

FØRSTE STEG

3 2014

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE
FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Forskningsstudien Barn i Midt-Norge

Psykisk helse hos barn i barnehagen

side 10–16

Helsetasjonen
og barnehagene
samarbeider i Birkenes
kommune side 18

Hørselshemmede barn
i barnehagen side 20

SJEKK: UDF.NO/FORSTESTEG-EBLAD

Vår psykiske helse

Foto: Petter Oppend



Det står kanskje ikke så bra til som vi kan ha lett for å tro. Noen vet jo bedre enn vi i allmennheten hvordan virkeligheten ser ut, som for eksempel fagfolk innen barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien. Hovedsaken i denne utgaven av Første steg handler om barnehagebarnas psykiske helse og det uhyre viktige arbeidet

som er i gang gjennom forskningsstudien *Barn i Midt-Norge – Psykisk helse hos barn i barnehagen*. Reportasjen fra Birkenes i Aust-Agder berører det samme. Idet jeg skriver dette, har nyhetssendingene i radio og på tv vært sterkt preget av studentenes psykiske helse og behovet for tiltak for å hjelpe dem.

Selv ser jeg Barn i Midt-Norge-studien og nyhetene om studenthelsen som en påminner om at unge og voksne med psykiske problemer en gang har vært barn, og barnehagen er den selvsagte arenaen hvor barn som trenger det, først kan få hjelp. Barnehagen er, slik den danske psykologen Per Schultz Jørgensen ser det, samfunnets viktigste sosialiseringsfaktor, til og med viktigere enn foreldrene! Heldigvis har vi god barnehagedekning her til lands, og heldigvis arbeider utallige førskole-/barnehagelærere og svært mange forskere for at vi skal få en stadig bedre barnehage. Dette arbeidet håper jeg vil bli ivarettatt gjennom også politisk forståelse av at barnehagen kan ha større betydning for vår psykiske folkehelse enn det vi hittil har skjont.

Bli med på jubileumsseminar!

4. desember i år feirer Første steg sitt 10 års jubileum med et heldags fagseminar i Lærernes hus – sjekk info og påmelding på www.utdanningsforbundet.no/kurs.

Møt Lasse Kolstad, tidligere nestleder av avdeling for førskolelærere i Utdanningsforbundet, møt veteranen og legenden Unni Bleken, og møt Første stegs fremragende spaltist Einar Juell.

Bokaktuelle Kristin Danielsen Wolf tar for seg presset mot den «skolske» barnehagen, danske Erik Sigsgaard argumenterer for hvorfor vi bør respektere barns rett til å si nei, mens også bokaktuelle Jan-Erik Johansson blant annet tar for seg morgendagens barnehage.

Du må få med deg diskusjonen mellom Jens-Christian Smeby fra Senter for profesjonsstudier og Turi Pålerud, rådgiver i Utdanningsforbundet, om barnehagelæreryrket – er det eller er det ikke en profesjon? Etter seminaret kan du bli med på pubaften på Tøyen – kom da vel! Vær velkommen!

Arne Solli
Arne Solli (sign.)

FØRSTE STEG

Ansvarlig redaktør: Arne Solli
arnsol@udf.no
tlf 24 14 23 51 / 24 14 20 00
913 72 699

Abonnements- og annonsekonsulent:
Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
tlf 24 14 23 53

Grafisk design:
Melkeveien Designkontor
www.melkeveien.no

Trykk:
Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård

ISSN 1504-1891

Besøksadresse: Hausmannsgate 17, Oslo
Postadresse: Første steg
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Tekst- og fotobidragstere til Første steg aksepterer at deres tekster og fotografier/illustrasjoner også gjøres tilgjengelig via internettet.

Bekreftet opplag:
ifølge Fagpressens Mediekontroll: 26 983



FØRSTE STEG

3 2014
september og oktober



Ill.: Karl Rikard Nygaard

- 01 Forsiden: Foto: © BlueOrange Studio/fotolia.com
- 04 Kompetansepris til Kanvas
- 06 Sjøkanten barnehage har egen fiskebåt
- 10–16 Stor studie av barnehagebarns psykiske helse



Forskningsstudien *Barn i Midt-Norge* undersøker den psykiske helsen til barn i barnehage og hva som kan gjøres for å styrke samarbeidet mellom barnehage og barnevern. Første steg har snakket med f.v. May Britt Drugli, Anne Synnøve Brenne og Frode Stenseng ved RKBU/NTNU, og Margrethe Taule, Monica Torvik Svalby og Vigdis Løw-Owesen i Klæbu kommune.

- 18 Helsestasjonen og barnehagene samarbeider i Birkenes kommune
- 20 Hørselshemmede barn i barnehagen og tiltak som kan hjelpe dem
- 24 **Kjetils hjørne:** Vitenskapen tenker ikke
- 28 **Et møte med** Ninni Sandvik
- 32 **Barnehageminner:** Tuva Syvertsen frøys tunga fast i gjerdet
- 34 **Økonomi:** Alt om ytelsesbasert og innskuddsbasert pensjon
- 36 **Synspunkt:** Om undervisning i barnehagen
- 40 **Kronikk:** Barnehagelærernes autonomi under press
- 44 **Ytring:** Ikke avlys verdidebatten
- 46 **Kronikk:** Om språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen
- 52 Barnehagen er viktigere for barns utvikling enn foreldrene
- 54 **Kronikk:** Barnet i systemets tjeneste
- 56–65 Seks bokmeldinger
- 66 **Jus:** Om yrkesskader
- 67 **Med styrerblikk** – blikket er Siv Hege Nytrøs

Første steg nr. 4/2014 har offisiell utgivelsesdato fredag 5. desember.

Kompetansepris til Kanvas

Før sommerferien ble Barnehagestiftelsen Kanvas tildelt HR Norges Kompetansepris med Særlig utmerkelse for 2014. Første steg ble med til Bjerkealleen barnehage i Oslo for å snakke om arbeid med kvalitet.

Det må sies at en virksomhet som Kanvas, en stiftelse som kan kalles et lite barnehagekonsern, er en utypisk prisvinner – den typiske vinneren av HR Norges Kompetansepris er en virksomhet innen tradisjonelle mer *hard core* profittorienterte virksomheter.

– Kanvas fikk prisen først og fremst på grunn av det mangeårige arbeidet med å utvikle gode ledere, sier Petter Gudim Marberg, daglig leder av Bjerkealleen barnehage.

Men selv til Kanvas-barnehage å være, skiller Bjerkealleen seg kanskje noe ut. Halvparten av de ansatte er førskole-/barnehagelærere. Mannsandelen er på 60 prosent. Barnehagelærerne består av to kvinner og fire menn.

Denne personalsammensetningen har gitt Bjerkealleen Kanvas-barnehage et høyt utviklet faglig miljø som kommer barna til gode. Foreldrene er til dels meget godt fornøyde, og det var da også en forelder som i sin tid sendte inn forslag til HR Norge om at Kanvas burde få prisen.

– HR Norge liker Kanvas' langsiktige kompetanseutviklingsprogram, og at pedagogikken hos oss ikke er «butikk», sier Robert Ullmann, daglig leder av Barnehagestiftelsen Kanvas. – Vår *non profit*-modell er effektiv. Alt vi tjener går



Petter Gudim Marberg med diplom, som alle Kanvas-barnehager har fått et eksemplar av.

tilbake til virksomheten; det er bygg og kompetanseutvikling vi bruker pengene på.

Han kaller Bjerkealleen en *idégenerator* – for så vidt typisk for ånden som gjennomsyrrer hele Kanvas' organisasjon. Ideene produseres og deles gjennom nettverk lokalt, på regionalt nivå og i veiledningsgrupper, og noen ganger fører de til tiltak som kommer hele organisasjonen til gode. Dertil kommer, som markedssjef Synne Alsaker sier, at man innen Kanvas aldri ser på seg selv som utlært, det er stadig nye kvalitetsmål å strebe etter.

Denne filosofien og arbeidsmåten gir folk tilhørighet til jobben, til barna og til kollegene. I 2013 var personalnærværet i Bjerkealleen på 96 prosent! Det var nesten ikke sykefravær! AS/tekst og foto

HR Norge og kompetanse

HR Norge (der HR står for Human Resources) er en bransjeorganisasjon med ca 3000 medlemmer i form av enkeltpersoner og virksomheter i privat og offentlig sektor. Medlemmene arbeider med personal-, organisasjons-, ledelses- og kompetanseutvikling.

HR Norge tilbyr kompetanse og nettverk om HR og ledelse gjennom rådgivning, kurs, konferanser, nettverk og medlemsmøter. Mer om organisasjonen finnes på www.hrnorge.no.

NASJONALT SENTER FOR MAT, HELSE OG FYSISK AKTIVITET

ÅPNINGSKONFERANSE
FOR NASJONALT SENTER FOR MAT,
HELSE OG FYSISK AKTIVITET
28. & 29. OKTOBER 2014



La oss jobbe
sammen for god
helse og utvikling
hos barn og unge!

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet er et nyetablert ressurscenter, lokalisert ved Høgskolen i Bergen. Den 28.-29. oktober inviterer vi til åpningskonferanse for senteret, ved Høgskolen i Bergens nye lokaler på Kronstad.

MÅLGRUPPER FOR KONFERANSEN

Skoler, barnehager, helsestasjoner, skolehelsetjenesten samt universitetet og høyskoler med relevante utdanninger.

OM SENTERET

Senteret er opprettet som et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet. Senteret skal formidle viktigheten av god ernæring og regelmessig fysisk aktivitet for barn og unges helse og læring.

Målet er at barnehager, skoler og primærhelsetjenesten sammen kan styrke barnehagens og skolens rolle som helsefremmende, forebyggende og inkluderende arena.

KONFERANSEPROGRAMMET

I programmet for konferansen er det samlet en rekke spennende og praksisnære bidrag innenfor temaene mestring og fysisk aktivitet og mat og danning for barn og unge.

For mer informasjon om konferansen og senteret se: <http://folkehelsesenteret.no/apningskonferanse/>

Vi håper du kommer!

post@folkehelsesenteret.no

Følg oss på



PÅMELDINGS-
FRIST
1. OKTOBER

På tur i skreiens rike

Sjøkanten barnehage på Leknes har tatt konsekvensen av beliggenheten. De satser for fullt på kystkultur og har egen båt. Sola har tittet fram og Ane Amalie på seks år følger med: – Se, der er en tråler, og de får fisk. Se på måsan, de venter på mat!



BENTE BOLSTAD (tekst og foto)
(bente.bolstad@gmail.com).
Artikkelforfatteren er frilansjournalist
(privat foto).

Vi skriver midten av mai. På vei til barnehagen i Vest-Lofoten snør det tett. Kan det virkelig bli tur på oss i dag? Brått skjærer sola gjennom skydekket. Men innen vi når fram til småbåthavna i Gravdal, har det skyet over. Nå regner det, skikkelig surt.

– Normalt maivær, sier Bjørg Rostad Hansen, styrer i Sjøkanten barnehage.

Det er likevel en spesiell dag i dag. Barnehagen har kvittet seg med en mindre båt, og fått ny stor bruktbåt. For barnehagen er dette den første turen. Nybåten er romslig med kahytt hvor minst seks unger og tre voksne kan hygge seg. Skipper Terje Hansen er innleid for anledningen. Fra barnehagen er styrer Bjørg og fagarbeider Odd Morten Austli med. Så fort de får lært seg den nye båten, vil de føre den selv. De fem ungene, Adrian, Ane Amalie, Frida, Robin Johan og Simon hopper forventningsfullt om bord.

STØRSTE BARNEHAGEBÅT I LANDET?

Trolig er Sjøkanten den eneste barnehagen i hele landet som har båt av en slik størrelse. Den havgående plastbåten er 28 fot lang, beregna for nordlige farvann og den ligger støtt og godt i vannet. Det er mulig å gå rundt hele styrehuset, dermed får ungene mulighet til å bevege seg litt underveis.

