte i observasjonene. Disse fenomenene kan være kroppsspråk, verbale ytringer, uenighet og kommunikasjon. Gjennom en hermeneutisk fortolkning av fenomenene fokuseres det på et meningsforhold som ligger dypere enn det rent observerbare. Vi tolker våre data fra undersøkelsen på flere nivåer, det rent observerbare og en underliggende mening (Thaagaard 2003). Vi tar også et kritisk blikk på veiledningssamtalene i det vi fokuserer på brudd i veiledningen og på hva veileder kunne gjort annerledes for å kunne bidra til studentens læring og utvikling. Praksislærerne har godkjent dette kritiske perspektivet.

Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dahlen, 2004:20). Den engelske sosiologen Anthony Giddens (1991:374) hevder at forskeren må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av aktørene selv, og han introduserer begrepet *dobbel hermeneutikk*.

I vår undersøkelse kommer dobbel hermeneutikk til uttrykk ved at student og praksislærer først må tolke meningen i hverandres utsagn. Deretter må lærerutdannerne fortolke meningen i dialogen mellom de to gjennom å studere videoopptakene og utskriften.

Et gjennomgående spørsmål var hvordan det ville være mulig å anonymisere studentene. Christians (2005:145) sier det slik: *Despite signature status of privacy protection, watertight confidentiality has proved to be impossible*. For å anonymisere studentene knytter vi ikke studentene til en bestemt praksislærer. Forskergruppen diskuterte den makten som en undersøkelse som dette kan innebære. Vi innhentet studentenes skriftlige samtykke.

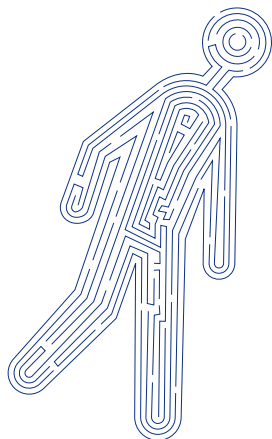
Temaene for veiledningssamtalene var studentenes samspill med barn og andre voksne i barnehagen. Begge studentene hadde skrevet veiledningsgrunnlag som ble levert praksislærer dagen før veiledningen. Studentene er i sitt andre studieår av et forløp på tre år. Ifølge fagplanene for pedagogikkfaget har studentene hatt temaveiledning i første og andre studieår. De har fått trening i rollene som veileder og veisøker i tillegg til innføring i veiledningsmodellene *Refleksjon over handling* (Handal og Lauvås 1999), *Systemisk veiledning* (Ulleberg 2004) og *Gestaltveiledning* (Tveiten 2008). De to praksislærerne har begge 30 studiepoeng videreutdanning i veiledning.

Aktuell veiledningsforskning

Det er særlig to doktoravhandlinger vi finner relevante for vår studie. I sitt doktorgradsarbeid fulgte Liv Sundli to allmennlærerstudenter gjennom tre års praksisperioder i grunnutdanningen, ved ulike skoler, i ulike studentgrupper og med tre forskjellige praksislærere. Studien viser at studentenes egne forutsetninger, ideer og refleksjoner vektlegges lite i veiledningssamtalene. Studentene hemmes mer enn veiledes til refleksjon. Sundli bruker begrepet *kloning* av studentene



Artikkelforfatterne: F.v. Nina Carson, førstelektor ved Høgskolen i Bergen, Jane Ellertsen, daglig leder for Akrobaten barnehage i Bergen, Nora Lindén, høgskolelektor ved Høgskolen i Bergen, og Marit Nygård, daglig leder for Karusellen barnehage as i Bergen (foto/copyright Carson og Lindén: HiB, Ellertsen og Nygård egne bilder).



om de tilfellene der studentens opplevelser blir undervurdert som tema i veiledningen. Slik undervurdering fører til lite rom for didaktisk nytenkning (Sundli 2001).

Kari Søndena (2002) fokuserer i sin doktoravhandling på refleksjonens betydning i førskolelærerutdanningen. Hun legger til grunn data fra veiledningssamtaler mellom praksislærer og student. Hun skiller mellom *immanent* og *transcendent* refleksjon, der immanent refleksjon beskrives som en passiv form for refleksjon og transcendent refleksjon som en overskridende og aktiv form. Søndena finner et mønster av immanent refleksjonsdiskurs i veiledningssamtalene, det vil si at veiledningen ikke førte til nytenkning. Dette samsvarer med studien til Sundli.

Et forskningsprosjekt som er interessant i denne sammenheng er Auberts og Bakkes studie *Utvikling av relasjonskompetanse gjennom observasjon, registrering av sårbarhet, refleksjon og anerkjennende veiledning* fra 2005. Forskerne viser hvordan observasjon av relasjoner, veiledning og skriftlighet kan være måter å komme i kontakt med og utforske seg selv og sine egne opplevelser på. Det interessante for vårt prosjekt er at forfatterne argumenterer for at det er mulig å arbeide med følelser i veiledningen uten at veiledningen går over i terapi.

Overnevnte forskning representerer ulike oppfatninger av veiledning. For vårt arbeid har vi følgende perspektiv på veiledning: *Veiledning kan sees som en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Vi vektlegger dialogen som viktigste fokus i veiledningspraksis* (Tveiten 2002:24).

Vi ønsket i vår studie å vise at bruk av systemisk veiledning og gestaltveiledning kan bidra til at studenten kan få økt innsikt i sitt samspill med barn og andre voksne i barnehagen og dermed stimulere til nytenkning. I det følgende vil vi diskutere eksempler fra undersøkelsen med analyse av våre observasjoner.

Eksempel 1 – presentasjon av data

"Duger jeg som student?"

Studentståstedet, innholdet i begrepet "psykisk sperre", og her og nå-perspektivet står sentralt når "Mette" skal ha veiledning i samspill med barn.

Studenten Mette (som hun ikke heter) skal ha veiledning om temaet samspill med barn. Mette har skrevet et veiledningsgrunnlag der hun ønsker å fokusere på sitt samspill med barn. Praksislærer vet at Mette liker å tegne og ber henne tegne det som dukker opp når hun tenker på seg selv sammen med barn. Tegning er en metode innenfor gestaltveiledning.

I kvalitative studier undersøkes ofte fenomener fra en personlig og privat sfære. Selv om fokus for vår undersøkelse har en annen karakter, er det private følelser og opplevelser som kommer frem. Det er velkjent at det kan være vanskelig å sette ord på slike opplevelser. Veileder oppfordret veisøker til å *tegne* situasjoner. Gjennom tegning kan veisøker få anledning til å uttrykke seg på en annen måte enn gjennom språket og på den måten oppdage andre sider ved seg selv (Tveiten 2008).

I veiledningen kommer det frem at Mette føler ubehag ved at praksislærer observerer henne i samspill med barn. Vi kan undres over om hun tolker praksislærers oppfatning av henne i negativ retning, som for eksempel: "Jeg duger ikke – dette får jeg ikke til." Mettes opplevelse av ikke å duge kan være en årsak til at hun får det hun selv kaller en psykisk sperre. Hun sier at hun føler et press inne i hodet sitt.

Praksislærer tar nå i bruk sirkulære spørsmål: "Hvordan tror du at jeg tenker om det du gjør?" Spørsmålet er hentet fra *Systemisk veiledning*, og det krever at studenten må se seg selv med en annens øyne (Ulleberg 2004). Videoopptaket viser at Mette virker overrasket. Hun får et nytt ansiktsuttrykk, sitter litt før hun sier: "Når jeg tenker rasjonelt, så regner

jeg med at du ikke ser på meg med haukeøyner. Jeg vet at det er bare psykisk - en psykisk sperre. Utfordringen blir å se bort fra dette og oppføre meg mer naturlig."

Studenter vurderes

Mettes ståsted er studentens. Hun vet noe om å være student, om å bli vurdert. Hun viser usikkerhet i situasjonen, og hun problematiserer spørsmålet om hun duger eller ei. Denne usikkerheten ser vi tydelig i Mettes tegning der hun tegner seg selv som et spørsmålstegn. Tegningen viser at ingen, verken studenten eller barna, ser på hverandre. Der er ingen kontakt. Studenten holder kroppen tilbake som om hun ikke er helt med. Hun stikker hodet frem og ansiktsuttrykket virker svært trist. Tegningen uttrykker slik vi tolker den en stor grad av ensomhet. Det virker som om hun ikke skjønner hva som foregår: "Jeg forstår ikke hva de (barna) holder på med."

Hvilke utfordringer møtte veileder i dette tilfellet? All veiledning skal bygge på prinsippet støtte og utfordring. Dette ble en stor utfordring for praksislærer. Mette får mye støtte, men blir hun utfordret nok? Vi kan si at praksislærer ikke utfordret Mette på hennes psykiske sperre. Denne sperren hindrer henne i å oppføre seg naturlig sammen med barn. Praksislærer går ikke videre med dette, men foretar et annet veivalg. Kan det være at hun mener at hvis hun går videre med den psykisk sperren, vil veiledningen gli over i en terapeutisk setting?

Bevisstheten rundt grenseoppgangen mellom veiledning og terapi er spesielt viktig når veileder benytter seg av systemisk veiledning og gestaltveiledning, slik Mettes praksislærer gjør. De to veiledningsmodellene har mange



Tegningen er gjengitt med tillatelse fra studenten.

likhetstrekk med systemisk familierterapi og gestaltterapi. Intervensjonsmetodene som sirkulære spørsmål og tegning er de samme. En avgjørende forskjell her vil være hvordan terapeut og veileder vil respondere. Terapeuten vil undersøke hva følelsene betyr for personen selv, mens veileder vil undersøke hva følelsene betyr for veisøkers profesjonelle praksis.

Hva betyr "psykisk sperre"?

Hvordan kunne praksislærer likevel ha utfordret studenten med henblikk på hennes psykiske sperre uten at veiledningen tok form av terapi? I gestaltveiledning er et nøkkelbegrep som psykisk sperre viktig å gripe tak i fordi det er et uttrykk for noe som er essensielt for veisøker (Hostrup 1999). Hva betyr psykisk sperre for Mette?

Mette ga uttrykk for at hun fikk ny innsikt om at hun hadde en sperre gjennom tegningen og praksislærers spørsmål. For å styrke Mettes selvinnsett kunne praksislærer utfordret Mette på hva som skjedde med henne når hun opplevde den psykiske sperren. På denne måten kunne Mette blitt seg bevisst hvilke kroppsreaksjoner, følelser og tanker hun får når hun føler seg observert. Bearbeidelse av følelser knyttet til den aktuelle situasjonen kan være en del av veiledningen (Tveiten 2008).

Veiledningen kan på denne måten bidra til innsikt om behovet for bearbeidelse av hendelser i fortiden. Vi kan imidlertid stille spørsmål ved om denne utviklingen er etisk forsvarlig. Ville praksislærer være i stand til å takle de følelsene som måtte dukke opp? Vi

argumenterer for at dersom vi skal utføre veiledning, må vi være i stand til å forholde oss til dette fenomenet på en konstruktiv måte.

Gjennom å søke veiledning hos en kollega med veiledningskompetanse for selv å kunne veilede bedre, kan veileder få bearbeidet sine tanker og følelser som eventuelt har dukket opp i hennes veiledningspraksis. Hun kan også trenge å utvikle en sterkere etisk bevissthet i sitt arbeid som veileder.

Her og nå-perspektivet

Praksislæreren kan ha stanset videre utforskning av "psykisk sperre" fordi det ville føre veiledningen vekk fra den aktuelle situasjonen og dermed vekk fra et her og nå-perspektiv, et perspektiv som er et sentralt prinsipp i systemisk veiledning og gestaltveiledning. Her og nå-perspektivet er grunnlaget for all veiledning (Grendstad 1986).

Det som skjer i veiledningen *her og nå* kan gjøres til gjenstand for refleksjon og undring og settes i sammenheng med tidligere erfaringer. Her og nå-situasjoner kan også være grunnlag for fremtidige situasjoner ved at kunnskap generaliseres. Erkjennelse av det som skjer her og nå er et eksistensielt utgangspunkt for videre refleksjon og bearbeidning (Tveiten 2008). Ved å ha her og nå-perspektivet forhindrer vi at veiledningen kun blir en fordypning i fortiden.

Begge praksislærerne i denne undersøkelsen fokuserte på her og nå-situasjonen ved å

spørre: "Hva tenker og føler du nå?" og "Hvordan er pusten din nå?" Fortiden er kun interessant i den grad den konstituerer her og nå (Perls 1992). Vi argumenterte tidligere i artikkelen for at det er mulig å arbeide med studentenes følelser uten at veiledningen går over i terapi. Aubert og Bakke (2008) argumenterer for det samme i det de sier at gjennom veiledning har veisøker mulighet til å arbeide med egne følelser uten at dette går over til å kunne kalles terapi. Forfatterne fokuserer på *berørthet* og *rammethet* som eksempel på slikt arbeid.

En annen utfordring praksislærer ikke gikk videre på var Mettes utsagn om *haukeøyne*. Praksislærer avviker her fra gestaltveiledningen ved ikke å følge opp det Mette sier (Tveiten 2008). Hva betyr "haukeøyne" for Mette? Hadde praksislæreren bedt Mette tegne haukeøyne og invitert henne til samtale om tegningen, kunne Mette fått muligheten til økt innsikt i sine egne opplevelser. Til tross for at praksislærer ikke utfordret Mette nok på vesentlige punkter i veiledningen, argumenterer vi for at Mette fikk økt innsikt i sitt samspill med barn og praksislærer gjennom veiledningen knyttet til tegningen. Vi kan si at tegningen i seg selv bidro til økt innsikt for Mette.

ANDRE DEL av denne artikkelen kommer i Første steg nr. 2 i år. Da presenteres flere eksempler.

Vi vil rette en stor takk til de to studentene som deltok i dette prosjektet for deres mot og velvillighet.

Litteratur

- Adler, P.A. and Adler, P. (2005): *Observational techniques*. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aubert, A-M og Bakke, I. M. (2005): *Utvikling av relasjonskompetanse gjennom observasjon, registrering av sårbarhet, refleksjon og anerkjennende veiledning i Årbok 2005/ Veiledernetverket i Agder* (2005).
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009): *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2. utgave.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005): *Introduction*. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giddens, A. (1991). *The Constitution of Society*. Polity Press. Oxford/ Cambridge.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007): *Menningsskaping i veiledning*. I *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Kroksmark, T. og Åberg, K. (red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grendstad, N.M. (1986): *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Hostrup, H. (1999): *Gestaltterapi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- KD (2005): *Tiltak for kunnskap om og samarbeid med yrkesfeltet* (2005). Brev sent til høyskoler og universitet.
- KD (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Perls, F. (1992): *Gestalt Therapy Verbatim*. New York: Michael Vincent Miller.
- Sundli, L. (2001): *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Ph.D.-avhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Søndenaa, K. (2002): *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2002): *Veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget. 2. utgave.
- Tveiten, S. (2008): *Veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget. 3. utgave.
- Tomm, K. (2000). *Systemisk intervjumetodikk*. Bokforlaget Mareld.
- Smedjebakken
- Ulleberg, I. (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Identitetsskaping og lek – om ulike praksiser i barnehagen

I en analyse av lekens betydning i barnehagen må barnehagene selv komme på banen – ellers blir det meningsløst å analysere hvordan praksiser kan få betydning for barns identitetsskaping og utvikling. Det er derfor nødvendig at førskolelærere og høgskolefolk lærer seg å snakke sammen på en konstruktiv måte.