Både unger og voksne har flytevester på, så klart. Bjørg forteller at hun har tatt båtførerprøven, selv om hun etter reglene ikke er forpliktet til å gjøre det. Det skal Odd Morten også gjøre, så blir de to som kan føre båten.

Litt flaks har vi også på denne turen: havet er rolig til å være på disse kanter. Men for å komme fort ut på fiskefeltet, samles ungene i styrehuset, og skipper Terje setter full fart utover.

Vi kommer ut i havgapet mot Vestfjorden. Hit har torsken – *skreien* – kommet fra Barentshavet for å gyte i tusenvis av år, alltid vinterstid. Årets fiske har vært veldig godt, så de voksne er helt sikre på at vi vil få fisk. Terje sjekker ekkolodet som viser at det er fisk nær bunnen. Han slakker av på farten, og ungene får gå ut på dekk og delta i forberedelsene.

Bjørg sørger for å få de kvasse krokene på snøret til juksahjulet ut i vannet. Men så kan ungene ta over.

Frida på seks år tar ansvar for juksahjulet, slipper ut, og når hun og Bjørg er enig om at nå er de i bunnen, sveiver Frida litt inn igjen.

BYGDE I SJØKANTEN

Sjøkanten barnehage så dagens lys i et nytt byggefelt i utkanten av byen Leknes. Bjørg eier selv barnehagen. Hun hadde arbeidet i mange år i kommunal barnehage. Så skulle arbeidsplassen konkurranseutsettes, og hun bestemte seg for å forsøke for seg selv. Hun hadde et ønske om å formidle til ungene hvordan det er å bo ved kysten. Barnehagen ligger i fjæresteinene, så navnet sa seg selv.

Det har ikke bare vært en dans på roser, det har vært stor konkurranse blant barnehagene i kommunen, og til dels overkapasitet. Driften av Sjøkanten ble imidlertid stabilisert etter rundt halvannet år, og etter den tid har barnehagen hatt venteliste.

Personalet var med på ideen om å satse på kystkultur, og etter hvert fikk de også en fagarbeider med utdanning i akvakultur, Odd Morten. Han har en faglig ballast som er viktig for barnehagen.

Ellers er fiske og hav temmelig dagligdags. To av fedrene til de fem ungene som er med på tur i dag, arbeider med fiske. Dette gjelder også mange besteforeldre. Alle foreldrene er positive til kystkultur- ►



▲ Ane Amalie (6) og styrer Bjørg nyter sola og fisketuren.



▲ Sjøkanten barnehage er en toavdelings barnehage med 40 barn i alderen null til seks år. Barnehagen har 11 ansatte fordelt på ti og et halvt årsverk. Fire av de ansatte er barnehagelærere. Sjøkanten barnehage ble bygd i 2007 på Leknes i Vestvågøy kommune i Lofoten, med utsikt til fjell og fjord og med et nærmiljø rikt på fjære, sjø, våtmarksområder og tradisjonell utmark.

► Fem sultne unger samla i baugen på båten, nå venter det matpakke med hjemmebakket brød, gulost og salami. Og så eplebåter til dessert. Fra venstre Adrian, Simon, Ane Amalie, Robin Johan og Frida.





◀ Ut på tur, aldri sur: Fagarbeider Odd Morten Austli (t.v.) og Robin Johan er godt kledd, og da er det bare deilig å kjenne at regnet vasker ansiktet.

► Mye å holde orden på. Når krokene skal ut, må Bjørg til pers. Etterpå får ungene lov å holde snøret, og sveive inn med juksahjulet.



◀ Robin Johan og Adrian beundrer torsken som Bjørg drar inn med kleppen.

► Robin Johan, Adrian, Ane Amalie og Simon ser på når Bjørg bløgger fisken. – Fisken kan ikke leve når den ikke er i vannet. Så vi må ta livet av den fort, så den ikke plages, sier Bjørg.



◀ Ane Amalie og Robin Johan viser stolt fram fiskekassa med de to første torskene.

► Du verden så mye rart det finnes inni en fiskemage. Odd Morten er rette mann til å holde forelesning i anatomi. Her lærer ungene forskjell på hunnfisk og hannfisk (hunnfisken har rogn og hannfisken har melke), de får se et torskehjerte, og tarmene blir studert.



◀ Odd Morten viser fram øyet til fisken. Ved å åpne det får ungene se linsa til fiskeøyet. Det ser ut som en liten ball, og er helt gjennomsiktig.

► Her er linsa som er inni fiskeøyet. Alle unger som vil, får holde en slik liten «ball».



◀ Fiskeslo kastes på sjøen og måkene holder fest. Bjørg holder stolt fram to torsk, som er sløya og rensa etter alle kunstens regler.



satsingen, og de har aldri reservert seg mot båtturene.

Bjørg forteller at de er i basseng hver uke, for å trene ungene til å være trygge i vannet: – Det er viktig siden vi bor langs kysten, og ferdes mye i fjæra og i båt.

FISK! FISK!

– Bjørg og Frida har fått fisk!

Ropet trekker alle ungene fram rundt juksahjulet. Bjørg må ta fisken opp med en klepp, for den sitter løst på kroken. Opp i fiskekassa med torsken. Knappt har Bjørg fått bløgga (drept) fisken, før vi hører at Odd Morten også har fisk på dorgen sin. Han har fått hjelp av ungene til å dra snøret litt opp og ned. Men å dra inn må han gjøre selv, det er ikke ungene sterke nok til ennå.

Skipper Terje har kasta ut snøret til havfiskestanga, og snart får han også fisk.

Med fem torsk av fin størrelse i kassa, er det tid for pause med matpakke. Hjemmebakt brød med gulost og salami.

I løpet av turen har vi all slags vær, regn, sol og *snyelinga* (snøbyger). De fem ungene er fem eller seks år, og de er beundringsverdige rolige. Ikke en tåre blir felt i løpet av turen, ungene ser rett og slett ut til å trives om bord.

LIVET I SJØEN OG I FJÆRA

Bjørg forteller at det tok to og et halvt år før barnehagen fikk den første båten sin. De har faste livredningsprøver, for de tar sikkerheten på alvor. Innkjøpet

Simon, Ane Amalie, Frida, Adrian og Robin Johan bærer dagens fangst i hus sammen med styrer Bjørg Rostad Hansen. Fem fine torsk ble det. I morgen blir det fisk til lunsj!

av den nye båten var viktig, den er mye tryggere å ha barna i, sier hun.

Kystkultur er imidlertid ikke bare fisketurer. På vår og sommer går de turer i fjæra og utforsker livet de. Der finner kråkeboller, sjøstjerner, krabber og mye annet rart.

Etter fisketurene er kjøkkenet flittig brukt. Fisken kan brukes til mye forskjellig. De lager sin egen kaviar, de henger opp fisk til tørking i barnehagen, steker torsketunger og lager sin egen fiskegrateng.

Folk i dette distriktet har i alle år i hovedsak livnært seg som fiskerbønder; det vil si at de har kombinert fiske fra småbåter med drift av et småbruk. Barna i Sjøkanten barnehage drar ofte på gårdsbesøk, og da gjerne til de små gårdene som driver litt på gammel-måten, med høner, geiter, sauer og en katt på tunet. Om høsten lager de kjøtttrull.

– Det er fint å formidle tradisjoner, sier Bjørg.

Odd Morten forteller hvor gjevt det er på sommeren å ta ned egenfiska og egentørka fisk, og banke løs biter. Tørrfisk har vært godteri for unger i Lofoten i uminnelige tider, og er det fortsatt. Til høsten skal de sette ut krabbeteiner, og koke krabber.

ANATOMITIME

Odd Morten samler ungene rundt seg akter i båten. Fisken skal sløyes, og måsan (måkene) skal få sitt. Ungene synes det er flott med de hvite flokkene som seiler over båten.

– Dette er en jentefisk, sier Odd Morten, og viser fram en stor og lubben rogn. – Og dette er gutt, melka er hvit.

Denne anatomitimen kunne vært nyttig for mang en søring, og for andre innlandsfolk. Ungene er velinformerte, og følger godt med. De får røre ved det meste, men ikke galleblæra. Den inneholder en etsende væske som er farlig å få i øyene.

Det er bare barn over fire år som får være med på båttur. Bjørg sier at ungene må ha visse motoriske ferdigheter for å kunne greie seg i båt.

Ikke alle ansatte deltar på fisketurer. Det er nok av andre oppgaver. Noen har ikke livredningskurs, noen ønsker ikke å være med på båttur, det er frivillig.

Kanskje bidrar barnehagen til en mer positiv holdning til de gamle primærnæringene, og skaper respekt for hva forfedrene har slitt med for å finne et utkomme? Kanskje blir det en fisker av Ane Amalie eller av Adrian? Eller en av de andre barna? Vi går i land, og sludbygene er over oss igjen.



Foto: © dmitrimart/fotolia.com

Vil heve barnehagepersonalets kompetanse når det gjelder barns psykiske helse

***Barn i Midt-Norge* er en forskningsstudie som vil bidra til ny kunnskap om psykisk helse hos barn i barnehagealder. I tillegg til å styrke barnehagepersonalets kompetanse på dette området, ønsker forskerne bak studien også å styrke samarbeidet mellom barnehage og barnevern.**

– Vi vektlegger blant annet at de barnehageansatte må våge å gjennomføre de nødvendige samtalene. De må våge å ta opp det som er i barnets interesse å få fram. Vi vet at temaet psykisk helse hos barn ofte virker skremmende på foreldre, men vi må våge å spørre om det som det er i barnets interesse å få

Les mer om Barn i Midt-Norge-studien og de tre prosjektene her: www.ntnu.no/rkbu/barnimidt norge

fram, sier Anne Synnøve Brenne, en av forskerne bak forskningsstudien *Barn i Midt-Norge – Psykisk helse i barnehagen*.

Studien består av Steinkjerprosjektet, Klæbuprosjektet og Voldaprojektet, ledet av en forskergruppe ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – Psykisk helse og barnevern (RKBU), ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Studiens tidsramme er 2012–2017, og samtlige styrere, pedagoger, assistenter og fagar-

beidere i de tre prosjektkommunene er invitert til å delta.

Formålet med studien er todelt. Den ene delen er kompetansehevingsdelen som kommer prosjektbarnehagene direkte til nytte, og den andre delen er forskningsdelen, som etter hvert vil komme alle barnehager i landet til gode, ettersom resultatene fra forskningsdelen vil bli publisert både gjennom internasjonale forskningstidsskrifter og gjennom mer lett tilgjengelige norske tidsskrifter.

STOR INTERESSE FOR KOMPETANSEHEVING

– Det de barnehageansatte selv er mest opptatt av, er naturligvis kompetansehevingsdelen, sier Brenne, som er



Professor May Britt Drugli er faglig leder av Barn i Midt-Norge-studien.



Universitetslektor Anne Synnøve Brenne er i utgangspunktet barnehagelærer; hun har hatt størstedelen av arbeidet med å reise rundt til barnehager og kommuneadministrasjoner for å undervise og bistå underveis i de kommunale prosjektene.



Førsteamanuensis Frode Stenseng er deltaker i forskningsgruppen.

universitetslektor med bakgrunn som barnehagelærer.

Det første året med kompetanseheving innebærer forelesninger i ti temaer i løpet av barnehageåret. De ansatte samles til åtte heldagssamlinger eller fagdager, og noen halvdags. For hvert tema får de møte de beste foreleserne som er å finne her til lands innen de respektive fagområdene, sier hun.

Det andre året består i metodeopplæring – hvordan arbeide praktisk i barnehagen for å finne fram til de barna som kan trenge hjelp av ulike årsaker. Metodeopplæringen vil si bruk av forskjellige refleksjons- og observasjonsmetoder som har fokus på personalets sensitivitet. Det handler om at man gjennom observasjon og refleksjon har et fokus på barnet og de relasjoner det inngår i. Det innebærer aktivt å søke informasjon om indre forhold, som tanker, følelser, erfaringer, behov, og motiver. Det legges mye vekt på personalets evne til å være nært og sensitivt tilstede sammen med barna. Det tredje året går ut på implementering og videreføring av teori og praksis.