Av Ingvild Kristin Aspaas og Terje Melaas

Hvordan skal vi konstruere barnehagen? Jansen (2009) forsøker å bruke Dahlbergs og Moss' (2006) formuleringer om teknisk praksis versus demokratisk praksis. Andre sier "det er noe som skurrer her!" (Juell og Kaurel 2009)

Uavhengig av hvilke ord som blir brukt, rettes kritikken med bakgrunn i tekstanalyse av Stortingsmelding 41 (2008-2009), populært kalt *Kvalitetsmeldingen*. Kritikken handler om redsel for at barnehagen skal bli skoleforberedende, hvor kartlegging kanskje overskygger lek og aktiviteter barna selv er skapere av. Slikt leses av mange i fagmiljøet som skurr.

Høgskolen i Telemark (HiT) har nylig startet et forsknings- og utviklingsarbeid sammen med seks kommunale og private barnehager i Skien. I dette arbeidet vil ansatte i barnehagene og vi som høgskolelektorer analysere hvordan ulike praksiser åpner eller lukker for barns identitetsskaping og lek. Identitetsskaping knyttes primært til barna under fire år. Leken har sitt utgangspunkt i femåringene.

Den teoretiske forankringen har sitt utgangspunkt i Foucaults (1980) forståelse av praksiser og makt. Baes (2003) forskning om romslige og trange mønster er også sentral. Poststrukturelle perspektiver blir også fokusert, med utgangspunkt i Lenz Taguchi (2004), knyttet til hvordan ord og begreper tar bolig i ansatte og har betydning for praksisutførelsen. Videre har barns kroppslige væremåter og posisjoner (Løkken 2003; Rossholt 2008) interesse for dette feltet. Identitetsskaping knyttes i sin helhet til Stern (2003), og aktiv inntoning og barns selvopplevelse gjennom blant annet kroppslige møter

med andre mennesker, er sentrale begreper i denne sammenheng. Nordin-Hultmans (2004) presisering av at barn må forstå seg selv, ikke bare ut fra én identitet, men mange identiteter, er også av vesentlig betydning. Det fysiske miljøet, rommenes betydning og bruk av forskjellig materiell, har en direkte relasjon til identitetsskaping og hvilke muligheter barn får til å leke (ibid).

En sentral side ved leken er at den er basert på frivillighet, barna må være i besittelse av en indre motivasjon (Lillemyr 1998). En barne-sentrert pedagogikk er opptatt av å ta barnas perspektiv, i motsetning til et mekanistisk syn, der barn og voksne ikke verdsettes for det de er, men for den kunnskapen de kan reproducere (Aspaas 1999). Abbott (1996) hevder at man skal vise respekt for at leken er barns verden. Barna har behov for å sette i gang lek på egne premisser og fullføre den eller fortsette den over tid.

En etnografisk tilnærming

Hvilken rolle har leken i dagens barnehage? Det er i førskolelærernes og assistentenes praksiser vil vi finne hvilke kår den frie, barnestyrt leken har. Er leken en metode for læring? Hvordan gir dagsrytmen plass til leken?

I dette forsknings- og utviklingsarbeidet benytter vi en etnografisk tilnærming. Ute i barnehagene skal vi bruke *deltakende observasjon*. For eksempel hvordan rytmen på dagen og overganger fra en situasjon til en annen situasjon blir utført i relasjon til barns egne ønsker og *interesser*. Her har *lekens plass* og *funksjon* en sentral interesse for arbeidet, ikke minst hvordan det *fysiske miljøet* inne og ute organiseres. Endelig ses praksis i relasjon til *språk*, og her er *tekstanalyse* av ulike dokumenter viktig. På denne måten kan vi analysere hvordan ord og begreper om enkeltbarn og barnegrupper, skriftlige dokumentasjoner som for eksempel årsplaner og periodeplaner, gir sannhetsopplevelser til ansatte om hvordan de skal møte og forstå barn – både fysisk, kroppslig og verbalt. Gjennom forskjellige uformelle samtaler og intervjuer, ønsker vi å lære mer om hvordan *sammenhenger mellom begreper, tenkning og handling* har betydning for barns identitetsskaping og lek.

Nyansering

Vi tror kanskje at livet i barnehagen har flere fasetter og nyanser enn det man kan kategorisere inn i en teknisk eller demokratisk praksis. Vi tror videre at dersom barnehage og høgskole skal kunne samarbeide om å analysere barnehagepraksiser, bør vi søke å finne måter å snakke på hvor vi nettopp unngår et "enten – eller"-fenomen.

En strukturering av en barnehagedag eller dagsrytme er hentet fra Melaas (2008):

Halvparten av alle barna på hver avdeling går ut kl. 09.30. Denne gruppen kommer inn igjen kl. 12.00, mens den andre gruppen går ut.

Kan denne rytmen leses som en teknisk praksis? Vi tror at mange



Forfatterne: Ingvild Kristin Aspaas og Terje Melaas (private bilder) er høgskolelektorer i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark og har ansvar for forsknings- og utviklingsarbeidet *Barnehagepraksiser og identitetsskaping og lek*. Melaas har i tillegg ansvar for kurset *Vidsynt eller trangsynt barnehage?*

fagfolk umiddelbart vil svare "ja" på dette spørsmålet. Men det som ikke kommer frem ved bare å presentere strukturen på dagen, er selve mikronivået hvor *aktiviteter, relasjoner og roller* (Bø 2004) finner sin form. Det er faktisk her barnet skaper identitet og får muligheter til lek. I den aktuelle barnehagen var det for eksempel mange situasjoner hvor ansatte tonet seg inn etter barna og støttet samspill. Barna fikk dessuten god plass til aktiviteter inne, så lenge halve barnegruppen var ute.

Et annet eksempel er hentet fra en av barnehagene i Skien som er deltakere i forskings- og utviklingsarbeidet. Her har styrer avsatt midler gjennom eget budsjett til logoped. Vi tror at mange i fagmiljøet assosierer dette med skoleforberedende pedagogikk i form av trening og kartlegging. Etter nærmere samtale med styrer, argumenterer hun for at mange barn i denne barnehagen har utbytte av det tilbudet en logoped kan gi. Flere barn får lettere tilgang til deltakelse i fellesskapet, spesielt gjennom lek. Styreren i denne barnehagen er opptatt av medvirkning forstått som deltakelse i fellesskapet.

Medvirkning

Det er dette som er bakgrunn for lovformuleringen om barns medvirkning (Johannessen og Sandvik 2008). Gjennom HiTs kurs *Vidsynt eller trangssynt barnehage?* utdypes medvirkning som selve nøkkelen til barns skaping av identitet i fellesskapet. Relasjonen til hvordan ulike barnehagepraksiser påvirker barns muligheter til identitets-skaping, er selve den røde tråden i kurset. Nettopp dette ser ut til å engasjere både ansatte ute i barnehagene og studenter i førskolelærerutdanningen. Tilbakemeldingene bærer preg av en skrekkblandet fryd. Mange peker på en klarere forståelse av sammenhengen mellom hva "vi gjør i barnehagen" og hvordan dette kan påvirke barns muligheter til medvirkning og identitetsskaping. Betydningen av en selverkjennende praksis, blir mer eksplisitt – og er nok også utfordrende og spennende på en gang for mange, slik vi forstår tilbakemeldingene.

Uten unntak mener vi at tilbakemeldinger fra barnehagene i forskings- og utviklingsarbeidet, og tilbakemeldingene fra barnehagefolk og studenter som har vært på høgskolens kurs, er opptatt av å analysere praksiser på en nyansert måte. Vi tror at ord og begreper noen ganger kan være fattigere enn livet som leves i barnehagen. Det betyr ikke at vi skal la være å for eksempel bruke ord som teknisk og demokratisk praksis som motsetninger å reflektere over. Det betyr heller ikke at vi skal la være å analysere stortingsmeldinger, snarere tvert imot. Men vi må samtidig gå inn i de konkrete kontekstene og analysere frem noen "både – og". Først da tror vi det er mulig å få barnehagene selv på banen. Og uten barnehagene blir det meningsløst å analysere hvordan forskjellige barnehagepraksiser kan få betydning for barn.

Kilder

- Abbot, L. (1996): Lek er kult! Om å utvikle lek i skolen. I Moyses, J.: Slipp leken inn i skolen. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Aspaas, I. (1999): Lek eller alvor? En undersøkelse av læreres oppfatning av lek i førsteklasse. HiO-oppgave.
- Bae, B. (2003): På vej i en anerkennende retning? I: Social kritikk, vol. 15, nr. 88.
- Bø, I. (2004): Barnet og de andre. Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G. og Moss (2006): Ethics and Politics in Early Childhood Education. London. Routledge.
- Falmer.
- Foucault, M. (1980): Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1997. New York. Brighton: Harvester.
- Jansen, T. T. (2009): Det er grunn til å være på vakt. Første steg, nr. 3.
- Johannessen, N. og Sandvik, N. (2008): Små barn og medvirkning – noen perspektiver. Cappelen Akademisk Forlag.
- Juell, E. og Kaurel, J. (2009): Det er noe som skurrer her! Første steg, nr. 3. Kunnskapsdepartementet (2008-2009): St meld nr 41. Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Lillemyr, O. F. (1998): Varierte former for lek og læring. Et veiledningshefte. Trondheim. Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Løkken, G. (2000): The playful quality of the toddler "style." I: Qualitative Studies in Education, vol. 13.
- Melaas, T. (2008): Rom for barns subjektsskaping i barnehagen; En Foucault inspirert lesning av førskolelærernes diskursive praksiser og kunnskapsregimer. Masteroppgave. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, København og Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning, Tønsberg.
- Nordin-Hultman, E. (2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping. Oslo. Pedagogisk Forum.
- Stern, D. (2003): Sped-barnets interpersonlige verden. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Rossholt, N. (2008): Sweethearts; The body as a learning subject, troubling discursive practices of gender in a preschool context. I Jensen, H. S., Moser, T. og Schihab, T: Anthology body and learning. Emdrup. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

NMT-Sangboka

Endelig en sangbok med NMT

Norsk med tegnstøtte (NMT) gjør språket tydeligere ved å sette enkelte tegn til norsk tale. NMT- Sangboka inneholder kjente og nye barnesanger og regler. Boken er morsom, inspirerende og et godt egnet læremiddel for alle barn. Den egner seg spesielt godt der hørselshemmede og andre barn med kommunikasjonsproblemer går integrert i barnehage og skole. Tegnene i boka er håndtegnet og lett å oppfatte. Boka er nydelig illustrert og laget av Signe Torp i samarbeid med Statped. Utgitt av HLF (Hørselshemmedes Landsforbund).



Kun
kr 299,-
inkl. frakt
Bestill boken
hos HLF!



Bestilling:
Internett: www.hlf.no
E-post: hlf@hlf.no
Telefon: 22 63 99 00



HLF
Hørselshemmedes Landsforbund

Begrepsforvirring om basebarnehager

Det legges så forskjellig innhold i begrepet basebarnehage at det kan oppstå forvirring i diskusjonen om nye barnehageformer, hevder artikkelforfatteren. Forstås for eksempel "basebarnehager" og "avdelingsfrie" barnehager som det samme? Det vises blant annet til Wenche Aasens artikkel *Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer og reportasjen - Basebarnehagen er avhengig av fleksibilitet, samarbeid, faglige diskusjoner og utvikling*, begge i Første steg nr. 4/2009.

Av Randi Evenstad

Diskusjonen pågår om organisering og fordeler/ulempes med basebarnehager. I forbindelse med prosjektet *Rom for nye barnehager – intensjoner og realisering* har vi sett at basebegrepet brukes svært ulikt i forskjellige sammenhenger. I diskusjoner om nye barnehageformer finner vi ordet i småbarnsbase, storebarnsbase, førskolebase, oppebase, nedebase, hjemmebase, fellesbase, og så videre.. Alle disse betegnelsene ser ut til å forenes i betegnelsen basebarnehage. Lettere blir det ikke når basebarnehage nevnes i samme åndedrag som avdelingsfri barnehage. Uklar bruk av begreper kan føre til at vi snakker forbi hverandre i en for og mot-diskusjon. I denne artikkelen vil vi synliggjøre hvordan basebegrepet tillegges ulik mening i diskursen om barnehagens innhold og utforming.

Synonymordboka tillegger substantivformen av *base* betydningsinnhold som "utgangspunkt", "støttepunkt", en "grunnvoll" eller "havn".

"Hemvisten" og "hjemmebasen"

På 1970-tallet ble det i Sverige i forbindelse med Barnstugeutredningen (1972) gjort et forsøk på å skape en "fremtidens barnehage" som en ny type barnehage etter aktivitets- og verkstedspedagogisk tankegang som et alternativ til den tradisjonelle "hjemmelike" pedagogikken. Elisabeth Nordin-Hultman (2004) skriver at likhetene mellom disse barnehagene og de engelske barnehage/klasseromsmiljøene er påfallende, med åpne planløsninger med spesialrom og kroker for ulike aktiviteter og verksteder. "Hemvisten" skulle være base for trygghet, måltid og hvile for mindre grupper av barn og tok avdelingens rolle. "Fremtidens barnehager" fikk en kort karriere i Sverige. Ideen om et annerledes barnehagebygg med et mer akti-

vitets- og verkstedspregget innhold inspirerte imidlertid også pedagoger og utbyggere i Norge, ifølge Eva Balke (1976).

I tidsskriftet Byggekunst 2/1988 presenteres Sleiverud barnehage i Bærum og Helenes barnehage i Oslo slik:

"Med utgangspunkt i hjemmebasen kan således barna i løpet av dagen ta i bruk hele huset, og man slipper tre dukkekroker, tre puterom, tre sett legoklosser, osv. Istedenfor er hvert lekerom innredet for sin bestemte aktivitet, så som forming, musikk, bibliotek, rom for spill, putelek, osv."

I tillegg fortelles det om "storsalen" og flere mindre rom som brukes til aktiviteter med musikk, sløyd, bibliotek, forming. Hjemmebasen skal ivareta barn og voksnes tilhørighet i en avgrenset gruppe/enhet.

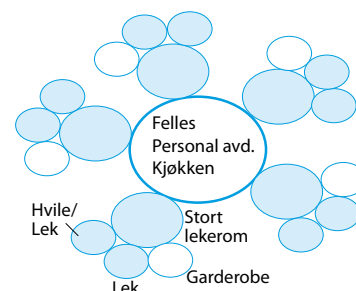
En viktig kilde til nytenkning om barnehagens utforming og betydningen av barnehagens fysiske miljø er Reggio Emilia-barnehagene i Nord-Italia. I denne pedagogikken omtales rommet som "den tredje pedagog" for å understreke betydningen av rommets utforming og estetiske kvaliteter. Kjernen i bygget karakteriseres som et "torg" - en møteplass der mange ulike aktiviteter, verksteder og virksomheter foregår samtidig (Ceppi & Zini 1998). I tillegg til fellesarealer har de ulike barnegruppene sine egne "klasse/grupperom" som kan assosieres med baser slik det brukes i eksemplene fra Sverige og Norge.