Den ene observasjons- og refleksjonsmetoden er *Med blikk for barnet*, en praktisk manualbasert metode utviklet av Byneset barnehage i Trondheim med utgangspunkt i den mer kjente Marte meo-metoden. Den andre kalles *Et levende blikk*, utviklet ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger (se egne bokser for de to metodene).

Før og etter prosjektdeltakelsen samles det inn forskningsdata. Da benyttes

RKBU

Regionalt kunnskapssenter for barn og unge – Psykisk helse og barnevern – RKBU – fikk navnet sitt i 2013.

Senteret ble imidlertid etablert av Helsedirektoratet i 1991 som RBUP – Regionsenter for barn og unges psykiske helse. Direktoratet ville ha en enhet knyttet til forskning og undervisning innen barnepsykiatrien.

I 2004 tildelte direktoratet RBUP et utvidet mandat som innebar en oppgradering av kommunalt psykisk helsearbeid, hvilket innebar at barnehage og skole ble viktige arenaer for senteret. Da RBUP i fjor ble slått sammen med det som inntil da het Barnevernets utviklingssenter, kom

barnevern inn som en av det nye senterets oppgaver, hvilket kommer til uttrykk gjennom det nye navnet RKBU.

– Innen RKBU-rammen ble Barn i Midt-Norge-studien bare enda viktigere for oss, sier May Britt Drugli. – Initiativet kom jo fra kommunene selv, mens vi bidrar med kvalitetssikring av det som gjøres i kommunene samtidig som vi forsker fram ny kunnskap. For når vi bruker store ressurser på noe, bør vi også finne ut om de virker, for hvem det virker, og under hvilke betingelser det virker. AS

mye brukte spørreskjemaer som *Ages and Stages Questionnaire* (ASQ-SE), *Teacher Report Form* (C-TRF) og *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS). Hensikten er å skaffe til veie norske normer for disse skjemaene, samt undersøke endringer i psykisk helse og relasjoner over tid. ASQ-SE og C-TRF brukes mye som kartleggingsverktøy i Norge, uten at man til nå har hatt norske normer.

KARTLEGGING

Har man først brukt et ord som kartleggingsverktøy, fordres det i denne sammenheng mer.

– Vi fokuserer ikke på kartlegging, vi vektlegger heller kompetanse på spesi-

fikke områder, sier Brenne. – Vi snakker om de kompetansene barnehageansatte trenger når de snakker med barn, når de observerer barn, og når de samarbeider med barn og foreldre i hverdagen. Vår idé er når personalet vet mer om symptomer og har ulike observasjons- og refleksjonsmetoder, vil de også lettere kunne identifisere de barna som kan trenge hjelp. Da vil de kanskje heller ikke ha behov for å bruke kartleggingsverktøy

– Vi er imidlertid ikke imot bruk av kartleggingsverktøy, fastslår professor May Britt Drugli. – Vi er helt for en edruelig og klok bruk av slike verktøy. Nå vet vi at det her til lands er sterke krefter som engasjerer seg imot kartlegging og screening i barnehagen. Vår mening er



Vitenskapelig assistent Kenneth Stensen er forskergruppens IKT-ekspert, med ansvar for datasikkerhet, personvern i datafilene, m.m.

at når personalet i barnehagen har gode kunnskaper om bestemte problemområder, vil de lettere greie å identifisere barn som kanskje er i risikozonen. Da vil det ikke alltid være nødvendig med bruk av kartleggingsverktøy.

Andre ganger trengs gode kartleggingsverktøy for å få bedre innsikt i barns behov og hva som trengs av tiltak til hjelp for disse barna.

– Har dette barnet sosioemosjonelle problemer ut over det normale, eller ligger det kanskje bare i øvre del av hva som kan kalles normalt? Har barnet skyhøye skårer i forhold til hva som er vanlige norske normer? Jeg mener det må være greit for personalet å ha noe å kunne navigere etter. Det betyr ikke at de skal kartlegge alle barn for alt mulig hele tiden, for det er ikke det vi går inn for, sier Drugli, som sier at forskerne i studien ønsker å finne ut av hvordan kartleggingsverktøy kan brukes på en

god måte. I mange tilfeller er det ikke barnehagen selv, men PPT og BUP som skal bruke kartleggingsinstrumentene i samarbeid med personale og foreldre.

Hun understreker at forskergruppen er veldig opptatt av at barn som faktisk har problemer, får disse avdekket så tidlig som mulig slik at barna kan få hjelp så tidlig som mulig.

– Vi må våge å si at dette barnet har forsinket språkutvikling, eksempelvis, og derfor må vi gi litt ekstra for å hjelpe dette barnet, sier Drugli. – Vi må ikke bli så redde for å kartlegge barn at vi samtidig forhindrer at barn som trenger det får hjelp. Et moment i den kartleggingsdiskusjonen vi har hatt, er etter min mening at vi kan risikere å frata barn med utviklingsmuligheter hjelp gjennom å skape noe bortimot et hysteri i barnehagene slik at personalet ikke lenger tør å bruke det verktøyet som kanskje kunne vært bra for barnet.

Drugli vil ha kunnskapsbasert bruk av kartleggingsverktøy for å forstå barn bedre. Hun understreker at intensjonen er å gi barnet tidlig hjelp, og hjelp som gis i barnehagealder er mye mer effektiv enn hjelp som gis senere.

– Jeg tror at den testangsten som fin-

nes, bunner i at man tror tester og kartlegginger er mer absolutte enn hva de egentlig er, sier førsteamanuensis Frode Stenseng. – Tester har feilmarginer og er bare et hjelpemiddel i visse sammenhenger. Ut fra hva vi kommer fram til i studien, ønsker vi blant annet å kunne framskaffe et mer sikkert grunnlag for feilmarginene til verktøyene som brukes i studien.

Stenseng legger til at det ikke er snakk om kartlegging av barn i klinisk forstand i undersøkelsen, forskergruppen bruker kun dataene på populasjonsnivå, og det vil si at resultatene ikke kan spores tilbake til hvert enkelt barn. Over 2000 barn inngår i studien. Alle data som behandles i forskningsøyemed er anonymisert og kan ikke spores tilbake til enkeltbarn.

SAMARBEID MED FORELDRE OG BARNEVERN

Barnehageansatte og foreldre har kanskje det til felles at de ofte nærer skepsis til barnevernet. Forskerne håper å kunne bidra til å redusere denne skepsisen.

– Prosjektene tvinger partene til å vise åpenhet i et tverrfaglig samarbeid på en tydeligere måte enn de kanskje er vant til, sier Drugli. – Barnehage og barnevern i kommunene er sammen om å administrere prosjektene.

Et viktig tema i forholdet mellom barnehage og barnevern er jussen: -Via informasjon om jussen, om lovverket, får barnehagepersonalet innblikk i hva barnevernet ikke har lov til å si noe om i forskjellige saker. Samtidig får de imidlertid også innblikk i hva de kan kreve å få vite, sier hun.

Dersom det er til barnets beste, kan barnevernet si en hel del, men barnevernet skal ikke gi såkalt unødig informasjon.

– Den som skjønner lovverket, blir imidlertid tryggere på seg selv og på hva hun har lov til å kreve, fortsetter hun. – Personalet må skaffe seg kunnskap om sine rettigheter, mens barnevernets folk

Steinkjer tok initiativet

Initiativet til Barn i Midt-Norge-studien kom opprinnelig fra Steinkjer, fylkessenteret i Nord-Trøndelag. Barnehagene i Steinkjer, ved rådgiver Trude Austheim, kom til RBUP i 2011 med en søknad om midler for å arbeide med en opplæringspakke om barn i risikogrupper.

Resultatet ble imidlertid etableringen av en omfattende forskningsstudie ledet av gruppen som er presentert på disse sider, samt RBKU-leder Odd Sverre Westbye. Steinkjerprosjektet ble etablert, etterfulgt av Klæbuprosjektet (se egen reportasje) og Volda-

prosjektet (i Møre og Romsdal).

Steinkjer er en forholdsvis stor kommune, og barnehagene ble derfor av praktiske og økonomiske årsaker delt i tre grupper. Studien er treårig og oppstart forløper derfor slik: I 2012 begynte Steinkjers gruppe 1, i 2013 Steinkjers gruppe 2 og Klæbuprosjektet, og i 2014 Steinkjers gruppe 3 og Voldaprojektet.

Mens Klæbuprosjektet inkluderer alle barnehageansatte, omfatter Steinkjerprosjektet kun de pedagogiske lederne. Styrerne er imidlertid invitert til å delta hvis de synes de vil. **AS**

naturligvis må vite ha de kan si i henhold til loven.

Om barnehagefolk kjenner på skepsisen, gjør trolig foreldrene det ikke mindre. Forskergruppen har satset mye på informasjonsmøter med foreldrene. Resultatet er en foreldreoppslutning på godt over 60 prosent i de tre kommunene – rundt 50 regnes som bra.

– Når foreldrene sier ja, sier de barnehageansatte også ja. Oppslutningen fra de ansattes side ligger tett innpå 100 prosent, sier Drugli.

I barnehagene og blant kommunepolitikere og -byråkrater har Brenne hatt rollen som omreisende veileder, forklarer og brannslukker, noe som i stor grad har bidratt til studiens suksess, sier Drugli. Hun peker også på vitenskapelig assistent Kenneth Stensens uvurderlige innsats for å forklare det datatekniske og tryggheten for det datasikkerhetsmessige for alle med behov for det. **AS/tekst og foto**

Kompetansehevingspakken

Det første prosjektåret består av gjennomgang av kompetansehevingspakken. Det er ti temaer som gjennomgås i løpet av åtte heldagssamlinger og to eller flere halvdagssamlinger.

Dette er «pakkens» fokus: «Identifisere barn som viser tegn på mistilpasning og som kan utvikle følelsesmessige og/eller atferdsmessige problem.» Hertil følger disse underkategoriene:

- Risikofaktorer hos foreldrene.
- Atferd hos foreldrene som påvirker samspillet med barna negativt.
- Signaler fra barnet om at det ikke har det bra.
-) Hva er de grunnleggende behovene hos barnet?
-) Hva skjer med barnet når det må tilpasse seg de voksnes behov?

Dette er de ti temaene overskriftsmesig: *Tilknytning, emosjonelt tilgjengelige voksne; Psykiske vansker hos barn i førskolealder; Vold i familien og mot barn; Seksuelle overgrep mot barn; Rus i familien; Barn av psykisk syke; Juss; Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, rutiner i kommunen; Indre arbeidsrutiner i barnehagen og Den nødvendige samtalen.*

Som et overordnet tema står den utfordringen profesjonelle yrkesutøvere står overfor: Å tørre å se og si fra! (Utdrag fra dokumentet Kompetansehevingspakken i BiMN, fra RKBK.) **AS**

Litt om metoder

Studien tar for seg metodene *Med blikk på barnet* og *Med levende blikk*.

Med blikk på barnet er utviklet ved Byneset barnehage i Trondheim, med styrer Trine Almenning og fagpersonene Hanne Musum Breen og Gunn-Hege Seljeseth som programutviklere. De har blant annet tatt utgangspunkt i Marte meo-metoden. Det er en manualbasert refleksjons- og observasjonsmetode. Her observeres blant annet barn i grupper ved hjelp av film. *Med blikk på barnet* består sterkt forenklet sagt av refleksjon rundt barnet og samspillet mellom ansatte og barn basert på filmopptakene.

Med levende blikk er utviklet av førsteamanuensis Gerd Abrahamsen ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Dette er en

metode for å tolke barns ikke-verbale kommunikasjon og hvordan barnet har det emosjonelt. Barnehagelæreren skal være den «beskjedne gjesten» som systematisk observerer det *ynge*ste barnet i gruppen. Metoden tar sikte på å oppøve den voksnes sensitivitet og varhet. Det gjelder å følge barnet med undring, ikke med pekefinger, og å undres over hvordan *den andre*, barnet, har det.

Forskergruppen slår fast at de vil forsøke å finne hva som faktisk virker ved metodene, og om de virker likt eller ikke.