Barnehagesatsingen i Norge de seneste årene har gitt oss mange nye barnehager med ulike utforminger og planløsninger. I funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo (2006) sies at nye barnehager skal bygges med sone-/ basestruktur. Dette begrunnes både med bedre muligheter for fleksibel drift ut fra skiftende behov, og ut fra nyere syn på barn og læring, jfr. barnehagens rammeplan.

Avdelingsbarnehager – basebarnehager – sonebarnehager?

Alle barnehager planlegges blant annet ut fra arealnormer for lekearealet, som er 4 kvadratmeter for barn over tre år og 5,3 kvadratmeter for barn under. I alle barnehager er summen av leke- og oppholdsarealer den samme. Det er disponeringen av arealene, det vil si planløsningene, som er ulik. Barnehagens karakter og organisering preges mye av hvordan lekearealet blir fordelt mellom "avdelinger" og fellesareal.

I en rapport (2004) fra Stiftelsen for industriell og teknisk forskning (SINTEF) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og i *Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Oslo* (2007) beskrives og illustreres de ulike barnehageformene gjennom boblediagram slik:

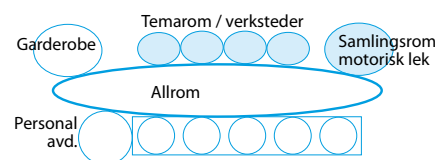


I avdelingsbarnehagen er avdelingene ofte like og de forholder seg likt til fellesarealene. Avdelingsbarnehager har likevel ikke en entydig utforming, de er ulike varianter av forholdet avdeling - felles arealer.

Basebarnehage

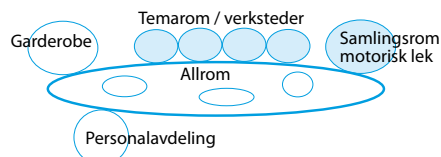
I basebarnehagen liksom i avdelingsbarnehagen har bestemte barnegrupper definerte områder, men det tradisjonelle avdelingsarealet er redusert og avgitt til fellesformål. Størrelsen på basen kan variere, men det er tydelig at basen er et mer privat og intimt sted enn det som regnes som fellesarealer ellers i barnehagen. Og det er tydelig at en base er et konkret areal.

"Baser er det primære holdepunktet for en barnegruppe, og basene er de mest private områdene i barnehagen". "Baserom skal ikke være gjennomgangsrom" (Trondheim kommune 2005).



Sonebarnehage

I sonebarnehagen er alle leke- og oppholdsarealene fellesarealer, gjerne inndelt i soner som skiller støyende og roligere aktiviteter eller soner tilrettelagt for små og store barn. Sonebarnehagene definerer ikke egne faste arealer for gruppene, men det kan gjøres på ulike måter gjennom organisering av barn og personalet. Kanskje er det denne strukturen som karakteriseres som avdelingsfri barnehage?



I funksjons- og arealprogrammene er begrepene relativt klart definerte og brukes som underlag for arkitektens utforming av barnehagebygg. Vi erfarer også at kjennskap til disse modellene kan være klargjørende for barnehagepersonalet. Vi har opplevd at barnehagestyrere har fått en "aha-opplevelse" når de innså at barnehagen deres var en sonebarnehage og ikke en basebarnehage - eller at de drev sin basebarnehage som en sonebarnehage. Sonebarnehagen gir andre organisatoriske og pedagogiske utfordringer enn basebarnehagen.

En mer broket virkelighet

I Første steg nr. 4/2009 ser vi i to artikler at basebarnehage og avdelingsfri barnehage gjerne omtales under ett. Her brukes ordet baser om store enheter som omfatter to, tre tidligere avdelinger, og kanskje enda større enheter:

"... oppløsning av avdelingsstrukturen og dannelse av baser med utgangspunkt i flere avdelinger er det som er felles." Her fremheves at ledelse og organisering er blitt mer krevende, men gir bedre muligheter til å ivareta og utvikle personalets kompetanser til glede for barna og barnehagen som helhet. "Teamorganisering i de store basene kan virke som kompliserte puslespill." (Aasen 2009) En tilsvarende forståelse av baseorganisert barnehage ligger også til grunn for Monika Selands ferske doktoravhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*.

Denne bruken av basebegrepet ser vi gjerne i store barnehager. Mange har organisert driften i for eksempel småbarnsbaser og storebarnsbaser. En småbarnsbaser kan da inneholde 30 - 40 barn og storebarnsbaserne opptil 70 - 80. Her kjenner vi eksempler, men mangler forskningsbaserte tall. Basene er gjerne også inndelt i mindre grupper, men om de disponerer et eget areal, jfr. "hjemmebasen", er ulikt.

En barnehage vi besøkte deler barn og personale inn i "avdelinger" med eget navn, men uten at gruppen disponerer noe fast tilholdssted. "Avdelingen" var en ren organisatorisk enhet og ikke et eget rom. I enkelte barnehager defineres basen som et fast bord, selv om barnehagen er tegnet ut fra hjemmebaseprinsippet.

Atter andre bruker ordet base om ulike aktivitetsrom. Et eksempel er Gartneriet barnehage i Trondheim, der fire baser om er innredet for henholdsvis dramalek, konstruksjonslek og sansemotorisk lek, supplert av felles atelier, musikkrom og kjøkken. Her ser vi inspirasjon fra verkstedspedagogikk og Reggio Emilia-barnehager. Ifølge funksjons- og arealprogrammet kan dette ligne en sonebarnehage, men barnehagen presenterer seg som basebarnehage.

I romprogram for en ny barnehage i Gjerdrum i Akershus i 2010 brukes baser i enda en variant: "Man tenker seg en kombinasjon av en avdelingsbarnehage, der de ulike avdelingene har sine private enheter, men der en del av oppholdsarealet er felles for de ulike avdelingene, som kjøkken, temarom og basearealer." Her oppstår base som et felles lekeareal for henholdsvis store- og småbarnsavdelingene.

Vi trenger en begrepsavklaring

Det blir krevende for de ulike aktørene involvert i planlegging og drift av barnehager når basebegrepet brukes så forskjellig. I diskusjoner og vurderinger av "basebarnehager/avdelingsfrie barnehager" kan både barnehagebyggets planløsning, organisering og det essensielle i barnehagens pedagogiske innhold bli utydelig. Hva slags barnehage snakker vi egentlig om? Hva menes med base? Hva er vi for eller imot? Hva kan vi overføre av andres erfaringer til egen barnehage?

En begrepsavklaring kan være begynnelsen på en mer konstruktiv dialog. I et felt i stor endring er det naturlig at begreper forkastes eller revitaliseres og at behov for nye begreper oppstår. Har vi nytte av et basebegrep som kan bety alt fra et bord til areal for nærmere 100 barn? Vi trenger diskusjon om begreper og hvor vi vil med barnehagebygg, barnehagens innhold og organisering. Hva er en god planløsning for en barnehage? Hvilke grunnleggende prinsipper må ivaretas? Hva er det vi vil få til gjennom organisering og kompetanseutvikling? Hva kreves av personalet? Hva skal "den gode barnehagen" være i dagens samfunn?

Vi tror nye barnehageformer kan innebære spennende muligheter så vel som problemer og etterlyser konkretisering og begrepsavklaring som grunnlag for erfaringsutveksling, barnehageutvikling og forskning på ulike barnehageformer.

Nettsteder:

Trondheim kommune (2009): Gartneriet barnehages hjemmesider: www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117636487

Google-søk "basebarnehager":

www.google.no/search?hl=no&source=hp&q=basebarnehager&btnG=Google-s%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=

Google-søk "avdelingsfrie barnehager":

www.google.no/search?hl=no&q=%22avdelingsfrie+barnehager%22&btnG=S%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=

Google-søk "sonebarnehager":

www.google.no/search?hl=no&q=%22sonebarnehager%22&btnG=S%C3%B8k&meta=&aq=f&oq=



Om artikkelforfatteren og om prosjektet:

Randi Evenstad er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO). Hun er en av medarbeiderne i prosjektet *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering*, som tok til våren

2009. Dette er et tverrfaglig FoU-prosjekt med utgangspunkt mellom pedagogikk og arkitektur. Prosjektet, som fikk "søkorn"-midler fra HiO i 2009, ledes av førstelektor Aslaug Andreassen Becher ved HiO, og andre deltakere er høgskolelektorene Ferruh Özalp og Nanna Due, masterstudent Marianne Suhrke, sivilarkitekt Birger Dahl ved Enerhaugen Arkitektkontor og sivilarkitekt Jon Christophersen ved SINTEF Byggeforsk. Prosjektets intensjon er å avdekke erfaringer med etablering av basebarnehager og å utvikle kunnskaper om hvordan sammenhenger mellom intensjoner i/med barnehagebygg og pedagogiske ideer realiseres (foto/copyright HiO).

Kilder

Balke, E. (1976): Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk. Oslo, J. W. Cappelen forlag AS.
Barnehagefolk (2007), tema Rom og organisering. Div. artikler.
Buvik, K. (2004) SINTEF, NTNU, Utforming av barnehager - på letning etter barneperspektivet.
Byggekunst nr. 2/1988, særtrykk Barnehager. Utarbeidet i samarbeid med Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
Ceppi & Zini(editors) 1998: Children, spaces, relation - metaproject for environment for young children. Italia, Milano: Reggio Children.Domus Academy Research Center.
Funksjons og arealprogram for kommunale barnehager i Oslo (utkast 2007).
Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager i Trondheim (2005).
Første steg nr. 4/2009: En basebarnehage stiller sine egne krav til ledelse. Fra Regnbuen barnehager Kokstad i Bergen.
SOU 1972:26, Förskolan del

og 2.Betenkande avgivet av 1968 års Barnstugeutredning. Stockholm.Lieber Förlag/Almännas Förlaget.
Kunnskapsdepartementet (2006): Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Nordin-Hultman, E.(2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping.Pedagogisk forum.
Nye Gjerdrum Barnehager rom- og funksjonsprogram (2009).
Seland, M (2009): Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. Doktoravhandling NTNU 2009:258.
Aasen, W.(2009): Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. I Første steg nr. 4/2009
Egne prosjektnotater fra seminarrekke i Gamle Oslo om etablering av basebarnehager høsten 2009 og fra workshop med prosjektdeltakere og referansegruppe for prosjektet Rom for en ny barnehage - intensjoner og realisering.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen til Første steg: - Førskolelærere kan mest om barn

- Derfor skal kartlegging av barns språklige utvikling skje i barnehagen, i regi av førskolelærere som med oppdatert kompetanse kan stå for denne kartleggingen på en forstandig og forvarlig måte, sier Kristin Halvorsen.

Kunnskapsministeren er klar på at barnehagens egenverdi skal ivaretas, og at barnehagen er noe mer enn bare skoleforberedelse. Kristin Halvorsen er imidlertid like klar på at en systematisk kartlegging av barns utvikling, inkludert deres språklige utvikling, må finne sted slik

at samfunnet kan få øye på de barna som faktisk trenger tiltak og hjelp.

- Helsestasjonene, for eksempel, utfører språkkartlegging i dag, sier hun. - Jeg mener imidlertid at førskolelærerne har bedre kompetanse enn helsestasjonspersonalet om barns utvikling, og derfor skal barnehagen være den arenaen der barna kartlegges, slik at de barna som trenger det, kan få hjelp. Helsestasjonspersonalet ser barna noen få dager i løpet av et år, førskolelærerne ser dem praktisk talt hver dag gjennom flere år.

Eksperthgruppe skal utrede kartleggingsverktøy

Halvorsen er fullt klar over at det finnes kartleggingsmetoder av varierende kvalitet, og at slike kartlegginger noen ganger gjennomføres av assistenter uten kartleggingskompetanse. Derfor viser hun til eksperthgruppen som Kunnskapsdepartementets er i ferd med

å opprette, en eksperthgruppe som skal utrede hva slags kartleggingsverktøy som trengs for å løse oppgaven på en fornuftig måte.

Hun er ikke villig til å overlate spørsmålet om kartlegging til førskolelærernes skjønn alene, slik det skjer i Danmark. Hun tror tilfeldige kartlegginger ut fra skjønn vil kunne fungere stigmatiserende for barna.

Bort med dispensasjonene

For at barnehagen skal kunne løse oppgavene sine i henhold til det mandatet samfunnet har gitt den, trenger den førskolelærere, og Halvorsen slår fast, uten å ville binde seg til noen tidsfrist: - Viktigst nå er å redusere antallet dispensasjoner. Alle førskolelærerstillinger skal bemannes av en førskolelærer med godkjent utdanning. Når vi er kommet dit, kan vi begynne å snakke om å øke pedagogtett-heten til 50 prosent.

- Jeg vil også heve kompetansenivået til assistentene. Assistenten bør ha fagbrev, noe jeg tror vil styrke stabiliteten i assistentgruppen og redusere gjennomtrekken. Stadig nye assistenter som må få opplæring, er noe som går ut over førskolelærerne som ikke får gjort det de egentlig skal, sier hun.

Halvorsen er ellers godt fornøyd med at den rødgrønne regjeringen gjennom en periode med stor satsing på utbygging av barnehager likevel har klart å holde førskolelærerandelen på omtrent det samme nivået – ca en tredel av personalet.

Foreldreutvalg

En liten nyhet har kunnskapsministeren på tampen: Det blir opprettet et foreldreutvalg for barnehagen i løpet av dette året.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) har eksistert i flere år allerede, og Foreldreutvalget for barnehagen (FUB?) blir trolig organisert etter samme lest – som et rådgivende organ for departementet.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen vil ha flere førskolelærere og mener blant annet at arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning bør oppmuntres (foto/copyright KD).

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no



PÅ SIDEN

Hvor virkelig er den virkelige virkeligheten?

På midten av 1990-tallet ble en ny virkelighet presentert for oss: *virtual reality*. Vi kunne knapt vente på mulighetene som måtte ligge i å besøke en verden så virkelig at den kunne gi mening, men ikke så virkelig at den ville ha betydning i den virkelige virkeligheten. 15 år senere må det hele anses som en flopp.

Av Einar Juell og Jon Kaurel

Drømmen om virtual reality ble ikke virkelighet. Begrepet står der imidlertid. I dagens barnehagepolitiske landskap har det kanskje større aktualitet enn noen sinne?

Om en oversetter ordene *virtual* og *reality* hver for seg, betyr de "virkelig virkelighet". Den "korrekte" oversettelsen er imidlertid *virtuell virkelighet*. Og virtuell betyr ikke virkelig, men snarere *potensiell, simulert* eller *alternativ* virkelighet. Hva betyr så dette for barnehagepolitikken?

De fleste er enige om at utvikling av barnehagekvalitet bør baseres på forskning. Dette understrekes i Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*. Barnehagen er videre gitt plass i det store forskningsprogrammet *Utdanning 2020*. Det er imidlertid ikke snakk om alle typer forskning. Det primære ønsket er eksperimentelle undersøkelser med sammenligningsgrupper, og undersøkelser med omhyggelige statistiske tester av resultatenes holdbarhet. Det handler om å finne effekter vi kan oppnå i utviklingen av barns kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter. God kvalitet blir dermed et spørsmål om *hva som virker*, *hva som virkelig virker*.

Den danske forskningsoversikten *Børnehavens betydning for børns udvikling* konkluderer med at virkelige virkninger er økning av barns IQ, skolemodenhet og dermed også langsiktig utbytte av skole-

gang. Dette genererer igjen store samfunnsøkonomiske gevinster fordi mødrene kan arbeide mer, mens risikoen for at barna blir kriminelle minsker, deres fremtidige utdannelsesnivå øker og dermed også inntjeningsmulighetene. Alt dette er den statistiske og eksperimentelle virkeligheten.

Neppe barnas virkelighet

Er det noe det siste året har vist oss, så er det at det i alle fall ikke er barnas virkelighet som teller når utdanningspolitikken utformes. For selv om fokuset på barns rett til medvirkning kom for fullt med ny barnehagelov og rammeplan i 2006, og strategien for kompetanseutvikling i barnehage-sektoren 2007 - 2010 hadde barns medvirkning som ett av fire satsingsområder, har det siden den gang gått *én* vei. For der de tre andre satsingsområdene i tur og orden ble fulgt opp med hver sin nasjonale konferanse, skjedde det noe rart da turen var kommet til barns medvirkning...

Konferansen som skulle ha hovedfokus på barns medvirkning ble omgjort til en presentasjon av stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen*. I den skal du lete lenge for i det hele tatt å finne *noe* om barns rett til medvirkning. Det står riktignok nederst til venstre på side 79 at Kunnskapsdepartementet (KD) syns det er nødvendig å opprettholde oppmerksomheten på barns rett til medvirkning. Men hvor finner vi konkrete tiltak for å sikre at barnas virkelig-

het skal gis betydning i utviklingen av barnehagens innhold?

Oppmerksomheten på barns medvirkning forsvant *virkelig fort*, for KDs forslag til endringer av barnehagens innholdsparagraf er kjemisk rensket for det som til nå har stått som *konkretiseringer* av barns rett til medvirkning. Meningsfylte opplevelser og aktiviteter med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter forsvant til fordel for at barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller. I et forsøk på å heve kvaliteten på barnehagen, ser det ut til at barnet nå kastes ut med badevannet.

Hva vil egentlig KD?

Da er det godt vi har danske sammenstillinger av statistisk høykvalitetseffektforskning som konkluderer: "Endelig er det ikke kun generationen, der bliver passet, som får glæde og udbytte af et dagpasningstilbud af høj kvalitet, men også de fremtidige generationer på grund af den medfølgende positive sociale arv."

Men hvilken virkelighet er det utdanningspolitikken skaper om den bytter ut barnets rett til medvirkning her og nå, med et fremtidig mål om sosial utjevning fundert på troen om at høy nok kvalitet vil løse alle utfordringer med sosial arv? Det er betimelig å spørre om det er en *virkelig virkelighet* eller en *virtuell virkelighet* som ligger til grunn for KDs mål? Og kanskje enda viktigere: Er det en virkelig virkelighet eller en virtuell virkelighet en ønsker å skape med slik barnehagepolitikk?

I 1996 leverte den engelske gruppen Jamiroquai en *hit* som bare er blitt mer og mer aktuell ettersom tiden har gått. Låta heter *Virtual insanity*. Du trenger neppe å spørre om vi mener tittelen skal oversettes virtuell galskap eller virkelig galskap når det kommer til dagens barnehagepolitiske landskap.

God drift mer avgjørende enn eierskap

Om barnehagen er kommunalt eller privat eid er i prinsippet likegyldig sett i et kommuneøkonomisk perspektiv. God eller mindre god drift av barnehagene betyr mer for kommuneøkonomien enn eierskapet.



Begir man seg inn på en frimodig tolkning av oppslaget *Private slår de offentlige* i Dagens Næringsliv 7. desember 2009, kan man fristes til å tro at det er en kampanje på gang. Med største selvfølgelighet slås det fast at private barnehageiere driver billigere, og at private barnehager derfor koster kommunene mindre. Foreldrene synes å foretrekke private framfor kommunale barnehager. Begge påstandene er nettopp det, påstander, og høyst diskutabile. Det er fristende å vise til ordtaket "som man roper i skogen, får man svar"!

Private barnehagers økonomi avhenger av de kommunale barnehagenes kostnadsnivå. Det kommunale driftstilskuddet til private barnehager har til nå utgjort minst 85 prosent av kommunale barnehagers driftsutgiftsnivå i den enkelte kommune. Kunnskapsdepartementet (KD) foreslår i budsjettproposisjonen for 2010 å øke satsen til 88 prosent fra 1. august.

- Under like driftsvilkår spiller det ingen rolle for kommunen om barnehagen er kommune- eller privateid, sier barnehagekonsulent Ketil Aldrin i Ski kommune utenfor Oslo, en kommune med stor suksess i kostnadseffektiv kommunal barnehagedrift (se Første steg nr. 1/2007, *Problemløserne i Ski*).

Ski kommune innførte 100 prosent tilskudd til de private alt i 2004, men på den betingelse at de private kostnader per barnehageplass, med samme bemanning, ikke fikk overstige kostnadene ved en kommunal plass, og uten redusert barnehagestandard. Ski kommune benyttet seg også av sin rett til å innføre en norm for husleiekostnader, ut fra kommunale barnehagers husleiekostnader.

- De viktigste postene i det kommunale barnehageregnskapet utgjøres av ivaretagelsen av barn med spesielle behov (funksjon 211 i KOSTRA), av ordinær barnehagedrift (KOSTRA-funksjon 201), og av barnehagene som bygninger og eiendommer (funksjon 221), fortsetter Aldrin (KOSTRA = KOMmune-STat-Rapportering, relevante tall for kommunesektoren, for eksempel en mengde variabler knyttet til barnehagedrift, som bearbeides for eksempelvis Kunnskapsdepartementet av Statistisk sentralbyrå).

- Det kan ofte se ut som om private barnehager er billigere for kommunene, men det skyldes at private barnehager ofte unnlater å gi

tilbud til barn med spesielle behov. Kommunene er ikke desto mindre *forpliktet* i kraft av både barnehageloven og opplæringsloven til å gi tilbud til barn med spesielle behov, og da skjer det ved hjelp av de kommunale barnehagene, som dermed blir dyrere i drift sammenlignet med de private, som kan skyve fra seg den oppgaven.

- Sier man at kommunale barnehager er dyrere enn private, må man ha i mente kommunens lovpålagte forpliktelse overfor barn med spesielle behov, sier han. - En kommunal barnehage skal gi tilbud til *alle* barn, noe den private ikke plikter å gjøre, da den bare skal ta inn barn fra det som kalles "barnehagens opptakskrets".

Aldrin understreker at han her uttaler seg generelt om situasjonen rundt om i landet. I Ski kommune inngår de private barnehagene i et tett og godt samarbeid med kommunen.

Like forutsetninger gir like kostnader

I dag har alle barnehager, kommunale som private, tariffavtaler, pensjonsordninger og til og med bedriftshelsetjeneste, påpeker Aldrin. Er forutsetningene like, vil kostnadsnivået også bli likt – god eller mindre god drift blir avgjørende, ikke eierskapet.

- Nå kan det være årsaker til at private barnehager likevel framstår som billigere, sier han: - Fra 1990 til i dag har veksten vært størst når det gjelder antallet plasser til barn på tre år og yngre. Langt de fleste av disse småbarnsplassene finner vi i kommunale barnehager, fordi private eiere har ikke behøvd å satse på dem fordi de er dyrere i drift enn plasser for barn over tre år. De store kommunene, som Oslo, har alltid hatt tilbud i kommunal regi til småbarna.

- Derne er det slik at de store byene, som Oslo, Bergen og Trondheim, har drevet barnehager i mange år. Derfor har de også mange barnehager som holder hus i gamle og trange lokaler som det er vanskelig å drive kostnadseffektivt. Gamle bygninger kan være dyrere både oppvarmings- og renholdsmessig. De private eierne, som har holdt på i forholdsvis få år, har gjerne en kostnadsmessig fordel av å sitte i mer moderne og kostnadseffektive lokaler.

- I tillegg kommer likevel, sier Aldrin, - at en privat eier naturligvis kan være mer opptatt av billig drift ut fra motivet om fortjeneste av driften. Barnehageloven er ikke strengere formulert enn at det lar seg



Ketil Aldrin mener god drift er viktigere enn eierskap for kostnadsnivået i barnehagen.



Lars Møllerud i KS råder kommunene til fortsatt å eie og drive barnehager. Fra 2011 innføres økonomisk likebehandling av kommunale og private barnehager (foto/copy-right KS).



Hvis en kommune vil oppnå økonomisk gevinst ved å selge barnehagene sine til en privat driver, kan resultatet bli at gevinsten blir finansiert av underbetalte kvinner i private barnehager, sier Clas Jostein Claussen.

slår de offentlige

gjøre å utnytte huller i den. To pedagoger og to assistenter per avdeling med 14 barn kan bli til 1,5 pedagog og 1,5 assistent. Avvik fra arealnormen kan forekomme, noe vi ser i for eksempel Oslo.

Rammefinansiering fra 2011

Liksom Aldrin er naturligvis Lars Møllerud i avdeling for myndighetskontakt i Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS), klar over at kommunale barnehager kan være dyrere i drift enn private, men at dette gjerne kommer av at kommunen som barnehageeier må ivareta en rekke plikter som private eiere ikke trenger tenke på.

- Dagens finansierungsordning er komplisert, sier Møllerud, - men fra 2011 skjer det en forenkling, for da innføres såkalt rammefinansiering i barnehagesektoren. Det innebærer at de statlige driftstilskuddene til sektoren ikke lenger skal være øremerket, men overføres samlet til kommunene etter "alt i en sekk"-prinsippet. I sammenheng med at vi går over til rammefinansiering, endres også ordningen for kommunenes finansiering av private barnehager. Her er et viktig mål at det skal bli full økonomisk likebehandling av kommunale og private barnehager. Om fem år vil det koste nøyaktig det samme å finansiere og drive en kommunal og en privat barnehage. Og det blir opp til kommunen å føre tilsyn med de private barnehagene, for å se til at de drives i henhold til lovverket.

- KS har i og for seg ingen motforestillinger når kommuner selger barnehager til private interessenter, sier Møllerud. - Det kan være både økonomiske og politisk-ideologiske årsaker til slike salg, og vi har full respekt for den avgjørelsen som fattes i den enkelte kommune. Men når det er sagt, mener KS at når halvparten av barnehagene er kommunale og den andre halvparten private, er det noe vi i praksis lever godt med. I det ligger at KS mener kommunene så absolutt bør eie en god del egne barnehager.

- Kommunene har som nevnt barn med spesielle behov å ta vare på, og i tillegg gir det kommunene politisk styrke å eie egne bygninger og ha til rådighet egne fagfolk i form av de ansatte i barnehagene.

Lavere lønn viktigste sparemulighet

- Privat barnehagedrift vil i mange tilfeller være motivert av en blanding av økonomi og ideologi, sier førsteamanuensis Clas Jostein Claussen ved Høgskolen i Oslo. - Ca 80 prosent av kostnadene ved barnehagedrift består i personalkostnader, det vil si lønn og pensjonsordninger. Lønnen avhenger av den enkelte ansattes formalkompetanse. Skal den private barnehageeier spare, er det bare lønnsposten å skjære i.

- Og lavere lønnskostnader vil si færre ansatte, ansatte med lav eller ingen utdanning, eller begge deler. Ved å redusere lønnskostnadsposten ved slike virkemidler, vil noen private (ikke alle) barnehager kunne

Dagens Næringsliv 7. desember i fjor slår til med *Private slår de offentlige* om barnehager (og helseinstitusjoner, se faksimile) – men er det sant selv om det står i avisen? (Se også lederen i denne utgaven av Første steg.)

drives billigere (en påstand som støttes av Telemarksforskning – se artikkelen *Private billigere på personalets bekostning* i Første steg nr. 2/2009).

- Så hvis en kommune vil oppnå økonomisk gevinst ved å selge barnehagene sine til en privat driver, kan resultatet bli at gevinsten blir finansiert av underbetalte kvinner i private barnehager, sier Claussen.

Fra 2011 opphører fri etableringsrett når det gjelder private barnehager, som følge av innføringen av rammefinansierungsordningen (se ovenfor). Claussen vil ikke utelukke at det som kan se ut som en kampanje for å få kommuner til å selge sine kommunale barnehager til private, kan ha en sammenheng med dette. For han holder fast ved at det er penger å hente på privat barnehagedrift, noe han redegjorde for i Første steg nr. 2/2009 i intervjuet - *Ikke utbytte på barn*, og før det i HiO-notat 2008 nr. 5 om *Privat og kommersiell barnehagedrift – Aktuelle problemstillinger, drøftinger og eksempler*.

- Stadig flere bedriftsbarnehager organisert som aksjeselskaper nyter godt av gunstige skatteregler og vil i praksis kunne drive for offentlige midler uten å skyte inn en driftskrone selv, mens vedtektene gir barna til bedriftens ansatte fortrinnsrett. Denne og andre former for privat organisering av barnehager blir trolig vanskeligere å få til fra 2011, sier Claussen.

Red.

16. mars
er Barnehagedagen 2010
Du og kollegene deltar vel?

Du finner all nødvendig informasjon på
www.utdanningsforbundet.no

Klikk på "Velg medlemsgruppe" og på "Barnehage",
så finner du straks alle relevante opplysninger.

Dokumentasjon og etikk i barnehagen, i samfunnet – og på nettet

Hvordan møter førskolelærere den dokumentasjons- virkeligheten barn lever i? Forstår de den godt nok, og vurderer de farene for misbruk og opplæring til bagateliserings av krenkende atferd på blant annet internettet?

Av Bente A. Svenning

Barn som lever store deler av sine liv i barnehagen, synliggjøres ofte i dokumentasjonsprosesser. Dokumentasjon er ifølge rammeplanen viktig, men rammeplanen understreker også det etiske blikket: Et etisk perspektiv må legges til grunn ved dokumentasjonen av barns lek, læring og arbeid. Både barn og foreldre kan reagere dersom for mye av det som barn sier og gjør blir gjort til gjenstand for skriftlig observasjon og vurdering (rammeplanen 2006:49).

At etikken trekkes inn er positivt. Fokuset på det *skriftlige* er imidlertid underlig sett i forhold til det mangfold av dokumentasjonsmåter som finnes, og i forhold til hvilke former for dokumentasjon barna selv har mest tilgang til.

Vi blir stadig mer opptatt av barnehagers bruk av kartlegginger og overføringer av dokumentasjon fra barnehage til skole. På dette området oppfattes rammeplanen av mange som uklar (se også Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen*, gjerne kalt Kvalitetsmeldingen). Uklarheten dreier seg blant annet om bruk av kartlegginger som kan knyttes til måloppnåelse. Jeg mener imidlertid at vi i tillegg bør stoppe opp og spørre om ikke både vektleggingen av det skriftlige i rammeplanen og debatten om kartlegging og måloppnåelse springer ut av voksnes syn på hva som er *etisk krevende* dokumentasjon av barn i barnehagealder?