Forskerne vil også se kritisk på de amerikanske spørreskjemaene ASQ-SE (Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional), C-TRF (Teacher Report

Form – Preschool) og STRS (Student-Teacher Relationship Scale) som brukes til å kartlegge både barnehagebarn og barnehageansatte.

Fra dokumentet *Forskning på psykisk helse i barnehagen – Steinkjer, Klæbu og Volda kommune* fra NTNU siteres: «Etter innsamlingen av data i ulike kommuner vil vi kunne formidle til fagfeltet hvilke skåringer på de ulike skalaene som tyder på at et barn har så pass store vansker at barnet trenger hjelp og støtte. Til nå har man bare hatt amerikanske skåringer å støtte seg på når slike vurderinger skal gjøres, og det er ikke godt nok. Norske barn har mindre forekomst av psykiske vansker enn barn fra de fleste andre land. Nå vil det innsamlede datamaterialet kunne fortelle mer om disse forskjellene.» **AS**

Samarbeidet med foreldrene er blitt mye bedre i Klæbu

De ansatte i Knærten friluftsbarnhage i Klæbu mener først og fremst at de har klart å styrke samarbeidet med foreldrene som følge av deltakelsen i prosjektet Barn i Midt-Norge. I Klæbu har alle barnehageansatte, styrere og pedagoger, assistenter og fagarbeidere, deltatt.

Sørøst for Trondheim ligger Klæbu kommune. Klæbu er folketallsmessig i vekst, det er billigere å bygge eller kjøpe bolig her enn i Trondheim, så mange, ikke minst barnefamilier, bosetter seg her og pendler til jobber i Trondheim. De rundt 6000 innbyggerne har per i dag ti barnehager til sin disposisjon, deriblant Knærten FUS friluftsbarnhage as, med Monica Torvik Svalby som daglig leder. Alle barnehagene er med i det som lokalt benevnes *Klæbuprosjektet – psykisk helse hos barn i barnehagen*, et prosjekt som løper fram til 2016.

Torvik Svalby synes ikke at hennes egne holdninger til kommunens barnevern har endret seg så mye som følge av prosjektet, for dette samarbeidet har alltid vært godt. Derimot føler hun at hun er blitt mye tryggere i samarbeidet med foreldrene om barnevernssaker.

– Jeg, og også medarbeiderne her i barnehagen, er blitt flinkere til å ta opp og gjennomføre det vi kaller de utfordrende samtalene, til å stille de direkte og riktige spørsmålene, sier hun.

Prosjektet har ført til en omarbeiding av forskjellige spørreskjemaer, som for eksempel oppstartsskjemaet, som en barnehage har bruk for å få fylt ut. Pedagogisk leder Vigdis Løw-Owesen fastslår at gjennom mer direkte formulerte spørsmål får hun mer informasjon tilbake fra foreldrene enn hva hun vanligvis fikk med mer omtrentlig formulerte spørsmål.

EN ÅPEN ATMOSFÆRE ER VIKTIG

– Det er imidlertid viktig å berede grunnen slik at samtalen med foreldrene kan skje i en åpen atmosfære. Det er viktig med åpenhet rundt psykisk helse i barnets første leveår. Vi må gjøre det klart at vi vil barnets beste og at vi vil samarbeide med foreldrene om det. Vi spør med faglig begrunnelse og ikke fordi vi vil vite «alt». Vi er ikke ute etter å kritisere og vi vil ikke være nysgjerrige, sier Løw-Owesen. – Foreldrene får dessuten skjemaene på forhånd slik at de kan forberede seg på samtalen.

– Når vi ser at et barn har psykiske vansker av en eller annen årsak, må vi forholde oss til det og ikke bare vente på at barnet snart skal over i skolen, sier Torvik Svalby. – For den sakens skyld tror vi dessuten at også lærerne ønsker kompetanseløftet vårt velkomment, og et bedre samarbeid med barnehagen. Vi vet de kan reagere med fortvilelse over enkelte barn de mottar, for vi får meldinger av typen «hvorfor har dere ikke meldt om ...?» Vi skjønner lærerens frustrasjoner i slike tilfeller, for en lærer skal forholde seg til rundt 25 elever alene, og i barnehagen er vi én voksen på seks til sju barn.

Foreldrene holdes oppdatert om prosjektets gang gjennom informasjons på foreldremøtene. Ifølge Torvik Svalby går tilbakemeldingene på at foreldrene jevnt over føler det betryggende at de ansatte

bygger sin kompetanse på denne måten. Faktisk er hun blitt overrasket over hvor engasjerte og entusiastiske flere av dem viser seg å være, trass i at skepsis også forekommer, naturligvis.

PEDAGOGER OG ASSISTENTER SAMMEN

Klæbuprosjektet inkluderer styrere, pedagogiske ledere, assistenter, fagarbeidere, eller kort sagt alle barnehageansatte.

Torvik Svalby mener at alle assistenter og fagarbeidere, i alle fall i Knærten FUS friluftsbarnhage, har det til felles at de er sultne på kurs og faglig oppdatering. Kompetansepakken har vært et stort løft som personalet har fraktet med seg inn i de allerede etablerte utviklingsforaene.

– Vi har to faglige nettverk for barnehagene i kommunen, ett for pedagogene og ett for assistentene, sier hun. – Vi har trukket mye av teorien fra prosjektet inn i disse faglige nettverkene. Vi samler assistentene to ganger i året, de deles inn i grupper og får et faglig tema de skal veiledes i. De får en oppgave på forhånd, så alle må levere noe. Det er styrerne som formulerer oppgavene, gjerne under veiledning fra Anne Synnøve Brenne.

– Jeg synes de er viktig at alle er med, slik at alle får noe felles å snakke om. Da blir det ikke slik at vi pedagogene står over assistentene og formidler kunnskapen på vår måte. Når vi alle har opplevd det samme på et kurs eller en samling, får vi mer konstruktive samtaler og diskusjoner etterpå, fastslår Torvik Svalby.

At assistenter er «ufaglærte», kan være en sannhet med modifikasjoner – det de er faglært i, kan riktignok være de mest overraskende ting. En av mennene i Knærten har mastergrad i musikktek-

nologi. En annen assistent har studert psykologi. Torvik Svalby framhever også henne med 13 års fartstid i barnehagen og med godt innblikk i ulike problemstillinger, som tilknytningsvansker.

POLITIKERENTUSIASME

Klæbus kommunepolitikere synes prosjektet er «fantastisk», for å bruke Torvik Svalbys ord. En grunn kan vel være at kommunens utgifter i forbindelse med prosjektet er minimale, tvert om har den mottatt 300 000 kroner i prosjektmidler fra RKBU.

En annen grunn er at politikerne godt ser sammenhengen mellom gode år for barnet i barnehagen og fortsatt gode år i skolen. Det finnes medlemmer av kommunestyret som har barn i barnehage, men enda flere har barn i skolen. AS/tekst og foto



Fra besøket i Knærten friluftsbarnhage, f.v. pedagogisk leder Vigdis Løw-Owesen, Anne Synnøve Brenne, May Britt Drugli, og t.h. daglig leder Monica Torvik Svalby.

Klæbuprosjektet

1 De ansatte i barnehagene i Klæbu skal få økt kompetanse innen temaet psykisk helse hos barn.

2 Prosjektet skal knytte tettere bånd mellom barnehagene i kommunen og hjelpeapparatet.

3 Kunnskapen og fokusområdene skal implementeres i barnehagehverdagen og danne grunnlag for videre utvikling.

Slik er de tre hovedmålene i Klæbuprosjektet formulert. Dertil kommer delmålene som er underlagt hovedmålene.

Delmålene under første hovedmål er at «De ansatte i barnehagene i Klæbu skal kunne identifisere barn som viser tegn til mistilpasning og som kan utvikle følelsesmessige og/eller atferdsmessige problem» og «De ansatte skal kunne møte barn og foresatte med ulike utfordringer inne i målområdet på en profesjonell og kunnskapsrik måte.»

Delmålene under andre hovedmål er at «Prosjektet skal gi økt tverrfaglig samhandlingskompetanse og skape et helhetlig fokus», og «Prosjektet skal gi økt forståelse mellom barnehagene og hjelpeapparatet.»

Sist, men ikke minst, under det tredje hovedmålet: «Gjennom prosjektet skal kunnskapen forankres praktisk, i planer og mål og i samarbeid med hjelpeapparatet.»

Arbeidet begynte høsten 2011 da Klæbu kommune ble kontaktet av Regi-

onssenter for barn og unges psykiske helse (RBUP), og det ble utarbeidet et prosjekt som hadde som mål kompetanseheving innen temaet psykisk helse for barn i førskolealder med fokus på forebygging og tidlig intervensjon. Våren 2012 ble det oppnådd enighet om prosjektet og en avtale ble inngått mellom kommunen og RBUP, og kommunen mottok prosjektmidler. Alle ansatte i Klæbu-barnehagene ble informert om prosjektet gjennom møter med RBUP.

I den arbeidsgruppen som ble opprettet, sitter blant andre Monica Torvik Svalby fra Knærten og én styrer til. Gruppen rommer også Margrethe Taule, enhetsleder helse- og familietjenesten i kommunen, dessuten rådgiver oppvekst og kultur, og for RBUP Anne Synnøve Brenne.

I 2013 ble det gjennomført ti samlinger med forelesninger innen temaer som barns tilknytningsbehov, barn av psykisk syke, vold i familien, seksuelle overgrep mot barn, den nødvendige samtalen, utfordringer som møter profesjonelle yrkesutøvere, tverrfaglig og tverretattlig samarbeid, indre arbeidsrutiner i barnehagen, og gjennomgang av viktige juridiske spørsmål. (Utdrag fra dokumentet Prosjektbeskrivelse Klæbuprosjektet – psykisk helse hos barn i barnehagen 2012–2016.) AS

Bedret samarbeid barnehage – barnevern

Dialogmøter mellom barnehagestyrerne og barnevernets representanter, en ny arena som har oppstått gjennom Klæbuprojektet, er ett av flere tiltak som har ført til bedre samarbeid mellom barnehage og barnevern i Klæbu.

– Vi ser at spørsmål vedrørende barns psykiske helse i både barnehage og skole melder seg i økende grad. I Klæbu kommune har vi derfor som mål å knytte tettere bånd mellom barnehagene og barnevernstjenesten, sier Margrethe Taule, enhetsleder for helse- og familietjenesten i kommunen.

Det begynte med kontakt med RBUP i Trondheim med tanke på et mulig prosjekt med barnehagerelevans. Senterleder ved RBUP, Odd Sverre Westbye, fortalte om Steinkjerprosjektet, og resultatet ble et Klæbuprojekt i tillegg. Både kommuneadministrasjon, politikere og barnehagepersonalet var positive til prosjektet, og etter god informasjon fra RBUP, etter hvert RKBU, ble det oppnådd enighet om å gå i gang med prosjektet i 2012. Det ble inngått formell avtale mellom RKBU ved senterlederen og kommunen ved rådmannen, slik det også er tilfelle i Steinkjer og Volda.

DEN VANSKELIGE TAUSHETSPLIKTEN

Prosjektet skulle få barnehage og barnevern til å snakke bedre sammen, og det mener Taule også har skjedd. Hun mener at faggruppene har fått større forståelse for hverandre. Den største anstøtsteinen har trolig vært barnevernets taushetsplikt.

– Foreleseren i juss ga oss en verden av muligheter, men fikk fram at det er en lang vei å gå fram mot en god og balansert praktisering av taushetsplikten, sier hun. – Foreleseren fikk for eksempel

fram at i visse tilfeller og unntaksvis kan det være riktig å bryte taushetsplikten selv uten foreldrenes samtykke – hvis barnets beste tilsier det.

– En stor fordel var at barnehagens og barnevernets representanter deltok på forelesningene sammen; dermed fikk de høre det samme og kunne etablere en felles forståelsesplattform og til en viss grad et felles språk. Dette har også bidratt til et ryddigere samarbeid, sier Taule.