Voksne med mye makt

Debattene om kartlegging og om overføring av dokumentasjon fra barnehage til skole er viktige og nødvendige, men hva med andre måter barn synliggjøres på i barnehagen? I barnehagehverdagen blir barn fotografert, filmet og kontinuerlig iaktatt av voksne, og det er de voksne som stort sett bestemmer hva eller hvem som skal fotograferes, filmes og iaktas. De voksne har også stor makt over hva som blir videreført til andre.

I barnehagene snakker vi om at "... barn har posisjoner, kunnskaper, rettigheter, synspunkter, behov og refleksjoner som er viktige og interessante – i seg selv (Eide og Winger 2003)", og vi snakker om at vi skal se barnet som subjekt med rett til en egen indre opplevelsesverden

(Schibbye 2002) og medmennesker (Bae 2005). Der voksne har all makt over dokumentasjonsprosessene oppstår en fare for at barna mister retten til sine egne opplevelser. Dette gjelder både opplevelsen av selve handlingen barnet er en del av, og opplevelsen av å bli dokumentert.

Vi har dokumentert lenge i barnehager, men mengden av dokumentasjon og antall metoder for dokumentasjon har økt betydelig. Bruken av dokumentasjon har også forandret seg ellers i samfunnet. Bør ikke slike forandringer åpne for diskusjon om hvordan vi arbeider med dokumentasjon i barnehagen?

Barn i en medieverden

Et spørsmål som den siste tiden har opptatt meg mer og mer er: Hva kan barn komme til å lære om seg selv og verden rundt seg når de deltar i dokumentasjon?

De siste årene har det vært flere oppslag i mediene om hvordan eldre barn og ungdom publiserer bilder og tekst på nettet, via mobiltelefonen eller på chatteprogrammer på tv. Det dreier seg ofte om offentliggjøringer som oppfattes som krenkende av dem offentliggjøringer handler om. Ofte dreier det seg om mobbing, og mange av denne typen offentliggjøringer er godt planlagte. Men det er også tilfeller der barn og unge ikke ser ut til å forstå konsekvensene av det de gjør, eller de forstår ikke hvor alvorlige handlingene deres faktisk er: *Er'e så nøye'a? Det var jo bare på gøy! Jeg mente det ikke. Trodde aldri at du skulle ta det på alvor* (dubestemmer.no).

Har vi voksne forberedt barna på muligheten for å bli synliggjort, for ikke å si blottstilt, av andre, slik det nå er mulig å gjøre? Er evnen til å håndtere det å bli offentliggjort eller blottstilt av andre noe vi tror oppstår av seg selv? Og hva slags forbilder har vi voksne vært?

Dagens barn og unge vokser opp i og lever i et bildesamfunn. Aldri før har så mange unge levd med drømmen om å "komme på tv". Å være "kjendis", i betydningen være synlig for mange, er blitt et ideal. Reality-tv (reality = virkelighet, trass i at lenger fra virkeligheten er det ofte vanskelig å komme) fører oss via fjernsynsskjermen inn i folks privatliv og i dets mest intime detaljer. Grensene for hva som er akseptabelt å vise frem, strekkes stadig.

Etikken må styrkes

Dagens barn går i barnehage eller skole, og i barnehagen eller på skolen bestemmer voksne hvordan barna skal vises fram, eksponeres, enten det dreier seg om fotografier på en vegg eller bilder på barnehagens/skolens nettsider. Dagens barn kan ha stiftet bekjentskap med bøker og sett programmer på tv der poenget er morsomme barnesitater. Barnas utsagn var ment alvorlig, men vi voksne gjør det til underholdning for oss selv. Kanskje har de også sett reality-programmer om oppdragelse, av typen *Super-Nanny*, der barn filmes i situasjoner hvor de har mistet kontrollen over seg selv uten at voksne reagerer på at det gjøres.

I Kvalitetsmeldingen kan vi lese, med henvisning til undersøkelser utført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), at barnehagene arbeider mest med fagområdet kommunikasjon, språk og tekst, og *minst* med fagområdet etikk, religion og



Om forfatteren:

Bente A. Svenning, selv med en mange-årig karriere som førskolelærer, er høg-

skolelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. I fjor utga hun boken *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon* (Cappelen Damm 2009).

filosofi. Jeg blir ikke overrasket, selv om jeg tror at barnehagene kanskje arbeider mer med etikk og filosofi i hverdagen enn som så, de bare plasserer det ikke inn under arbeidet med det spesifikke fagområdet. I rammeplanen står det: *Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer* (2006:10).

Vår evne til å forberede barna

Det arbeidet vi gjør i barnehagen kan ikke sees isolert fra den verden barna møter utenfor barnehagen, og den verden de skal leve i senere i livet. Jeg mener vi må spørre: *Bør det være en pedagogisk utfordring for barnehager å være med på å ruste barn til å leve i et samfunn med muligheter til stor grad av synliggjøring? I hvilken grad vil det i så fall ha konsekvenser for hvordan vi arbeider med dokumentasjon der barn deltar?*

Jeg har vært inne på internettet og lest om mobilmobbing, blant annet siden "Du bestemmer". Det er et undervisningsopplegg med det mål å øke barns og unges bevissthet og kunnskap om personvern. Opplegget er utviklet av Datatilsynet, Teknologirådet og Utdanningsdirektoratet (dubestemmer.no). Det slo meg ganske raskt at en del av det barn og ungdom her advares mot å gjøre mot hverandre, ikke er så fjernt fra dokumentasjonspraksisen i mange barnehager som en skulle tro!

I brosjyren *I beste mening... Et veiledningshefte om bilder av barn på nett* (Datatilsynet), sier Knut Haanes, nestleder hos Barneombudet (Datatilsynet 2008:4):

"I dag er det foreldrene som bestemmer hvorvidt barnehagen eller skolen skal kunne publisere bilder av barna på hjemmesiden. Barneombudet mener barna i større grad selv må kunne bestemme dette. Vi har ingen lov som tilsier at barna har en slik rett. Men den generasjonen som vokser opp i dag, er den første som setter elektroniske spor etter seg. Dette er private spor som barna selv må kunne legge føringer for, mener Barneombudet. For om noe ikke nødvendigvis er forbudt, kan det være uetisk."

Haanes uttaler seg om nettbruk i denne brosjyren. Vi bør imidlertid trolig se på hvordan dokumentasjon blir til i barnehagen, dersom vi vil danne oss en oppfatning av hvordan barn lærer om synliggjøring av voksne. Det kan godt hende at det offentliggjøres bilder på barnehagens digitale skjerm som et eller flere barn hadde ønsket ikke ble vist der. Et barnehagebarn kan trolig oppleve en slik offentliggjøring like krenkende som en ungdom kan oppleve det når uønsket bilde- og tekstmateriale av svært privat karakter legges ut på nettet av noen andre.

En rett for voksne – en annen for barn

Det er et paradoks at svært mange voksne vegrer seg mot å la andre styre hvordan de skal vises frem på bilde eller film. For voksne er retten til et beskyttet privatliv langt på vei en selvfølge. Hvorfor har så mange voksne et annet syn på og en annen praksis overfor barn på dette feltet?

Det er viktig å arbeide med dokumentasjon i barnehagen, både for å synliggjøre det arbeidet som gjøres og for å dokumentere barns

kompetanser. Det er imidlertid ikke bare bruk av nivåkartlegginger og overføring av dokumentasjon mellom barnehage og skole som vil kunne få konsekvenser for den som blir dokumentert og for voksnes syn på barnehagebarn. I pedagogisk sammenheng kan vi ikke lenger se på "den andre" dokumentasjonen som "uskyldig".

Kanskje skal vi trekke fram det gamle uttrykket "du skal ikke gjøre som jeg gjør, du skal gjøre som jeg sier"? Er det slik vi til tider forholder oss til bruk av dokumentasjon i møter med barn?

Litteratur

Bae, B. (2005): Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Oslo: Barne- og familiedepartementet, www.odin.dep.no. Datatilsynet (2008): I beste mening ... Et veiledningshefte om bilder av barn på nett. Dubestemmer.no

Eide, B. J. og Winger, N.

(2003): Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Kunnskapsdepartementet (2006): Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Schibbye, A.-L. Løvlie

(2002): En dialektisk relasjonsforståelse. Oslo: Universitetsforlaget. Svenning, B. A. (2009): Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagens bruk av dokumentasjon. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

MATTEKASSEN

"Ungene viser stor glede når vi tar frem Mattekassen, og det gjør lek med matte variert og lystbetont. Ungene storkoser seg og har ikke lyst til å avslutte leken med Mattekassen"

Ytre Tasta barnehage

Film, veiledningshefte og materiell - i samme kasse!

www.mediaped.no

Barnehageforskning

- når praksisfeltet inkluderes i beskrivende forskning

Det er generelt stor interesse for nye forskningsresultater. Det kan imidlertid være problematisk for forskningsmiljøene å gå ut med sine funn så lenge forskningen ennå ikke er avsluttet. Det kan kanskje likevel være interessant å få høre om selve forskningsprosessen. Samtidig vil vi oppfordre førskolelærerne til å ta imot utfordringen når det inviteres til deltakelse i et forskningsprosjekt.

Av Knut Steinar Engelsen, Margrethe Jernes,
Vigdis Vangsnes og Nils Tore Økland

Forskningsprosjektet *Digitale objekts plass i barns språklige og sosiale dannelse i barnehagen* (DigOb) er forankret ved Høgskolen Stord/Haugesund (HSH) og involverer fagene norsk, drama, pedagogikk og informasjons- og kommunikasjons-teknologi (IKT) i læring. Prosjektet ønsker å tilføre forskningsbasert kunnskap på et felt som det per i dag er lite og ingen forskning på i Norge. En sentral målsetting med prosjektet er å stimulere til økt bevissthet og refleksjon rundt bruk av IKT i barnehagen. Målet er altså verken å bidra til økt eller redusert bruk av IKT i barnehagen.

Prosjektet har to deler. Den ene delen har fokus på pedagogiske digitale spill og det spørres etter hvordan disse spillene bidrar i barns sosiale og tekstlige dannelse i barnehagen. Her ser vi på i hvilke sammenhenger og i hvilket omfang spill blir brukt. Det inngår også en analyse av spill hvor vi i lys av dramaturgisk teori analyserer og vurderer representative spill og bruken av disse i barnehagen.

Den andre delen fokuserer på interaksjon hvor det spørres etter hvilke roller barn tar overfor hverandre i lek og aktivitet, med og rundt digitale medium i barnehagen. I barn-barn interaksjon ser vi spesielt etter inklusjons- og eksklusjonsprosesser der digitale objekt er involvert. En spør etter hvordan barn inkluderer hverandre i denne aktiviteten og hvilken rolle pedagogen tar i en digital kontekst. Vi vil også beskrive førskolelærernes holdninger til bruk av digitale verktøy i barnehagen.

Forskningsarbeidet er i prosess, så denne artikkelen presenterer ingen resultater. I stedet blir gitt det en kort presentasjon av forskningsmetodene i prosjektet og av forskningshistorikken. Hovedvekten i artikkelen ligger på erfaringer fra forskningsprosessen, spesielt fra prosjektets andre del der forskningsdeltakerne har blitt involvert.

Metode og historikk

Forskningsprosjektet er basert på kvalitativ metode. Inspirert av en fenomenologisk og hermeneutisk forskningstilnærming, stiller vi oss åpne for det som fremkommer av datamaterialet (van Manen 1990, Denzin & Lincoln 2000, Cresswell 2007). Studien er etnografisk orientert og flere metoder blir brukt for å forstå hva som skjer når digitale verktøy blir anvendt i barnehagen. Vi bruker loggbok, feltnotat, observasjon, intervju og video. Datamaterialet hentes fra totalt syv barnehager.

I tillegg har vi gjennomført en nasjonal survey for å få en oversikt over forekomsten og bruken av digitale verktøy i norske barnehager da vi i løpet av prosessen erfarte et behov for å ha et bakgrunnsmateriale for de kvalitative feltstudiene vi la opp til.

Før barnehageforskningen tok seg opp på 1960-tallet, var forskningen ofte fokusert på det individuelle barnet, dets helse og utvikling. Omfattende og langvarige (longitudinelle) studier fokuserte på barn og familie mer enn på barnehage. Etter hvert som det ble forsket på institusjoner som barnehage, var det ikke uvanlig med makroanalyser basert på spørreundersøkelser og statistikk. Forskningen kunne også bære preg av både eksperiment og distanserte observasjoner, og ga i liten grad rom for barnas stemmer (Spodek & Saeacho 2006).

Frem til 1975 var norske barnehager underlagt Lov om barnevern. I forbindelse med ny lovgivning for norske barnehager, ble det arrangert seminar om barnehageforskning (FAD 1975). Oppfordringen den gang var at forskning i barnehagene i stigende grad måtte ta barns perspektiv, involvere foreldrene og la personalet være aktive aktører i forskningsprosjektene. Dette har preget barnehageforskning de siste tretti årene. Flere prosjekt har vært etnografiske studier hvor forskeren har vært tett på forskningsfeltet og der både voksne og barn blir respektert som likeverdige. Ikke sjelden har det også vært utviklingsarbeid og aksjonsforskning der profesjonsutøveren i barnehagen har fått en aktiv rolle.

Erfaringer med å inkludere forskningsdeltakere

Oppfordringen fra 1970-tallet var altså blant annet å la personalet være aktive aktører og ikke bare informanter i forskningsprosjektene. Siden vår forskning er beskrivende og ikke aksjonsrettet, kan det være en utfordring å finne frem til hvordan en likevel kan involvere forskningsdeltakerne. Vi har nemlig en klar ambisjon om å inkludere aktørene i vår tenkning over praksis. Vi har også et oppriktig ønske om å gi noe tilbake til villige og dialogglade mennesker i alle aldre i barnehagene.

Forsknings samarbeidet vi har hatt i barnehagene har foregått i både formelle og uformelle fora. De uformelle fora har vært samtaler med sty-

terne ved hvert besøk i feltarbeidet, med ansatte på avdelingene og med barna i løpet av studien pluss fokuserte samtaler med video. Spontane feltsamtaler kan forstås som ustrukturerte intervju og kan gi viktige bidrag til datamaterialet. En fordel er at det blir nedtegnet i feltnotatene.

De formelle fora har vært planleggingsdag, foreldremøte, personalmøte, intervju, dialogseminar og dialogmøte. På planleggingsdager og foreldremøter ble prosjektet presentert og det ble avklart at forskeren skulle observere det som skjedde og ikke bidra til økt digital aktivitet. Det er mulig dette ikke kom klart nok frem. I evaluering fra dialogmøtet etter fullført feltarbeid ble det nemlig nevnt at noen førskolelærere kunne gå med en følelse av å skulle bruke IKT mer aktivt i arbeidet siden det var det fokuset forskningen hadde. Men de fortalte videre at de ble mer avslappet etter hvert da dette ble drøftet i løpet av besøkene. En sier det slik:

Det er krevende å bli observert over tid, men samtidig utviklende fordi en da må holde fokus og gi av seg selv både på avdelingen og i barnehagen.

Slike refleksjoner viser betydningen av å avklare og tydeliggjøre rollen til forskeren. Videre i denne artikkelen vil vi fortelle om erfaringene fra de formelle fora.

Personalmøter

Det ble anledning til å delta på personalmøter og barnehagene åpnet raust dørene sine hvor de deltok aktivt i den felles diskusjonen. Diskusjonen foregikk i strukturerte grupper på gjennomsnittlig fem personer og hadde som oppdrag å drøfte to fortellinger fra observasjonene. Den ene fortellingen handlet om en gutt på fem år som var tilskuer til to jevnaldrende gutter som spilte PC-spill. De ansattes notater ble renskrivet og her er et eksempel på analyse og tolkning fra personalet:

Gutten sitter alene med PC-en uten voksne til stede.

Han prøver å få kontakt, men de inkluderer ham ikke.

De andre guttene ser ut til å fungere godt sammen. De bytter og virker jevnbyrdige i situasjoner som denne, det er ofte 'lederen' som 'vinner'.

Barnehagepersonalet presenterte også sine refleksjoner over pedagogiske implikasjoner på bakgrunn av fortellingen:

Hva lærer vi? Det er sårt å bli utstengt. Ungene er ikke automatisk inkluderende, de trenger voksnes hjelp til dette. De voksne bør passe bedre på.

Når en voksen ikke er til stede får ikke barna respons eller kanskje veiledning fra en voksen.

De voksne bør også være til stede for å gi barna flere utfordringer hvis de mestrer spillet godt.

→ → → →



Forskningsrådet



Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning:

Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innen programmet *Praksisrettet FoU*. I denne spalten vil du kunne lese tekster fra prosjekter knyttet til barnehagesektoren. Spalte-redaktør er professor Bente Aamotsbakken (bildet) ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, i samarbeid med Arne Solli, ansvarlig redaktør for Første steg. Tekstene som presenteres vil beskrive situasjoner, enkelthendelser og refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Disse tekstene vil derfor by på annet enn det du vil finne i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du vil ha glede og nytte av dem.



Om prosjektdeltakerne: Alle deltakerne er ansatt ved Høgskolen Stord/Haugesund (www.hsh.no). Her har det vært arbeidet med pedagogisk tilnærming til IKT i mange år og det har generert flere ulike forskningsprosjekt som har inkludert IKT. Knut Steinar Engelsen (øverst) er prosjektleder i DigOb. Han er førsteamanuensis i IKT i læring. Margrethe Jernes er høgskolelektor i pedagogikk og Ph.d.-student. Vigdis Vangsnes er førstelektor i drama og Ph.d.-student. Nils Tore Økland (nederst) er førstelektor i norsk.

Forskningsprosjektet *Digitale objekt i barns språklige og sosiale dannelse i barnehagen* er et forskningsrådsfinansiert prosjekt med to temaer: PC-spill og interaksjon. Det arrangeres dialogseminar både med forskningsdeltakere og aktører i forskningsmiljøet ved Universitetet i Stirling, Skottland.

Nettsted:

<http://www.hsh.no/fou/forskningsprogram/digob.htm>

Personalmøtet ble avsluttet med individuell håndskrevet evaluering. Dette materialet peker også på behovet for å være en tilstedeværende voksen og det å observere det som skjer, også de små usynlige situasjonene. Et lite knippe utsagn kan illustrere dette poenget:

Jeg lærte at hvor mange forskjellige svar der var på observasjonene. Og hvor viktig det også er at en voksen 'faktisk' er tilstede.

Blir mer bevisst på hva som skjer i samspillet mellom barna, ikke alltid en fanger opp slike situasjoner, men nå vil en i alle fall være mer observant på det. Bra å diskutere slike case, høre forskjellige syn på det.

Her kom det også frem refleksjoner over det å være forskningsdeltaker:

Inspirerende og spennende å være en del av et forskningsprosjekt. Personlig gir det et løft for viktigheten av det faglige arbeidet. For personalet i sin helhet er det også tydelig at dette gir inspirasjon og selvtillit i det pedagogiske arbeidet.

Intervju

I løpet av feltarbeidet ble det foretatt halvstrukturert gruppeintervju av førskolelærerne i forskningsbarnehagene (Kvale 1997). Spørsmålene dreide seg om førskolelærernes erfaringer med digitale verktøy og synspunkter på bruken av disse. Målet for intervjuene var avklart, men fenomen som spontant ble trukket inn, ble også fulgt opp. Ved avslutningen av intervjuet ble det spurt om det var emner som ikke var berørt i tilstrekkelig grad, men dette tilførte få nye moment. I stedet ble det nevnt i alle intervjuene at de opplevde det som meningsfullt å være med i et forskningsprosjekt. En sier det slik:

Men bare det å være en del av en slik forskningsstudie som du holder på med er jo kjempespennende, fordi da opplever du at det skjer en utvikling. For barnehagesektoren har det ikke vært mye forsket på.

Vi ser at det å bli spurt om erfaringer og begrunnelse, bidrar til refleksjon i seg selv (Dewey 1916/1997, Schön 1987).

Seminar og møte

Halvveis i datainnsamlingsperioden ble det arrangert *dialogseminar* med alle ansatte i seks av de syv barnehagene som var involvert i prosjektet. Her ble forskningsdeltakerne presentert for noen eksempler fra feltarbeidene. Det ble lagt inn god tid til samtale og refleksjon i grupper. Deretter ble det gjennomført en plenumsdialog på bakgrunn

av drøftingene. Utbyttet fra dette møtet er uklart da det ikke ble foretatt evaluering, men det eksisterer skriftlig materiale fra plenumsdialogen. Dette kan gi et betydningsfullt bidrag i analysen av det totale bildet av bruken av digitale verktøy i barnehagen.

Etter avsluttet feltarbeid ble det invitert til et mindre *dialogmøte* med tre av barnehagene. Dette var fruktbart nettopp fordi det var en mindre gruppe å diskutere i. Det ble foretatt individuell skriftlig evaluering. Her fremgår det at deltakerne mener de har hatt utbytte av å være med i forskningsprosjektet. En sier:

Veldig spennende å være en del av et forskningsprosjekt. Har etter min mening bare vært positivt og meningsfullt. Deltagelsen har gjort at vi er blitt mer bevisste på eget IKT-arbeid. Hvordan vi jobber faglig og hvorfor vi gjør det.

Det å møte andre profesjonelle og få anledning til å drøfte ulike faglige spørsmål er også en svært verdifull gevinst som blir nevnt av flere.

Ta imot utfordringen: Bli med!

I evalueringen ble det spurt etter tanker om alternative måter å være med i et forskningsprosjekt. Der sier noen at de kunne kanskje tenkt seg mer tilbakemelding på hvordan de arbeider, noen kunne tenke seg å få konkrete oppgaver til gjennomføring og en sier at det har vært utfordrende når det ikke skulle konkluderes med bra eller mindre bra. Det typiske er likevel at opplevelsen har vært positiv, som det blir uttrykt her:

Blir gjerne med i et forskningsprosjekt igjen. Det gjør oss voksne også mer interessert i hva vi holder på med.

Fra vårt ståsted kan vi bekrefte at det har vært gjensidig fruktbart. Vi erfarer at det har vært til inspirasjon for begge parter. Konklusjonen i dette notatet er derfor en oppfordring til profesjonsutøverne i barnehagen om å ta imot utfordringen når dere blir invitert med inn i forskningsprosjekt uansett hva slags metode som skal brukes. Det kan gi et større utbytte enn bare tilegnelse av konkret regelbundet metodetkunnskap; først og fremst refleksjon og bevissthet over egen praksis, men også stolthet over yrket. Nå som stort sett alle norske barn har et tilbud i en eller annen form for barnehage, vil det bli mer barnehageforskning. Det er dokumentert fortsatt stort behov for forskning på barnehagens innhold (Borg m.fl. 2008). Dette betyr stadig nye muligheter for både forsknings- og profesjonsmiljø.

Litteratur

Borg, E., Kristiansen, I-H. og Backe-Hansen, E. (2008): Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt. Oslo. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA rapport nr. 6/08.
Cresswell, J.W. (2007): Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. Second Edition. California: Sage Publications, Inc.
Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000): In-

troduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (ed) (2000): Handbook of Qualitative Research. Second Edition. California, New Delhi, London: Sage Publications.
Dewey, J. (1916/1997): Democracy and education. New York: The free press.
FAD (1975): Om barnehageforskning. Referat fra et seminar. Temahefte nr. 1. August

1975. Oslo. Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
Kvale, S. (1997): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo. Ad Notam, Gyldendal.
Rhedding-Jones, J. (2005): What is research? Methodological Practices and New Approaches. Oslo. Universitetsforlaget.
Schön, D. (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Spodek, b. & Saracho, O.N. (eds) (2006): Handbook of Research of the Education of Young Children. Second edition. New Jersey, USA. Lawrence Erlbaum Associates.
van Manen, M. (1990): Researching Lived Experiences. Human science for an action sensitive pedagogy. New York. The State University of New York.



Med ● studentblikk

En formiddag på teppet

Som barn hadde jeg mange seilturer i en endevendt skammel på min bestemors stuegulv. Mine fantasifulle, lekne tankespinn fikk surre uavbrutt i timevis kun akkompagnert av rommets stillferdige lyder. Den respekten bestemor utviste ovenfor lekens betydning i min barndoms verden, er vel verdt et nytt tankespinn.

Som førskolelærerstudent var jeg med på å lede et lite aksjonsforskningsprosjekt i en barnehage. Vi ønsket å dokumentere omsorg. Til å begynne med fortalte vi hverandre historier om nære omsorgsrelasjoner fra vår egen barndom. Hva hadde disse historiene til felles?

Vi tok fatt på første trinn i vårt lille prosjekt. Å dokumentere omsorg i seg selv syntes vanskelig, da omsorg både er abstrakt og kan ha ulike betydninger. Vi måtte bryte det opp. Etter å ha fortalt hverandre historier fra vår egen barndom, valgte vi derfor å dele begreper med hverandre, begreper som vi mente var betydningsfulle for å illustrere hva omsorgsrelasjonen innebar. Tilstedeværelse og tid var to begreper som var gjentakende i alle historiene.

Min historie dreide seg om min relasjon til bestemor. Tid var det viktigste begrepet. Gleden over ha et hav av tid foran seg fra morgenkvisten og utover, med et rom fylt av gjenstander som kunne bli til hva som helst, er en glede jeg fortsatt kan fremkalle. Dette havet av tid dreide seg vel og merke stort sett om tiden mellom frokost og formiddagsmat, og i dag synes jeg ikke det er så lenge. Men konseptet dreide seg om at tiden var uavbrutt. Tid til fri disposisjon. Tiden var min bestemors viktigste verktøy for å handle omsorgsfullt ovenfor meg som barn. Et verktøy hun benyttet seg av for å ta leken, min viktigste uttrykksform, på alvor.

Ingenting forstyrrer meg – jeg lever slik jeg vil!

Det å formidle en historie fra egen barndom ble en skjellsettende opplevelse for mitt vedkommende. Historiene vi fortalte hverandre, dreide seg jo om omsorgsrelasjoner. Blant mine yrkesoppgaver inngår blant annet å skape rom for slike relasjoner, og ikke minst

å være en omsorgsperson for andre. Som gruppe ble vi enige om at de ansatte i barnehagen skulle dokumentere sin egen tidsbruk for å få et bilde av når de faktisk var tilgjengelige for barna. Selv var jeg ikke ansatt i denne barnehagen, men det hele satte tanker i sving også for mitt vedkommende.

Noe av det første som slo meg, var spørsmålet om hvorvidt jeg selv som styrer og pedagogisk leder i en barnehage ga barna mulighet for tid til fri disposisjon, slik min bestemor gjorde for meg. Jeg kom til at jeg gjorde det innimellom, men ikke nok og kanskje ikke for alle barna. Rutiner og praktiske gjøremål stod ofte i veien for den uavbrutte tiden. Jeg kom også til at tiden ikke kunne sies å være selvdisponibel, når jeg som førskolelærer var opptatt av registrere opplevels- og læringsutbyttet barna hadde i tiden vi kalte frilek. Å gi barn reelt uforstyrret tid, satt av til deres lek og fantasi, er en krevende øvelse.

Til land som bare jeg kan se

Hver gang jeg satte meg opp i den lille skammelen i bestemors stue, fikk jeg tid til å seile

av gårde på lange reiser. Jeg ønsker ikke at alle barn skal reise rundt i små skamler i sine bestemødres stuer, i stedet for å være i barnehagen. Min intensjon er bare å lære av de menneskene som har betydd noe for meg, når jeg selv skal bety noe for andre. Jeg tror heller ikke at vi skal innrede barnehager som bestemors stue, men heller lære av bestemors tålmodighet og respekt for barns måte å leve på.

Kort tid etter vi hadde avsluttet vårt lille studentprosjekt, fylte min bestemor 90 år. En glimrende anledning til å fortelle henne hvor betydningsfullt hennes rolige forhold til tid hadde vært for meg. Det ble til en sang: *En formiddag på teppet*. Mellomtitlene i denne lille teksten er setninger fra sangen. Min bestemor lever ikke lenger og nettopp derfor er det så fint å ha historier og handlinger å føre videre.

Når jeg tenker på min bestemor i dag, er det en ting som står klart for meg: Jeg unner virkelig alle barn en formiddag på teppet en gang i blant, enten det er hjemme eller i barnehagen.



Hils våren velkommen med et kurs

Den skrivende førskolelærer

Få hjelp til å fungere bedre i den delen av yrket som medfører skrivearbeid. Møt forfatterne bak boken *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget): Dagmar Andrea Cejka, Otto Laurits Fuglestad, Marianne Irgens Hagen, Lene Chatrin Hansen, Mette Vaagan Slåtten og Arne Solli.

Tid: 15. mars
Sted: Lærernes hus, Osterhausgt. 4 A, Oslo
Påmelding: Snarest!

Barnehagens læreplan i praksis

Dette er et praktisk inspirasjonskurs som kan hjelpe deg til å oppfylle rammeplanens innholdsmål. Møt førskolelærer og høyskolelektor Bente Fønnebø og førskolelærer og spesialpedagog Unni Jernberg.

Tid: 8. april
Sted: Lærernes hus i Oslo
Påmelding: Innen 18. mars

Nordisk konferanse



Nordisk spesialpedagogisk konferanse arrangeres i Oslo i år. Alle konferansetemaene kan være av interesse for førskolelærere, men trolig især førsteamanuensis May Brith Druglis (bildet) tema *Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehagen* (se også omtale i Første steg nr. 4/2009).

Tid: 12. og 13. april
Sted: Oslo kongressenter (Folkets hus)
Påmelding: Innen 15. mars

Barnet bak diagnosen

Foredragsholder Ib Hedegaard Larsen redegjør for diagnosebegrepet, diagnoser som ADHD, dysleksi, Asperger syndrom, m.fl., foreldresamarbeid, og mye mer.

Tid: 29. april
Sted: Lærernes hus i Oslo
Påmelding: Innen 8. april

Klikk der!