I tillegg til dialogmøtene der styrerne deltar, er det også etablert sammensatte ressursteam som ifølge Taule fungerer godt. Videre tildeler barnevernet nå faste kontaktpersoner til barnehagene. Barnevernet har selv sagt en fordel overfor barnehagene idet barnevernets representanter ofte besøker barnehagene for å observere eller lignende i en sak, mens en barnehagelærer så godt som aldri besøker barnevernets lokaler.

IMØTESER FORSKNINGSRAPPORTENE

Taule mener arbeidet med Klæbuprojektet alt gir flere synlige resultater. Rapporter og meldinger fra barnehagen til barnevernet er blitt mye bedre: – De er blitt mer konkrete, stringente og *to the point*. De må jo gi oss de gode bestillingene. Det gjør arbeidet for barnevernet lettere.

Hun tror barnehagepersonalet gjennom prosjektet vil bli flinkere til å se barna, slik at de i samarbeid med barnevernet kan gjøre et bedre forebyggende



Margrethe Taule, enhetsleder for helse- og familietjenesten i Klæbu, ser på Klæbuprojektet som utfordrende for alle involverte, men har store forventninger til et bedre samarbeid mellom barnehage og barnevern i en tid da barns psykiske helse vies stadig større oppmerksomhet.

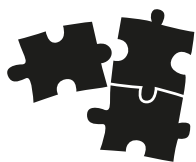
arbeid. Hun sier at barnehagepersonalet allerede ser ut til å stå med større trygghet i langvarige barnevernssaker.

Hun mener imidlertid at det ikke er blitt flere barnevernssaker, og hun er usikker på om barnehagene tar kontakt oftere enn før.

Klæbuprojektet skal pågå til 2017. Taule imøteser tilbakemeldingene fra forskergruppen: – Da vil vi kunne lære enda mer om hvordan vi bør legge opp arbeidet. Da tror jeg samarbeidet mellom barnehage og barnevern kan heves ett nivå opp i forhold til hva vi har vært vant til hittil. AS/tekst og foto



ER DU BARNEHAGELÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høgskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



HELSESTASJON OG BARNEHAGER SAMMEN OM TIDLIG INNSATS-PROSJEKT I BIRKENES

En god barndom varer hele livet

Dette er en bærende verdi for barnehagene og helsestasjonen i Birkenes kommune i Aust-Agder, der kunnskaper om kognitiv utvikling har stått sentralt. Første steg har fått et lite innblikk i KOGU 0–4; prosjektet Kognitiv utvikling 0–4 år.

– Prosjektet har gitt oss et nytt syn på barns atferd, sier styrer Mette Harberg i Natveitåsen barnehage i Birkenes. – Tidligere tenkte vi kanskje at det er «bare trass» når vi syntes barnet hadde en uakseptabel atferd. Nå skjønner vi lettere at barnet kan streve med noe som kanskje skyldes ting det har opplevd tidligere eller er en atferd de har lært.

Prosjektet KOGU 0–4 har fokusert på tidlig tilknytning og relasjonsbygging, på motorikk som grunnlag for læring og for sammenhengen mellom hjerne og læring og mellom hjernen og atferd. Den kunnskapen som er utviklet de siste årene, synes vi var viktig ble delt med dem som har ansvar for den viktigste utviklingsperioden i et menneskeliv.

– Mye har skjedd i senere år når det gjelder kunnskapen om barnets hjerne og dens betydning for barnets læring og utvikling, sier Pamela Aasand, spesial-

pedagog ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i Birkenes og en av de tre i prosjektledelsen. – Den nye forståelsen av hjernen som har vokst fram, ville vi formidle til barnehagene våre, som kunne omsette de nye kunnskapene til praktisk pedagogikk.

En mulighet bød seg da Helsedirektoratet utlyste prosjektmidler for noen år siden. Dette oppdaget Cecilie Hodne, ledende helsesøster i kommunen og også med i prosjektledelsen. Etter hvert kom også Hilde Høygilt, barnehagefaglig rådgiver i kommunen også med i prosjektledelsen. Birkenes kommune søkte og fikk midler, først for ett år og så for ett år til. Birkenes har arbeidet med KOGU 0–4 i vel to år. Projektmidler er brukt inn mot helsestasjonen, skolehelse-tjenesten og barnehagene. Utbyttet av prosjektarbeidet blir nå videreutviklet i kommunen.

BEVISSTGJØRING I HVERDAGEN

– Prosjektet har i hovedsak gått ut på å heve kompetansen hos de pedagogiske lederne, barnehagelærerne og helsesøstrene, sier Harberg. – De har lært om barnehjernen og dens betydning for barnets atferd og læring. Kursene har blant annet handlet om nevropedagogikk, motorisk utvikling, traumer og samspill, tilknytning og relasjonsbygging.

– Det har handlet om kunnskap som fører til ny praksis i barnehagehverdagen. Neste steg nå er å finne god praksis og gode rutiner som kan ivareta det vi har lært, fortsetter Harberg. – Vi samtaler om hvordan vi arbeider, og er i gang med å gå gjennom hverdagssituasjonene i barnehagen. I samarbeidsforumet der alle barnehagene er med, reflekterer vi rundt hvordan vi kan gjøre disse best mulig. I den enkelte barnehagen går vi gjennom disse punktene på samarbeidsmøtene der alle ansatte er med. Tanken er å få til refleksjon rundt praksis, motivasjon for endring, og i tillegg få forslag også fra de ansatte på hvordan dette best kan gjøres. Ønsket er nå at vi skal handle annerledes, ut fra nye kunnskaper. Vi har satt opp en

◀ Noen av deltakerne i KOGU 0 – 4, *Prosjekt for tidlig innsats* i Birkenes kommune, f.v. Cecilie Hodne, ledende helsesøster i kommunen, Mette Harberg, styrer i Natveitåsen barnehage, Pamela Aasand i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Kjellfrid Tveit, styrer i Engesland barnehage, og Hilde R. Høygilt, barnehagefaglig rådgiver i kommuneadministrasjonen. Hodne (cecilie.hodne@birkenes.kommune.no), Aasand (paaa@birkenes.kommune.no) og Høygilt (hiho@birkenes.kommune.no) utgjør prosjektledelsen.

liste med ganske mange punkter som vi tar sikte på å kunne arbeide mer bevisst med. Vi går inn i forskjellige situasjoner på en helt annen måte enn hva vi gjorde før; vi tenker nytt, for eksempel om årsaken til at et barn slår, sier hun.

– Prosjektet har forandret praksisen i barnehagene, med nye måter å arbeide på, sier Kjellfrid Tveit i Engesland barnehage, den andre styreren Første steg får møte. – Ikke minst har vi blitt mer oppmerksom på noen barns behov for støtte ved overganger og ved skifte av aktivitet.

Harberg supplerer: – Det har også vært viktig å trekke med de ufaglærte, assistentene. De utgjør en viktig del av det barnet møter i barnehagene. Hvordan de tenker og handler bestemmer hvordan de møter barna, hvordan de løser konflikter og hvordan de støtter opp der det er nødvendig.

– Det er ikke barnets feil at det har lært en bestemt atferd, poengterer Hilde R. Høygilt, barnehagerådgiver i Birkenes kommune, også hun medlem av prosjektledelsen. – Et eksempelvis er det lille barnet som har vokst opp i en flyktningeleir, og som kaster stein på de andre. Han handler ut fra hva han har lært. I flyktningeleiren har nok barnet lært at det er nødvendig å handle fysisk for å klare seg og for å komme ut av situasjoner. Når barnet gjør det samme i Norge, er det ikke akseptert. Den nye kunnskapen vi nå har fått, handler om at barnet trenger å lære seg en annen atferd. Vi må skjønne at det nå ikke er bare handler om å si nei, men at vi må hjelpe han til å lære en ny atferd – og det vil ta tid.

– Barn er forskjellige, sier Tveit. – Noen barn klarer ikke skifte fokus så fort, leken endrer karakter, de strever med å følge med, så endrer leken karakter igjen, og de blir hengende etter. Det

er viktig at vi forstår at det nettopp er hjelp til å henge med de trenger.

– Vi kan ha lett for å tenke at barnet ikke vil. I stedet bør vi vurdere om dette barnet strever med å forstå – eller at barnet trenger lengre tid. Her må vi voksne vokte oss vel for å ikke trå feil, sier Harberg.

BARNEHAGEBARNES HELSE

Hodne som er helsesøster, slår fast at barnehagen er svært viktig for småbarns helse: – Vi ved helsestasjonen har kontakt med barnet og dets foreldre helt fra fødselen av. KOGU 0–4 har også for vår del ført til endret praksis når det gjelder vår veiledning av foreldrene. Vi har lært oss nye måter å vurdere barn på ulike alderstrinn på, og vi har oppnådd en bedre måte å samarbeide med barnehagene på, for barnehagene er jo helsestasjonens særdeles viktige samarbeidspartnere.

– Det å dele felles kompetanse med personen i den andre enden når jeg tar en telefon til barnehagen for å fortelle om noe vi har observert ved helsestasjonen, er umåtelig viktig. De forstår hva jeg mener, vi har fått felles kunnskap og kan dermed vurdere barnet ut fra samme forståelse. Prosjektet har fått konkrete og positive følger for samarbeidet mellom barnehage, helsestasjon og foreldre, sier Hodne. – Vi tar lettere opp ting vi ser ikke er helt bra og som vi synes vi bør gjøre noe med. Vi får til samarbeid med både foreldre/foresatte og barnehage om oppgaven.

Alle barnehager i Birkenes kommune ble med på prosjektet, også de private. Alle kurs er blitt holdt to ganger, slik at halvparten av barnehagelærerne har gått den ene gangen, den andre halvparten den andre gangen, og barnehagene har prioritert kursdeltakelse. Dermed har

vikarbehovet vært minimalt. Serveringen ved kursene har kommunens kantiner stått for. Med prosjektmidler fra Helsedirektoratet er det således bare de vanlige lønnskostnadene kommunen har måttet stå for.

Mange barn har en vanskelig bakgrunn; de trenger ikke komme fra en flyktningeleir. Barn kan komme fra hjem med vold eller neglisjering.

– Slikt er følelsesmessig og kognitivt alvorlig for barnet, sier Aasand. – Gjennom prosjektet er jeg blitt om mulig enda mer bevisst på at det er viktig å få tatt hånd om barna tidlig. Hjernen utvikler seg mest de første seks årene, og det er i disse årene barna går i barnehagen og blir fulgt opp på helsestasjonen. Da må vi gi dem de riktige rammene og stimuliene.

– I og med at Birkenes kommune har praktisk talt full barnehagedekning, har vi muligheter for å gi de aller fleste barna bedre forutsetninger for utvikling og læring, poengterer hun.

De som har vært inne og formidlet kunnskapen i prosjektet er fysioterapeut Unni Segberg med motorikk, psykolog Monica Holter med samspill, tilknytning og relasjonsbygging, pedagog Lotte Behrends om pedagogisk analyse, nevropsykolog Steen Hilling om språk, og psykolog Heine Steinkopf om hjerne og atferd.

Prosjektverktøyet er PAS (= Pedagogisk Analyse System), et pedagogisk kartleggingssystem som gir forståelse for det enkelte barnets kognitive stil. Det ble utviklet i Danmark fra 1980-tallet av nevropsykolog Steen Hilling nettopp for å fange opp hvilken pedagogikk den enkelte trenger for å utvikle seg.

AS/tekst og foto

– Personale med ansvar for hørselshemmede barn må være dyktige i visuell tilrettelegging og kommunikasjon

Dét sier Ann-Elise Kristoffersen, som mener at barnehagen ellers ikke vil kunne tilby hørselshemmede barn et godt nok pedagogisk miljø. Kristoffersens forskning viser at hørselshemmede barn som ikke får et godt nok tilbud i barnehagen, vil lide under dette på barnetrinnet i grunnskolen.

Hørselshemmede barnehagebarn må ha en barnehagelærer eller annen pedagog som er gode i visuell kommunikasjon, ellers vil barnehagens pedagogiske tilbud til disse barna bli utilstrekkelig, fastslår Ann-Elise Kristoffersen, leder av fagavdeling hørsel ved Statped Sørøst i Oslo. Hun har arbeidet som audiopedagog i en bimodal, tospråklig barnehage med hørselshemmede barn, og hun har også vært leder og prosjektmedarbeider ved en forskningsavdeling ved tidligere Skådalen kompetansesenter for hørselshemmede. Hun er spesielt opptatt av hørselshemmede barns opplæring og de praksiser som disse barna inngår i i barnehage og skole. Hun kan tegnspråk, en kompetanse som de færreste barnehagelærere ute i barnehagene besitter.

Kristoffersen forsøker gjennom forskning å finne ut hvilken sammenheng det er mellom det som skjer i en barnehage med hørselshemmede barn og hvordan disse barnas ballast fra barnehagen påvirker dem ferdighetsmessig senere i barneskolen. Hvordan kan barnas prestasjoner i lesing og skriving i skolealder på noen måte kobles til den pedagogiske praksisen i barnehagen?

Tester viser at hørselshemmede barn generelt ikke oppnår de samme ferdighetene i lesing og skriving som hørende barn. Dette kommer særlig fram i fjerde og femte klasse; der kan det se ut som at hørselshemmede barn har mangelfull begrepsforståelse og et noe begrenset vokabular sammenlignet med normalhørende barn. I fjerde og femte klasse begynner det tekstlige å bli viktigere i skolearbeidet.



STEINAR SUND
(steinarsnd@gmail.com)
er frilansjournalist

Fra 2008 til 2013 arbeidet Kristoffersen med forskningsprosjektet *Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn*. Dette prosjektet inngikk i det større prosjektet *Veien inn i skriftspråket. Muligheter for læring gjennom samhandling i barnehage og skole*. Dette prosjektet var en del av Norges Forskningsråds forskningsprogram *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning* (PRAKSISFOU (2005–2010)). Prosjektleder var professor Eva Simonsen og medforsker var førsteamanuensis Ninna Garm.

FEM BARNEHAGER MED HØRSELHEMMEDE BARN

Kristoffersen har undersøkt litterasitetspraksiser i fem barnegrupper i fem barnehager. I alle gruppene var det minst ett barn med hørselshemming. De fem barnehagene ligger i hver sin kommune. I fire av gruppene var det ett barn med hørselshemming i hver gruppe, mens i den femte var gruppen av hørende og hørselshemmede jevnt fordelt. Barna var i alderen to til fem år.

I to av barnehagene brukte barn og voksne kun talespråk, i en av barnehagene benyttet de talespråk og talespråk støttet med tegn hentet fra tegnspråk. I den fjerde barnehagen ble talespråk med og uten støtte av tegn brukt og det ble brukt tolking til tegnspråk. I barnehagen med jevn fordeling av hørende og hørselshemmede ble det brukt både talespråk, talespråk med tegnstøtte og tegnspråk. Dette var den mest bimodale, tospråklige barnehagen i utvalget. Denne siste barnehagen utgjorde Kristoffersens såkalte fokusbarnehage, som hun fulgte over et lengre tidsrom.



Ann-Elise Kristoffersen (Lise.Kristoffersen@statped.no) er leder av fagavdeling hørsel ved Statped sørøst i Oslo og har nylig tatt en doktorgrad som viser at barnehagebarn med hørselshemninger trenger ansatte med kompetanse i visuell tilrettelegging og visuell kommunikasjon: – Bare slik kan barnehagen utvikle et læringsmiljø som gir muligheter for samhandling og deltaking for alle barn i barnehagens aktiviteter og hendelser.



SPRÅK, KOMMUNIKASJON OG TEKST VEKTLEGGES

I løpet av de siste ti årene har flere av de tidligere spesialbarnehagene for hørselshemmede blitt lagt ned. Flere og flere foreldre velger i dag å sende sitt hørselshemmede barn til en vanlig lokal barnehage sammen med hørende barn. I tillegg ønsker de ofte at barnet skal gå på den lokale skolen sammen med noen av de barna de møter i barnehagen, så sant de får et tilfredsstillende tilrettelagt tilbud om det.

Ny teknologi som innebærer å operere inn cochleaimplantat hos barn med større hørselstap på et tidlig tidspunkt, har også ført til at flere foreldre velger den lokale barnehagen. Barna vil da inngå i et talespråklig miljø som kan være med på å utvikle talespråk i samhandling og lek med hørende barn.

I løpet av de siste ti årene har det også vært vektlagt at barn skal få opplæring i bokstaver allerede i barnehagen. Tidligere var det sett på som skadelig for den senere utviklingen å la barna arbeide med bokstaver og forberedende leseopplæring på et så tidlig stadium. I dag tenker pedagogene annerledes, og det er stor oppmerksomhet rettet mot rammeplanens fagområde språk, kommunikasjon og tekst.

Flere studier har nemlig vist at det er en sammenheng mellom tidlige språklige erfaringer i førskolealder og senere ferdigheter i lesing og skriving i skolen. Forskning har også

vist at også de barna som bruker cochleaimplantat og har gått i en vanlig barnehage sammen med hørende barn, likevel får problemer med mangelfull begrepsforståelse og et begrenset vokabular i forhold til jevnaldrende barn når de kommer til fjerde eller femte klasse i skolen.

VILKÅR FOR SAMHANDLING

Kristoffersen har lagt vekt på å finne ut hva som kjennetegner betingelsene for samhandling for hørselshemmede barn i ulike sammenhenger som har med kommunikasjon og presentasjon av tekster å gjøre. Hvordan har inkludering av hørselshemmede sammen med hørende barn i barnehagen egentlig fungert?

Forskning med et sosiokulturelt perspektiv på *litterasitet*, hvor samhandling gir grunnlag for læring og utvikling, er det lite av, også internasjonalt. Kunnskap om hva som kreves for at hørselshemmede barn skal kunne delta, og hvilke faktorer som er med på å skape vilkår for samhandling og fellesskap, er etter hennes mening viktig for å kunne legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for alle barn.

Med begrepet *litterasitet* mener Kristoffersen det å være involvert i en sosial sammenheng i en skriftlig eller muntlig tekst.

– Det kan dreie seg om samtaler rundt en tekst, introduksjon til bokstaver og barns egne måter å skrive på, sier hun.

Med litterasitetshendelser menes hendelser som forekommer i hverdagen, enten hjemme eller i barnehagen hvor tekst i direkte eller indirekte form inngår. Noen av hendelsene som barna er involvert i, er styrt eller ledet av voksne. Andre er styrt av barnet selv. Ett eksempel på en slik hendelse er samlingsstunden, der både læring av bokstaver, lesing fra en bok eller samtaler defineres som litterasitetshendelser.

VIKTIGE LITTERASITETSHENDELSER

Litterasitetshendelser i barnehagen omfatter både aktiviteter som er styrt og ledet av barnehagens personale og aktiviteter og hendelser som barna tar initiativet til selv.

Kristoffersen sier at hørselshemmede barn i utgangspunktet er utsatte, fordi det er vanskelig å legge til rette for samhandling i hendelser med flere til stede og der samtalene foregår spontant.

I en barnehage kommuniserer personalet naturlig nok med barna i mange sammenhenger. Kristoffersen valgte imidlertid spesielt å følge med på lærerledede aktiviteter som var bestemt på forhånd, som samlingsstunder, matlaging og aktiviteter ved bordet, som tegning, forming og spill. Disse analyserte hun med særlig vekt på hva som karakteriserer dem som litterasitetshendelser. Hun rettet spesielt oppmerksomheten mot innhold og struktur, samtalemønstre med vekt på utvikling av vokabular og begrepsforståelse og bruk av medierende redskap som modalitet, bilder og objekter.

Hensikten var å finne ut hvilke pedagogiske metoder personalet brukte i sine samlingsstunder og i andre sammenhenger hvor de kommuniserte med barna. Litterasitetspraksiser relaterer seg til alle sammenhenger som omfatter språk, kommunikasjon og tekst, både spontan lek og samhandling barna i mellom, og aktiviteter som er styrt og tilrettelagt av barnehagepersonalet.

Kristoffersen var særlig opptatt av å finne ut hvilke muligheter for samhandling de hørselshemmede barna hadde i de ulike litterasitetshendelsene, og hun var spesielt opptatt av å finne ut hva som skulle til for å skape god samhandling i litterasitetshendelser mellom hørselshemmede og hørende barn.

Hun observerte ved å bruke videoopptak og feltnotater, og ved å gjennomføre samtaler med personalet i barnehagene. I intervjuene med personalet tok hun utgangspunkt i observa-

sjonene. Hun spurte dem også om hvordan barnehagen arbeidet med rammeplanens fagområde kommunikasjon, språk og tekst. Det innsamlede materialet ble analysert innenfor en sosiokulturell forståelse av litterasitet.

I den barnehagen hun fulgte, var det både hørende og hørselshemmede barn og personalet brukte både tegnspråk og talespråk for å kommunisere med barna. Noen av litterasitetshendelsene hun undersøkte var rutinepregede og fulgte faste mønstre som i liten grad åpnet for samtaler.

Mindre rutinepregede hendelser kunne lettere føre til samtaler mellom flere barn og voksne. Det gjaldt gjerne samtaler rundt spesielle temaer, om noe som hadde skjedd, eller om innholdet i en bok. Disse hendelsene hadde et større potensial til å fremme vokabular og begrepsforståelse hos barna.

FÆRRE MULIGHETER NÅR FLERE ER MED

Disse hendelsene hadde forskjellige muligheter for samhandling for de hørselshemmede barna. De hadde færre muligheter til å samhandle i samtaler der flere var med. Visse litterasitetshendelser var mindre tilgjengelige for grupper av hørselshemmede barn.

Disse barna er i stor grad visuelt orientert, og det viste seg at det var en utfordring for barnehagen å utvikle en praksis som åpner opp for samhandling der tilgjengelighet ivaretas i flerpartssamtaler.

Arbeidet med bokstaver ble prioritert i barnehagen. Hver mandag ble en ny bokstav introdusert for barna i fokus-barnehagen, og den nye bokstaven dukket opp i nye sammenhenger gjennom hele uken. Bokstaven ble presentert i skrift, med lydbilde og hvordan den formes med hendene i tegnspråk og i munnstilling. I hovedsak var presentasjonen av bokstaven likevel auditivt orientert, det vil si med vekt på lyden av den, og hvordan koble bokstavens skriftlige form til dens lyd. Dette var også en rutinepreget hendelse som ga rom for samhandling og deltakelse for alle barna.

Den sterke koblingen mellom bokstav og lyd fikk ikke samme betydningen for de hørselshemmede barna. Dette viste seg i utforskningen i fri lek. Her utforsket hørende barn denne koblingen mellom bokstav og lyd, mens det samme ikke skjedde blant gruppen hørselshemmede barn. Derimot ble det observert hendelser hvor utforskningen dreide seg om å koble bokstav med navn på ulike objekter og personer. Dette viser at det i arbeidet med hørselshemmede barn kan være nødvendig å trekke på flere visuelle ressurser i dette arbeidet enn det som ble gjort i fokusbarnehagen.

Barnehagens arbeid med fagplaner og fagmål på områder som tradisjonelt hører inn under skolen, for eksempel arbeid med bokstaver, er viktige for de hørselshemmede barna og deres mulighet for samhandling i litterasitetshendelsene.

I andre typer hendelser som var mindre rutinepreget og gjerne oppstod spontant, ble det vanskeligere for pedagogene å legge til rette for ordentlig samhandling. Studien viser at det var i de spontane hendelsene at nye begreper først og fremst ble innført. Disse hendelsene har derfor en spesiell betydning fordi

Hvert år fødes mellom 60 og 120 barn i Norge med ulik grad av hørselshemming. Forsker Ola Hendar oppgir i sin rapport *Elever med hørselshemming i skolen – En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte* (2012, Statped/Skådalen kompetansesenter) at 2,8 promille av elevene i skolen har hørselshemminger. Det innebærer at lærere som får med hørselshemmede barn å gjøre ute i distriktene, har veldig lite erfaring med denne gruppen barn. Det er først og fremst i de store byene det finnes barnehager og skoler spesielt tilrettelagt for disse barna.

de gir mulighet for språklig utvikling og fremmer vokabular og begrepsforståelse.