Se neste side.

Minoritetsspråklige elever

Kurset *Minoritetsspråklige elever – utredning* er også for førskolelærere, og det er godkjent som en del av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Kursholder er Espen Egeberg, seniorrådgiver ved Torshov kompetansesenter i Oslo. Hans spesialområde er minoritetsspråklige barn med lærevansker.

Tid: 3. og 4. mai
Sted: Rica Maritim Hotel i Haugesund
Påmelding: Innen 12. april

Foreldre med psykiske problemer



Kursets fulle tittel er *Barn og unge som har foreldre med psykiske problemer – en balansegang mellom å være sett, og usynlig*. Budskapet er at voksne, ikke minst fagfolk, må våge å se og kommunisere med barn med foreldre som har psykiske problemer – av hensyn til barna. Foredragsholder er Agnes Rabbe (bildet), familierapeut med master i sosialt arbeid, ved Avdeling for barn og unges psykiske helse, Sørlandet sykehus HF.

Tid: 6. mai
Sted: Lærernes hus i Oslo
Påmelding: Innen 15. april

Førskolelærernes nye kontaktperson

Elin Bellika (bildet) er førskolelærernes nye kontaktperson på riksplan. Hun kontaktes lettest via e-post til elibel@udf.no eller ved å ringe 90 68 10 94.



Utdanningsforbundets landsmøte i november i fjor vedtok å oppløse seksjonene. I stedet får de forskjellige medlemsgruppene sine kontaktpersoner, og førskolelærernes kontaktperson sentralt er Elin Bellika, medlem av styret i Utdanningsforbundet Nordland siden 2003 og leder av det som var seksjon barnehage i Nordland, et verv hun også tiltrådte i 2003.

Elin, opprinnelig fra Bossekop i Alta i Finnmark, ble uteksaminert som førskolelærer fra Alta lærerhøgskole i 1984. Hun har arbeidet som førskolelærer i Alta, Fauske, Lenvik og Tranøy, i kommunale og private barnehager samt oppvekstsenter, som avdelingsleder, spesialpedagog, barnehagesekretær, barnehagekonsulent, personalkonsulent, styrer og styrer/rektor.

Hun ble også tillitsvalgt for første gang i 1984, da som medlem av Norsk Lærerlag. Hun har vært klubbleder, hovedtillitsvalgt og lokallagsstyremedlem. Etter 1990 satt hun i en periode "på den andre siden av bordet", slik hun selv formulerer det. I 2000 – 2001 var hun imidlertid tilbake som tillitsvalgt, som leder av avdeling for førskolelærere og som medlem av styret i Finnmark Lærerlag – og deretter fungerte hun altså sine verv i Nordland fra 2003.

Vil du vite mer

eller melde deg på ett eller flere kurs?

Les på www.utdanningsforbundet.no/kurs

Du kan sende brev til Utdanningsforbundet,
postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring

24 14 20 00



Det er viktig å kunne klikke der

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og digitale verktøy er blitt en del av terminologien i barnehagen. Selv sier artikkelforfatteren "IKT" når hun omtaler IKT i mer generelle sammenhenger, og "digitale verktøy" for å peke på at ulike digitale verktøy kan brukes i det pedagogiske arbeidet sammen med barna i barnehagen.

Av Nina Bølgan

Digital kompetanse kan defineres som «den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne og den kompetansen som kreves for å ta i bruk digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet 2006b). Rammeplanen tar opp medienes betydning for barns hverdag. Medier, teknikk og teknologi har en tydelig plass i Nærmiljø og samfunn, Natur, miljø og teknikk og Antall, rom og form og andre fagområder. Derfor trenger personalet digital kompetanse.

Det er barnehageeier som fastsetter retningslinjer for lokal tilpasning av rammeplanen og som har ansvar for at den enkelte barnehage har de nødvendige rammebetingelsene (Kunnskapsdepartementet 2006a). Det å integrere IKT i barnehagens arbeid, må være forankret i barnehagens mål og årsplan. Arbeidet må være et samfunnsanliggende, slik integrering av IKT i skolen er, og det må bli et ledd i kvalitets- og utviklingsarbeidet i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet 2009). En institusjonell forankring av det digitale arbeidet er avhengig av at både barnehagens ledelse og barnehagens eier ser verdien av å gjøre et IKT-strategisk valg, og er villige til å påta seg økonomiske kostnader som arbeidet krever. Dette innebærer ressurser til kompetanseutvikling av personalet.

Personalet nøler

Datamaskinen og kameraet er de vanligste digitale verktøyene i barnehagen. At verktøyene finnes, betyr imidlertid ikke at verktøyene blir brukt eller at de blir brukt med pedagogisk innsikt. Personalet kan ifølge rapporten *Barnehagens digitale tilstand* (Bølgan 2009) deles i fire hovedgrupper. To av tre er "negative" eller "nølende", mens de resterende er "positive, men vaksomme" eller "udelt positive".

Det overraskende er at uansett hvilket syn

personalet har, er det de samme, begrensede digitale aktivitetene barna får ta del i: Å spille dataspill og å fotografere. Bare 3 prosent av dem som deltok i kartleggingen nevnte at barna fikk illustrere historier, spille inn lyd eller lage animasjoner. Den kreative bruken av digitale verktøy synes å være nokså fraværende, og personalet mangler sannsynligvis nødvendige ferdigheter og kunnskaper til å bruke verktøyene slik.

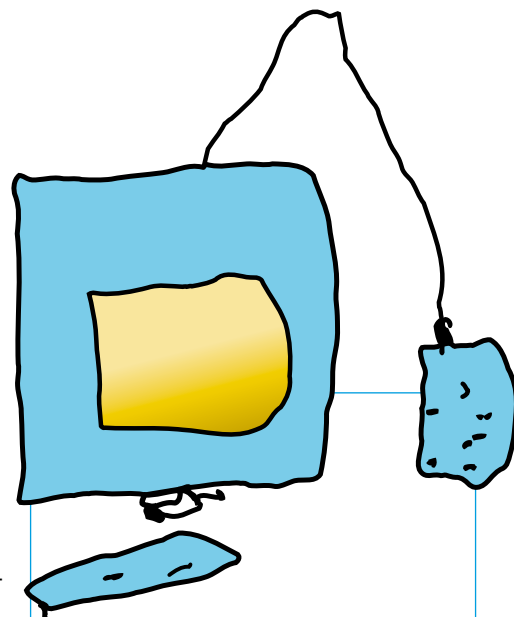
Liten IKT-støtte til barnehagen

Rapporten *Digital kompetanse i norsk lærerutdanning fra Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU) viser om allmennlærerutdanningen at det er et gap mellom kravene som stilles om digital kompetanse i lærerplanen og lærernes forutsetninger og kompetanse til å realisere planene (Hetland og Solum 2009). Status for satsing på digital kompetanse i førskolelærerutdanningen er ikke kartlagt. Det er grunn til å tro at den digitale situasjonen der er dårligere enn i allmennlærerutdanningen.*

Førskolelærerutdanningen er for tiden under evaluering. Sluttrapporten fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) ventes i september. En tilsvarende evaluering i 2001 viste at IKT i læringsprosessene den gangen ikke var noe tema, og at det snarere var en konflikt mellom IKT og de estetiske fagene. Hva vil denne evalueringen si om IKTs plass ti år etter?

Kunnskapsdepartementet har så langt i liten grad støttet tiltak som har som mål å utvikle og styrke digital kompetanse i barnehagen. Dette står dette i sterk kontrast til de ressursene som har vært satt inn for å integrere IKT i skole og allmennlærerutdanning.

Fra 1. januar er det Senter for IKT i utdanningen som har overtatt ansvaret for å samordne innsatsen for IKT i utdanningen. Barnehagen er en av målgruppene for senteret, så nå trenger sektoren å få vite hvilken plass barnehagen skal ha i senterets arbeid, og hvordan barnehagens behov er tenkt ivarett.



Klikk der! -konferansen

18. og 19. mars arrangerer Høgskolen i Oslo den tredje Klikk der!-konferansen. Dette er den eneste nasjonale fagkonferansen her til lands som tar for seg IKT, digitale verktøy og medier i barnehagen.

Konferansen arrangeres i Utdanningsforbundets kurslokaler, Lærernes hus i Osterhaus' gate 4 A, i Oslo, og interesserte finner program og påmeldingsskjema på

<http://home.hio.no/~bolgan/klikkder/>.

Vær rask, for her kan det bli trangt om plassene!

Høgskolens medarrangører er Utdanningsforbundet og Fornyings- og administrasjonsdepartementet.



Artikkelforfatteren: Nina Bølgan er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og en nasjonalt anerkjent kapasitet når det gjelder bruk av IKT og digitale verktøy i pedagogisk øyemed (privat foto).

De sinte unge menn

... har neppe vært i barnehagen! Arne Klyve har forfattet det viktige politiske skriftet *Sinte unge menn i kunnskapssamfunnet*, en liten bok som fortjener å bli lest av alle som arbeider med kunnskapsformidling og oppfostring, enten de er førskolelærere i barnehagen eller professorer ved universitetet.

Barnehagen er ifølge Arne Klyve den viktigste arenaen vi har for utjevning av sosiale forskjeller. Han viser blant annet til det svenske prosjektet FAmilj, BArnomsorg och SKOlA (FABASKO, omtalt i Første steg nr. 3/2005). FABASKO-rapporten er utvetydig: Barnehagebarn gjør det bedre på nesten alle livets områder, og tiden i barnehagen er ifølge rapporten sporbar til inn i voksen alder.

- Men det viktigste ved barns opphold i barnehagen er at der møter de anerkjennelse, i kombinasjon med kjærlighet og omsorg, sier Klyve, 60 år i januar og med et langt yrkesliv bak seg innen rusfeltet, spesielt innrettet mot barn og ungdom. I dag er han undervisnings-sjef ved Stiftelsen Bergensklinikkene.

- Skal jeg oppsummere hvor viktig jeg mener barnehagen egentlig er i forhold til å gi barn en god startpakke i livet, vil jeg si som Arne Holte, direktør i divisjonen for psykisk helse ved Statens folkehelseinstitutt, sa med en vri på Arbeiderpartiets partisekretær Martin Kolbergs utsagn "fagbevegelse, fagbevegelse, fagbevegelse"; nemlig "barnehage, barnehage, barnehage"!

Klyve slutter seg til Holte. Men når sant skal sies, nevnes ordet "barnehage" bare to ganger i hele boken. Klyve beklager det, og lover å oppdatere barnehagedelen i en senere utgave. Bokens relevans også for førskolelærere er uansett utvilsom.

Sinte og ofte farlige

- Om de sinte unge menn, definert som aldersgruppen 12 – 23, og som i dag utgjør en tik-



Arne Klyve vil ha en tettere dialog med førskolelærerne, og er opptatt av å bedre samarbeidet barnehage og skole.

Arne Klyve
SINTE UNGE MENN
I KUNNSKAPSSAMFUNNET
Folio Forlag 2009
ISBN 978-82-92915-04-2
149 sider



kende bombe under de europeiske velferdsstatene, og i voksende grad også under de skandinaviske, aldri fikk gå i barnehagen, har jeg ikke grunnlag for å si noe bastant om. Jeg mener imidlertid at barn som får gå i barnehage, oftere får hjelp til å forebygge destruktive følelser som de ellers vil gi utløp for senere i livet. Smågutter med plass i en barnehage vil langt sjeldnere bli sinte unge menn uten noen plass på solsiden i våre moderne karrieresamfunn der alt hviler på evnen til å tjene penger og til å konsumere. De vil, vil jeg tro, heller bli i stand til å velge mer konstruktive løsninger enn (ofte) høyreekstrem vold, sier Klyve. - Hvilket utviklingsløp disse guttene skal ende opp i, bestemmes nemlig i betydelig grad før de kommer så langt som til skolestart.

Det er guttene som blir sinte, jentene blir langt sjeldnere sinte unge kvinner. Det er nemlig langt mindre stigmatiserende for kvinner å bli gående arbeidsløse eller i lavlønnsyrker enn hva det er for menn. Det moderne arbeidsmarkedet har fjernet de jobbene som de skoletrøtte guttene kunne gå ut i med æren i behold ennå på 1970-tallet. Disse jobbene er automatisert bort eller flyttet til lavkostland. Dette er et fenomen som gjelder hele den vestlig-industrialiserte verden.

Nå får de altså ikke jobb, de er utestengt fra utdanning, og utestengt fra samfunnets anerkjennelse av dem som verdifulle medmennesker. Menneskets behov for anerkjennelse er basalt. Hvor finner de utestengte,

ekskluderte unge menn anerkjennelse? Jo, blant andre unge menn i samme situasjon. Resultatet kan ofte bli voldelig og eksplosivt, viser Klyve med eksempler fra blant annet Tyskland. Her til lands har vi heldigvis langt igjen til tyske tilstander, men tendensen er der, sier han.

Begynn på stelletbordet

- Det forebyggende arbeidet, det arbeidet som må gjøres for å skape konstruktive heller enn sinte unge menn, må begynne på stelletbordet, fastslår Klyve. - Førskolelærernes kompetanse er unik i forhold til å hjelpe små barn til å tilegne seg de ferdigheter og holdninger som kan hjelpe dem fram i et samfunn der kunnskaper, kompetanse og kvalifikasjoner er avgjørende for hvor barn havner som voksne.

- I den forbindelse er jeg opptatt av å få i stand en dialog og en diskusjon med førskolelærerne, fordi dette er en yrkesgruppe som er veldig opptatt av faget sitt. Jeg er også opptatt av samarbeidet mellom barnehage og skole, som jeg ser på som svært viktig for barns utvikling, og som uten tvil kan bli bedre enn det som er tilfelle i dag, sier han.

Men når vi nå en gang har en god del av disse sinte unge menn, også i Norge? Et lite sitat fra boken om hva de trenger: "... de må få treffe ... (d)en autoritative voksne som både stiller krav og gir omsorg. Krav uten støtte er autoritært. Støtte uten krav er snillisme."

En røst fra Reggio Emilia

Barnehagene i Reggio Emilia i Italia er anerkjente for sitt utdanningssystem og sin pedagogiske tenkning. I Reggio Emilias pedagogiske filosofi er praksistenkningen en vev av deler som gror inn i hverandre i hverdagslivet. Det betyr at vi kan forberede oss på det uforutsette og uforberedte og legge til rette vilkårene for en demokratisk praksis og den gode improvisasjonen.

Av Einar Juell

For alle som ønsker å nærme seg tenkningen som ligger til grunn for arbeidet i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, er boken *I dialog med Reggio Emilia – Lytte, forske og lære* av Carlina Rinaldi en viktig bok. Boken inneholder et utvalg av Rinaldis mest sentrale artikler, foredrag og intervjuer fra 1984 og frem til i dag. Den pedagogiske filosofien tar barnas parti, men bygger på pedagogenes kunnskaper og innsikt. Det å være deltagende er grunnleggende for en meningsfull kommunikasjon. Uten dialogene stopper det kreative livet og den pedagogiske kontinuiteten i barnehagene. Det fordrer på mange måter at læreren er en forsker på seg selv sammen med barna i et dannende og lærende faglig fellesskap.