For de hørselshemmede barna blir det imidlertid vanskeligere å være med i disse mer spontane litterasitetshendelsene, og dermed får de også mindre utbytte av dem.

ET VISUELT MILJØ VIKTIG

Kristoffersen understreker at den undersøkelsen hun har gjort er en kvalitativ og ikke en kvantitativ studie.

– Vi kan ikke generalisere ut fra den, sier hun.

Likevel kan den fortelle ganske mye. Delstudiene hennes viser blant annet at det er svært viktig med et visuelt tilrettelagt læringsmiljø for at hørselshemmede barn skal kunne samhandle med andre barn og voksne. Dette er en stor utfordring for barnehagene som ikke alltid har de nødvendige forutsetninger for å skape et godt miljø for samhandling og litterasitet som også inkluderer de hørselshemmede barna. En viktig forutsetning er kompetanse. Det Kristoffersen har funnet i sin studie er at det kreves mer kunnskap blant barnehagepersonalet om de hørselshemmede barnas særlige behov.

– Barna er veldig visuelt orientert og trenger mer visuell undervisning, sier hun. – Når en har med disse barna å gjøre, er det eksempelvis svært viktig å ha blikk-kontakt med dem. Det nytter ikke å snu ryggen til dem mens man gir dem en beskjed.

Hun mener også at de som skal arbeide med hørselshemmede barn må kunne tegnspråk. I dag er det ikke et krav. Kristoffersen mener det ikke er tilfredsstillende at ansatte som skal arbeide med barn som skal ha tegnspråk i sin opplæring, ikke selv behersker tegnspråket.

De ansatte i personalgruppa som skal ha ansvar for et hørselshemmet barn, går gjerne på kurs og lærer noen tegn. Det mener Kristoffersen er utilstrekkelig. De bør kunne se helheten i kommunikasjonen med barna.

VÆR PÅ VAKT MOT TESTTENKING

Barnehagen har en stor utfordring i å legge til rette for samhandling mellom hørende og hørselshemmede barn på en slik måte at det blir på deres egne premisser, samtidig som samhandlingen er med på å fremme barnas utvikling og læring, ikke minst når det gjelder språk, vokabular og begreper.

Kristoffersen påpeker at det i en slik situasjon er viktig å huske at lek og samvær med barn er viktig for alle barn uansett, og verdifullt i seg selv. Man kan komme i skade for å legge litt for stor vekt på områder hvor barna skal testes og kartlegges med tanke på at de en gang skal modnes og bli kompetente voksne. Det er viktig å holde fokus på barnet her og nå og ikke bare tenke på hva barnet skal bli en gang i fremtiden. Dette gjelder selvsagt også de hørselshemmede barna.

Kristoffersen sier at skolens rammeplanen «skolifiserer» barnehagens aktiviteter på en måte som i utgangspunktet kan tjene samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn.

– Det er aktiviteter ledet av en lærer, aktiviteter preget av fast struktur, og av samtaler med lukkede spørsmål, påpeker hun.

De aktivitetene som er omfattet av Kristoffersens studie ser imidlertid ut til bare i liten grad å introdusere nye begreper og nytt vokabular. Skal hørselshemmede barn få muligheten til å utvikle vokabular og begreper, må de muligheter til å samhandle med hørende barn også i litterasitetshendelser av mer spontan karakter, hendelser som i større grad bidrar til å utvikle deres språklige ferdigheter. I forhold til hørende barn har nemlig de hørselshemmede barna i utgangspunktet svært begrensede muligheter til å delta i denne typen aktiviteter. Dette gjelder for eksempel hverdagssamtalen, den som spontant finner sted i løpet av barnehagehverdagen. Det å skape et godt kommunikasjonsmiljø for å gjøre slike samtaler mulige også med hørselshemmede barn, er en utfordring for barnehagen.

LITTERATUR

Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2014). Teacher-assigned Literacy Events in a Bimodal Bilingual Preschool with Deaf and Hearing Children. *Journal of Early Childhood Literacy* 14 (1): 80 – 104.

Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2014). Exploring Letters in a Bimodal, Bilingual Nursery School with Deaf and Hearing Children. *European Childhood Educational Research Journal* 22 (4) in press.

Kristoffersen, A. E. & Simonsen, E. (2013). Et løfte om inkludering: Barnehagens rammer for samhandling mellom hørselshemmede og hørende barn i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 6 (20) 1 – 18.



**Kr. 245,-
Barn 4-8 år**

SPENNENDE FORTELLING OM BOKSTAVENE!

“Historia om alfabetet” er en flott bok om bokstavene og det å ikke gi opp når noe er vanskelig. Bokstavene introduseres i alfabetisk rekkefølge. Spennende fortelling og forseggjorte illustrasjoner.

Forfatter og illustratør: Sissel Horndal. Pris: kr. 245,-
Nynorsk. Forlag: Rabarbra Bokmakeri.

BESTILLING:

Send bestilling med ønsket antall til: post@rabarbra.com
Ved større bestillinger: Ta kontakt for tilbud.
ISBN: 9788299819213. Mer info: www.rabarbra.com



I Kjetils hjørne sitter **KJETIL STEINSHOLT**, professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Høgskolen i Østfold, Halden (foto: Arne Solli).

Vitenskapen **tenker ikke**

Alle pedagoger bør la seg inspirere av Aristoteles og hans ideer om praktisk klokskap.

For noen år siden gikk jeg nærmest tankeløst rundt omkring i den lille italienske byen Marotta, midt mellom Fano og Senigallia, og svettet. Jeg ga omverden et svært vått og grumsete inntrykk. 42 utrolig varme grader og ingen åpne kafeer var å oppdrive. Det eneste som hørtes var bølgene fra Adriaterhavet som monotont slo mot land. Den eneste tanken som var med meg på den ørkesløse vandringen var mulighetene til å få kjøpt et glass vin, rød vin fra Marche-området vidunderlige drue; Lacrima. Endelig så jeg Alberto, en pensjonert lærer som de siste 50 årene hadde bodd sammen med sin mor i Marotta. Jeg fulgte etter ham for jeg visste at den veien han gikk førte rett til Rom – altså til et glass leskende rød vin. Jeg hadde truffet ham noen dager tidligere og blitt imponert over hans kunnskaper om Maria Montessori og ikke minst hans kjennskap til pedagogikken i Reggio Emilia. Lenge før vi hadde satt oss i skyggen fra en lubben palme så jeg på hele mannen at han hadde noe viktig å fortelle.

Han kunne nesten ikke vente: «Som lærer i mange år kan jeg si deg dette: Vitenskapen tenker ikke.» Merkelig sagt? Tja, men når han så smått begynte å begrunne sin påstand, ble det tydelig for meg at han virkelig hadde noe viktig på hjertet. Poenget hans var kort fortalt at det nå var på høy tid å forsvare den pedagogiske praksis som trues av politikere og andre koloniherrer. Vi kan ikke lenger betrakte teori eller vitenskapelige forskningsresultater som sannheter med stor S. De er for generelle, tørre og mangler liv. Det vi må, hevder Alberto, er å finstemme våre handlinger til konkret levende situasjoner, noe som ikke krever vitenskapelig boklærdom

eller hestehukommelse, men derimot dyp oppmerksomhet og ikke minst situasjonsbetinget teft og timing. Hans konklusjon var: «Alle pedagoger bør la seg inspirere av Aristoteles og hans ideer om praktisk klokskap. Skål!»

ARISTOTELISKE KUNNSKAPSBEGREPER

Hvorfor er det viktig å vende tilbake til Aristoteles? Hva kan han fortelle pedagoger i dag? Svaret er: Han kan si oss noe viktig om hva praktisk klokskap er. Aristoteles skiller mellom teoretisk og praktisk kunnskap, som han igjen deler inn i to typer. Teori omfatter *sophia* og *episteme*. *Episteme* henviser til helt spesifikke kunnskaper innenfor et klart avgrenset område (fysikk, biologi, pedagogikk, psykologi, og så videre), mens *sophia* kan knyttes til generell ikke-empirisk kunnskap (logikk, matematikk, og så videre).

Praksis omfatter *techne* (bestemte ferdigheter og typisk håndverksmessig kunnskap) og *phronesis* (praktisk klokskap). Forskjellen mellom *techne* og *phronesis* er at *techne* hjelper oss til å realisere mål som ligger på utsiden av de handlingene vi utfører. Det vi kommer frem til gjennom *techne* kan skilles fra selve produksjonsprosessen, og kan anskueliggjøres først etter at prosessen er ferdig. Det å bake en kake er *techne*. Så lenge vi holder på med bakingen er kaken ennå ikke ferdig. Men når vi etter mange timers arbeid setter den på bordet er den ferdig og klar for innhogg.

Phronesis kunnskap er noe annet. Den hjelper oss til å realisere mål som ligger bakt inn i handlingen selv. Livet selv kan være et eksempel: Det å leve, og spesielt å leve godt, er



livets viktigste mål. Det kan selvsagt finnes mål i livet, men ikke mål *for* livet. Aristoteles mener at vi ikke lever for å realisere ytre mål. Hvis vi sammenligner livet med pedagogisk virksomhet, er det innlysende at pedagogikken som sådan ikke har noen ytre mål.

Men det finnes flere forskjeller mellom *techne* og *phronesis*. *Techne* gir svar på spørsmål som «hvordan skal jeg gjøre dette?» Det er snakk om *know-how* innenfor et strengt avgrenset felt. *Techne* har å gjøre med kunnskap om årsak – virkningsforhold innenfor et konkret område, noe som betyr at en *technitas* er en person som sitter inne med teknisk kunnskap på dette området og som vet hvordan bestemte mål kan virkeliggjøres.

MED DET GODE LIV SOM MÅL

Phronesis derimot forholder seg til spørsmålet «hvordan skal jeg leve mitt liv slik at de handlingene jeg gjør kan føre til velvære for meg og alle andre?» Det er snakk om en generell *know-how* som kan knyttes til all menneskelig atferd, siden den har egenskaper ved det «gode» mennesket som fokus. En *phronimon* er en person som har *phronesis*-kunnskap, som vet hva det vil si å gjøre de riktige tingene, ut fra riktige motiver, på rett måte og til rett tid – for å komme frem til et godt liv.

Praktisk klokskap – *phronesis* – bygger opp en helt bestemt type kunnskap. Den er orientert mot handling, spesielt etisk handling som sikter i retning av det gode. En slik praktisk klokskap eller dømmekraft som finnes i ulike former, fremstår i dag som en viktig nyorientering for enhver diskusjon om hva praksis kan være på tvers av ulike fagdisipliner. Selv om de ulike tolkningene av *phronesis* legger vekt på

ulike aspekter, har de en ting felles: De skiller seg markert ut fra den dominerende tekniske, rasjonalistiske tilnærmingen til oppdragelse og utdanning som vi blant annet kan finne i en rekke utdanningspolitiske dokumenter.

I dag har det altså blitt mer og mer vanlig å legge vekt på det praktiske i det pedagogiske samspillet mellom voksne og barn. Problemet har ofte vært at utdanningen av lærere og barnehagelærere med sin teoretiske praksisforståelse i altfor stor grad har fokusert på den adaptive ekspert. Det betyr at man har vært opptatt av å utvikle *techne* som en sentral egenskap ved den vordene lærer: Læreren skal bygge videre på det «gode» lærere gjør, altså deres beste praksis, og ikke på hva teoriene sier at de skal gjøre. På samme måte som legen skal læreren øves opp til å bli en effektiv kliniker orientert mot problemløsning og handlingsorientert forskning. Dette kan selvsagt være vel og bra, men en slik strategi får en del problemer med seg på lasset.