Boken avsluttes med en utfordrende samtale mellom Rinaldi, Gunilla Dahlberg og Peter Moss. Spesielt i Sverige, men også i Skandinavia for øvrig, har mange i barnehage- og høgskolesystemet grepet disse ideene.

Den ekte dialogen

Rinaldi har tro på *dialogen* – den ekte. Ikke som en overføring av tanker og ideer fra ett menneske til et annet, ikke som ren utveksling, men som en forvandleringsprosess hvor du ikke kan kontrollere utfallet. "Og den fortsetter i det uendelige, ut i universet, du kan gå deg vill." Dette er dialog i utvidet forstand. Dialogen krever lytting. Å lytte til tanken, til ideer og teorier, spørsmål og svar fra barn og voksne. Det handler om dialogen mellom mennesker (store og små), men det handler også om dialogen mellom mennesker og materialer, mennesker og rom, mennesker og ideer, eller mellom teori og praksis. Når du tenker, er det praksis, og når du praktiserer, er det teori. Dialogen foregår på alle plan.

På et vis kan man si at leseren inviteres til å være i dialog med den dialogen som har pågått i lang tid i Reggio Emilia, og mellom menneskene og ideene der og verden omkring.

På spørsmål fra Peter Moss om hva Carlina Rinaldi tenker om barnehager i andre land som hevder at de jobber ut fra Reggio Emilia-filosofien, svarer hun at de ikke kan lage et Reggio Emilia. Reggio Emilia er en metafor og et symbolsk sted. Noen liker å bruke frømetaforen når de skal beskrive at de har latt seg inspirere av tankene fra Carlina Rinaldi protesterer mot en slik beskrivelse fordi man ikke kan eksportere en ide og plante den uten at den er i dialog. Hun hevder at speilmetaforen kanskje ligger noe nærmere. Et speil hvor man samtidig ser sitt eget bilde. Men at man må være forsiktige med å tro at alt er perfekt. Oppfordringen til kritisk tenkning er tydelig.

Subjektet eller testen?

Rinaldi er selv kritisk, både til egen tenkning og praksis, men også til politiske avgjørelser som har betydning for utøvelse av praksis. Hun er også kritisk til testing, måling og veiing av barns prestasjoner i barnehage og skole. Hun sier det er knyttet til forestillingen om barnet som en datamaskin som får inn- og utdata: "Når jeg tester en prestasjon, er det ikke subjektet som gis en verdi, det er testen. Og hva slags rettferdighet er vel det? Hvis dette barnet ikke presterer på denne måten. For det første, hvordan kan du vite det? Og hvis jeg er en god lærer, bør jeg vite at Peter ikke kan tegne. Hvis jeg lever med ham, dokumenterer jeg det. Jeg trenger ingen test! Eller, denne testen bekrefter bare noe du allerede vet. Den forteller noe, den forteller ikke noe om barnet, men om konteksten. Prosessen med ekte evaluering er mye vanskeligere."

Hun har tro på drømmer, ikke de svevende og uoppnåelige, men de konkrete, praktiske



Carlina Rinaldi
I DIALOG MED REGGIO EMILIA
LYTTE, FORSKE OG LÆRE
Fagbokforlaget 2009
ISBN 978-82-450-0857-9
240 sider

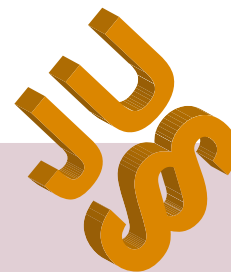
og hverdagslige. Hun sier at drømmene er fulle av metaforer og symboler. De er dessuten blottet for vitenskapens arroganse, de krever ingen bevis. Man må våge å ha drømmer, selv om det innebærer en risiko. Drømmer skaper muligheter.

Rinaldi er rådgiver i Reggio Children, professor ved universitetene i Modena og Reggio Emilia, og medlem av kommunestyret i Reggio Emilia. Hun er tidligere leder for det pedagogiske arbeidet ved de kommunale barnehagene i Reggio Emilia og etterfølger av Loris Malaguzzi.



Anmelderen: Einar Juell er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk og spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto:

Tore Brøyn).



Skriftlige arbeidsavtaler

Sørg for at du som ansatt, fast eller midlertidig, får en **skriftlig** arbeidsavtale.

Arbeidsmiljøloven fastslår at en arbeidsavtale **skal** foreligge, og den **skal** være skriftlig.

I ethvert arbeidsforhold skal det inngås en skriftlig arbeidsavtale. Dette gjelder uavhengig av om det er en fast stilling eller en midlertidig ansettelse (vikariat), og uavhengig av arbeidsforholdets varighet. Det gjelder ingen unntak fra denne regelen. Kravet om skriftlig arbeidsavtale slås klart fast i arbeidsmiljøloven (aml) § 14-5.

Etter at arbeidstakeren har akseptert tilbudet om stilling, skal arbeidsgiveren utforme et utkast til arbeidsavtale. I barnehager vil det ofte være styreren som i denne forbindelse opptrer som arbeidsgiver. Ved tilsetning av styrer vil en representant for kommunen ha ansvar for at det utarbeides arbeidsavtale, ev. styrelederen i private barnehager. Utdanningsforbundet kan bistå medlemmer ved inngåelse av arbeidsavtaler.

Dersom arbeidsforholdet varer i mer enn én måned, skal skriftlig arbeidsavtale foreligge snarest mulig, og senest én måned etter at arbeidsforholdet startet. Varer arbeidsforholdet kortere enn en måned, skal skriftlig arbeidsavtale inngås umiddelbart.

13 viktige punkter

Arbeidsavtalen skal etter aml § 14-6 inneholde opplysninger om forhold av vesentlig betydning i arbeidsforholdet, og skal som et minimum gi opplysninger om følgende:

- Partenes identitet.
- Arbeidsplassen. Dersom det ikke eksisterer noen fast arbeidsplass eller hovedarbeidsplass, skal arbeidsavtalen gi opplysning om at arbeidstakeren arbeider på forskjellige steder, og oppgi forretningsadres-

sen eller eventuelt hjemstedet til arbeidsgiver.

- En beskrivelse av arbeidet, eller arbeidstakerens tittel, stilling eller arbeidskategori.
- Tidspunktet for arbeidsforholdets begynnelse, for eksempel 1.8.2010.
- Forventet varighet dersom arbeidsforholdet er midlertidig.
- Eventuelle prøvetidsbestemmelser.
- Arbeidstakerens rettigheter til ferie og feriepenger, og reglene for fastsettelse av ferietidspunktet.
- Arbeidstakerens og arbeidsgiverens oppsigelsesfrister.
- Den gjeldende eller avtalte lønn ved arbeidsforholdets begynnelse, eventuelle tillegg og andre godtgjøringer som ikke inngår i lønnen, for eksempel pensjonsinnbetalinger, utbetalingsmåte og tidspunkt for lønnsutbetaling.
- Lengde og plassering av den avtalte daglige eller ukentlige arbeidstiden.
- Lengde av pauser.
- Avtale om særlig arbeidstidsordning etter bestemmelsene om redusert arbeidstid, fleksibel arbeidstid med videre.
- Opplysninger om eventuelle tariffavtaler som regulerer arbeidsforholdet. Dersom avtale er inngått av parter utenfor

virksomheten, skal arbeidsavtalen inneholde opplysninger om hvem tariffpartene er.

Informasjon som nevnt i kulepunktene kan gis ved å henvise til lover, forskrifter eller tariffavtaler som regulerer disse forholdene.

Skriftlig avtale et lovkrav

Selv om arbeidsgiver skal sørge for at det foreligger en skriftlig arbeidsavtale i ethvert arbeidsforhold, er det likevel en del arbeidstakere som ikke har arbeidsavtale.

En muntlig avtale er like gyldig som en skriftlig. Ved muntlige avtaler kan det imidlertid lett oppstå uenighet om hva som faktisk ble avtalt og om det i det hele tatt ble avtalt noe. Ofte blir det påstand mot påstand. Derfor er det en klar fordel, og som nevnt et lovkrav, med skriftlige arbeidsavtaler.

Dersom det skjer endringer i arbeidsforholdet, for eksempel at en førskolelærer overføres til en annen barnehage i kommunen, eller at stillingsprosenten økes eller reduseres, skal endringen tas inn i arbeidsavtalen snarest mulig, og senest en måned etter at endringen fant sted.

”En muntlig avtale er like gyldig som en skriftlig. Ved muntlige avtaler kan det imidlertid lett oppstå uenighet Ofte blir det påstand mot påstand. Derfor er det en klar fordel, og som nevnt et lovkrav, med skriftlige arbeidsavtaler.”

Unni Åsen:

Klæbu satser på team og nettverk

Gjennom team- og nettverksarbeid søker alle barnehageansatte uansett stillingsbetegnelse å skape et barnehagemiljø i stadig utvikling, der de voksne møter barna som likeverdige parter i fellesskapet.

I de siste årene har de ansatte blitt utfordret i forhold til sin voksenrolle i barnehagen. Barnehageloven sier at alle barna i barnehagen har rett til medvirkning. Hva innebærer egentlig dette? Skal barna bestemme alt selv, både hva de skal gjøre, når de skal spise, når de skal gå ut, og så videre? Skal vi ikke lenger lage planer med mål og metoder? Hva med grensesetting? Hvem skal egentlig bestemme? Personalet eller barna? Er det ikke lenger slik at de voksne er ekspertene som skal gi barna lærdom ut fra sin kunnskap og erfaring?

I Sentrum barnehage har vi bestemt oss for å ta barns medvirkning på alvor med utgangspunkt i teamtenkning. Hver avdeling består av doble barnegrupper som er delt inn i flere team. I hvert team deltar voksne og barn i fellesskap ut fra følgende definisjon:

"Et team er en gruppe mennesker som når felles mål og resultater gjennom kollektiv innsats og vilje, indre positiv motivasjon, utfyllende kompetanse og aksepterte verdier!"

For oss innebærer dette at barn og voksne skal ha like stor verdi i fellesskapet. Hver enkelt deltaker i teamet har sin rolle som innebærer ulike muligheter til å ta avgjørelser. Likevel er det viktig at alle blir hørt og opplever at deres meninger og innspill har betydning for avgjørelser som blir tatt.

Barnas behov og personalets forventninger

Når jeg som styrer skal forklare dette, vil jeg sette likhetstegn mellom barnas rolle i teamet og personalets rolle i personalgruppen:

Medarbeiderne har ulike forventninger i forhold til hva som er viktig for at de skal oppleve en god dag på jobb og føle seg betydningsfull i fellesskapet. Ut fra dette har jeg funnet ut at det er mange likhetstrekk mellom personalets forventninger og barnas behov i barnehagen. Barna har imidlertid ikke gjort seg nok mange erfaringer til at vi kan forvente at de klarer å sortere og uttrykke sine behov i samme grad som personalet.

Både barna og personalet har behov for å bli sett og hørt. De har behov for å bruke sine kunnskaper og utvikle seg videre. Det er viktig å få ny lærdom for å kunne hankses med nye utfordringer. Alle har behov for å bli forstått. Ingen ønsker å bli referert med at det var "søtt" eller " morsomt", når de egentlig ønsket å komme med noe som var viktig for dem. Hvilket menneskesyn preger oss hvis vi

ler av barnets utsagn og deres tolkninger av våre handlinger og kanskje i tillegg skriver det ned i en bok kalt "Fra barnemunn"? Jeg tror ikke at vi styrere ønsker boken "Fra styrermunn" hengt opp på personalrommet.

Planer og gjennomføring

For at alle skal ha mulighet til deltakelse i planleggingen av hverdagen, har vi gått over til svært åpne planer og heller utfyllende dokumentasjoner i forhold til barnehagehverdagen. Dokumentasjonene må inneholde vurderinger og refleksjoner med utgangspunkt i rammeplanen. Foreldrene har fått informasjon om at det er viktigere å snakke med barna om hva de har gjort i stedet for hva de skal gjøre.

Barnas interesser blir tatt på alvor og aktivitetene planlegges ut fra dette. Dette krever mye av personalet, som må ha evnen til å se barnet og forstå alle barnets uttryksmåter. Personalet bruker hørestyrken og det forskende øyet når de deltar i aktiviteter sammen med barna. Det er alltid en mulighet for at planer blir endret fordi det oppstår situasjoner som er "viktigere".

Alle deltar i nettverk

Etter at vi oppnådde full barnehagedekning er det dessverre ikke nok søkere til pedagogiske stillinger til at vi kan utvide med flere pedagoger enn det som barnehageloven krever. Vi ønsker derfor å utvikle alle ansatte kompetanse- og bevissthetsmessig. De skal kunne oppfylle rammeplanens forventninger til personalet. I vår kommune innførte vi nettverk for alle pedagogiske ledere i 2008. Høsten 2009 bestemte vi at alle ansatte i kommunale og private barnehager, uansett stillingsbetegnelse, skal delta i slike nettverk. Styrerne stiller opp som veiledere.

I disse nettverkene har vektlegger vi barns medvirkning, pedagogisk dokumentasjon og voksenrollen. De ansatte deler erfaringer og lærer av hverandre. Ofte er tilbakemeldingen at denne veiledningen gjør at personalet blir trygge på at det de allerede gjør er bra, samtidig som de lærer mye nytt. Med dette utgangspunktet mener vi at vi skaper et barnehagemiljø med kompetente ansatte som er i stadig utvikling og møter barna som likeverdige parter i fellesskapet.



Unni Åsen er styrer/enhetsleder ved Sentrum og Hesteskoen barnehager i Klæbu kommune i Sør-Trøndelag (foto: Kjell S. Grønnestad).

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

Er du styrer, pedagogisk leder eller førskolelærer?

Du har ALT å tjene på medlemskap i Utdanningsforbundet

Dette gjelder også deg som arbeider i en privat barnehage!



- Ingen fagorganisasjon er så beredt til å kjempe lønnskampen sammen med ledere og pedagoger i barnehagen som Utdanningsforbundet.
- Ingen er så kompetent og beredt til å tilby ledere og pedagoger i barnehagen et faglig miljø og påfyll som Utdanningsforbundet.
- Ingen er så beredt til å bistå deg den dagen du opplever en alvorlig konflikt på arbeidsplassen som Utdanningsforbundet.

Utdanningsforbundet ønsker å samarbeide med private barnehageeiere, og framforhandle gode tariffavtaler og pensjonsordninger. For å få til dette må vi ha medlemmer i disse barnehagene.

Vi mener derfor at du vil ha alt å tjene på å bli medlem i Utdanningsforbundet. Det finnes andre fagorganisasjoner som 'frir' til deg. Men ingen har den unike kombinasjonen av å være både

fagforening – med kraft og tyngde i forhandlinger – og samtidig den mektigste profesjonsorganisasjonen for alle lærergrupper i hele utdanningsløpet; fra barnehage til universitet!

Her har ALLE førskolelærere sin naturlige plass!

Ønsker du å melde deg inn?

Ta kontakt i dag eller meld deg inn på www.utdanningsforbundet.no/Medlem/Innmelding



post@utdanningsforbundet.no

telefon 24 14 20 00 – faks 24 14 21 00