DET SOM VIRKER-PEDAGOGIKKEN

Det vil alltid være problematisk å bygge opp en feltorientert praksis rundt forestillingen om «den beste praksis». For det er nemlig slik at den beste praksisen, den «som virker best» et sted, ikke alltid er den beste praksisen «som virker best» et annet sted. Det å lære ut fra hva som virker, som jo også har blitt et politisk slagord, forutsetter at vi allerede har funnet de beste midlene for å kunne realisere bestemte mål, og at vi må lære ut fra egen prøving og feiling. Men det betyr jo også at det som «er», blir betraktet som et «bør». Det som virker-pedagogikken forutsetter at det utdanningssystemet vi nå har i bunn og grunn bør aksepteres som det er. Selv om et slikt system har sine feil og mangler, er det viktig at lærerne gjennom sin praksis korrigerer det så godt de kan. Og som dyktige og ansvarsbevisste mennesker er det nødvendig at de gjør nettopp dette – så slipper man i alle fall å stille kritiske spørsmål til utdanningssystemets legitimitet som sådan.

Et annet problem kan være at læreren, som legen som etter hvert blir langt mer interessert i sykdommen enn i pasienten som lider, betrakter barnet som et «case» som det er viktig å forholde seg til og glemmer at det faktisk er snakk om et levende individ som skal bli selvstendig og unikt. Alle som har lest Stortingsmelding 16: *Og ingen stod igjen* fra 2006–2007 (en av våre første store bekymringsmeldinger), vil inntrykket være at der blir de fleste barn betraktet som et problem som bør behandles.

I meldingen får leseren følgende budskap presentert: tidlig innsats, tidlig hjelp, tidlig intervensjon. Det er snakk om en intervensjon på et så tidlig tidspunkt i barns liv som mulig. Først på helsestasjonene, hvor barna systematisk skal testes ved to- og fireårskontrollen, så i barnehagen hvor innsatsen skal rettes inn mot mer og bedre læring, og til slutt i skolen hvor det skal innføres mer systematikk slik at sammenhengen i læringsarbeidet kommer bedre frem. Straks problemer av et eller annet slag dukker opp, det kan være snakk om «utilfredsstillende læringsutvikling, atferdsproblemer, språkforsinkelser, talevansker, mestringsproblemer» og «barn og ungdom som har kommet inn i u gode læringsprosesser», skal tiltakene settes inn, raskt og konstruktivt.

BARN FORTJENER EN ARISTOTELISK PHRONIMON

Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at store og mer komplekse problemer avverges senere. For å få dette til, må lærere kvitte seg med den «vente og se»-praksisen, den praktiske dømmekraften, intuisjonen og andre uvitenskapelige holdninger som har vært typisk for norske barnehager og skoler. Derfor er det viktig at foreldre, helsesøstre, barnehagelærere, lærere, spesialpedagoger, rådgivere, PPT og andre som kan identifisere avvik, kommer på banen så tidlig som mulig med sine tester, manualer og metoder. Og de skal komme på banen med godt utprøvde tiltak som har dokumentert effekt. Samme tekniske tankegangen finner vi i Stortingsmelding 24: *Fremtidens barnehage* (2012–13).

Ut fra slike blikk vil ikke barnet lenger være et menneske, sitt eget lille menneske, men et objekt som må gjennomgå vedvarende diagnostiserings og evalueringsprosesser. En slik tilnærming til barn kan selvsagt være både rasjonell, reflektiv og ikke minst effektiv, men den gir lite rom for spontane emosjonelle forhold. Iskald, målbevisst og styrt overveielse betyr at sympati, empati og respekt for barns barnlighet erstattes av rasjonelle, overprofesjonaliserte normalitetsprosedyrer.

Barn trenger ikke bare en klok lærer som vet når de har behov for hjelp (og kanskje viktigere når de ikke har det). De fortjener kloke voksne venner som kan bistå med råd og undring som jo er nødvendige for å kunne navigere i livets urolige farvann. Barn fortjener en *aristotelisk phronimon*, som på en praktisk klok og pålitelig måte kan følge dem på veien inn i en fremtid som for mange fremstår som mer og mer skremmende.



9. oktober
Nye perspektiver på lek i et moderne samfunn

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholdere: Berit Bae, Anne Greve, Merete L. Fasting, Torben H. Rasmussen m.fl.

I det siste tiåret har det vært mindre fokus på barns lek. Temaer som mestring, språkvurdering og tester har i langt større grad vært på dagsorden. Dette kurset presenterer aktuelle bidrag, der lekens verdi blir løftet fram.



14. oktober
Forskerfrø på Hamar

Sted: Høgskolen i Hedmark, Hamar

Pris: Gratis! (Begrenset antall plasser)

Velkommen til regional Forskerfrøkonferanse for ansatte i barnehagen. På konferansen vil du møte naturfagsentusiaster fra Høgskolen i Hedmark, Naturfagsenteret, Hamar naturskole og barnehager fra regionen.

Arrangør: Naturfagsenteret, Hamar Naturskole Høgskolen i Hedmark og Utdanningsforbundet



6. oktober
Språkmiljø i en inkluderende barnehage

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Katrine Gjeæver

På dette kurset diskuterer vi bl.a. hvordan personalet med utgangspunkt i barns interesser og opplevelsesverden, kan finne inkluderende måter å arbeide med språklæring på. Teorier om språk og språkarbeid og knyttes til dialoger, samhandling og lek i barnehagens dagligliv.



3.–4. november

STYRERKONFERANSEN 2014: Den gode styrer hva er det?

Sted: Scandic Hotel Ørnen, Bergen

Pris: 2800 (medlem), 3600 (ikke-medlem)



En god styrer er helt avgjørende for kvaliteten i barnehagen. Styreren har ansvar for å lede det pedagogiske arbeidet slik at intensjonen i lov og rammeplan blir oppfylt og har en avgjørende rolle for barna, de ansatte og foreldrene. Denne konferansen har som mål å gi deg faglig påfyll, inspirasjon og refleksjoner i arbeidet med å videreutvikle deg i styrerrollen.



Gjennom ulike foredragsholdere gir konferansen flere spennende perspektiver på ledelse i barnehagen. Møt kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, leder av Utdanningsforbundet Ragnhild Lied og leder av Foreldreutvalget for barnehagen (FUB), Lena Jensen. Det blir spennende innlegg fra Monica Seland, Elin Eriksen Ødegaard, Kjetil Børhaug, Vigdis Foss, Nina Beate Jensen og Jon Christian Fløysvik Nordrum. I tillegg kommer Per Schultz Jørgensen, tidligere formann for Børnerådet og psykiater Ingvald Wilhelmssen.



21. november
Mobbing i barnehagen. Fleip eller fakta?

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Kursholder: Marianne Godtfredsen og Ingrid Lund

Tenker vi at barna i barnehagen er for små til å mobbe andre? Kurset vil gi økt kunnskap om mobbing i barnehagen basert på ny forskning. Det blir fokus på hvordan barnehageansatte gjennom konkrete tiltak kan legge til rette for mobbeforebyggende arbeid i barnehagen.



4. desember
FAGSEMINAR: Første steg 10 år

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Velkommen til markering av 10 årsjubileum for fagtidsskriftet Første steg. Her vil aktuelle tema som "Måling og testing og det hele mennesket", "Barnehagelæreryrket – en profesjon eller ikke?" og "Om morgendagens barnehage" bli drøftet. Til seminaret kommer bl.a. Unni Bleken, Jan-Erik Johansson og Solveig Østrem. Kommer du?

Påmelding og mer informasjon:

www.udf.no/kurs
kurs@udf.no
tlf.: 24 14 20 00

Kontaktpersoner:
Marianne Agedal
Brit Adam

«Når storebror ikke ser deg, kan lillesøster gjøre det hun vil i skyggen – ...

Trives best i opposisjon

**Hun havnet ved Høgskolen i Østfold fordi hun ikke fikk jobb i barnehagen!
Nå er Ninni Sandvik en av landets mest profilerte når det gjelder pedagogisk kunnskap om null- til treåringer.**

INTERVJUER **ARNE SOLLI** FOTOGRAF **ERIK M. SUNDT**

Ninni Sandvik sier at hun slett ikke valgte den karriereveien hun har fulgt, den har valgt henne. Etter å ha blitt uteksaminert fra Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo, begynte hun som førskolelærer i Elverum, deretter i Oslo, og til slutt endte hun i Fredrikstad. Der ble det slutt på førskolelærerkarrieren. Den eneste barnehagejobben hun ble tilbudt, var et vikariat hver fredag.

– Jeg fikk imidlertid også tilbud om et årsvikariat her i Halden, ved Høgskolen i Østfold (HiØ). Jeg begynte her i 1981, sier Sandvik.

Så var det null- til treåringene da: – I Oslo, etter Elverum, arbeidet jeg på en ett- til toårsavdeling ved Rachel Greppheimen. Der oppdaget jeg at jeg hadde lært svært lite om så små barn gjennom utdanningen ved BVA. Da oppstod det en slags trassfølelse i meg – jeg ville lære meg mest mulig om de yngste barna!

I 1984 hadde hun artikkelen *Smått er godt* på trykk i Pedagogisk forums tidsskrift Barnehagefolk: – Der prøvde jeg å vri vårt syn på barn bort fra «barna er for små til ...» til «barna er akkurat store nok til ...». Jeg vektla de gode situasjonene og snakket mindre om rutineene, og jeg vektla at barn *kommuniserer*, selv om de i stor grad kommuniserer kroppslig og i mindre grad verbalt.

– Jeg begynte å holde kurs for Pedagogisk forum rundt om

i landet, og ettersom jeg ble mer og mer klar over at svært få snakket eller skrev om de yngste barna, skrev jeg selv boka *Til å begynne med – en personlig beretning om null- til treåringer*.

Sandvik mener selv at hun aldri har vært spesielt bevisst i sine karriere- og interessevalg, men at hun alltid har følt seg mer komfortabel i opposisjon enn i posisjon: – Når ingen andre var opptatt av de yngste, skulle jeg være det!

Denne opptattheten kulminerte med opprettelsen av det nye masterstudiet i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap ved HiØ, der de første studentene er i gang dette semesteret. Sandvik ledet arbeidet med å bygge opp studiet (se reportasje i Første steg nr. 2 i år).

Veien fram mot dette mastertilbudet har imidlertid vært lang: – Da jeg tiltrådte her ved HiØ, begynte jeg som metodikklærer. Den gang var det slik at det eksisterte en deling mellom pedagogikk og metodikk; pedagogikklæreren var universitetsutdannet og metodikklæreren var førskolelærer. De første årene underviste og veiledet jeg studenter, inntil jeg fant ut at jeg måtte ta hovedfag i pedagogikk; jeg fullførte hovedfaget i 2000. Hovedfagsoppgaven min med tittelen *Når munterhet rommer livets alvor. Om fenomenet munterhet blant 1–3-åringer i barnehage* handlet naturligvis om arbeidet med de minste barna. Dette merket daværende studieleder ved HiØ, Kjersti Berggraf Jacobsen, seg.

– Hun bestemte at alle førskolelærerstudenter ved HiØ heretter skulle ha minst ti studiepoeng i småbarnspedagogikk,



Ninni Sandvik må kunne kalles en pionér i arbeidet med å utvikle en pedagogikk for de yngste barna. Nå oppfordrer hun lærere på alle nivåer til å vinne tilbake definisjonsmakten over begrepet læring: – Vi må kritisk og reflektert vurdere alle programmer og tiltak som blir forsøkt pådyttet barnehagen fra både myndighetenes og private interessers side.

det ble et obligatorisk emne lagt inn i det andre studieåret. Vi hadde allerede etablert en fordypningsenhet; *Småbarnsstudier*. Alt dette ble lagt merke til, og folk med interesse for de yngste barna begynte å søke stillinger ved HiØ. Disse engasjerte og kompetente nykommerne bidro til å etablere et miljø som ble avgjørende for at vi i dag kan tilby et masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap, sier Sandvik.

Hun og kollegene Nina Johannessen, Ann Sofi Larsen, Mette Røe Nyhus, Bente Ulla og Liselott Olsson (sistnevnte fra Södertörns högskola) er ellers i gang med å skrive en ny bok om læring. Der prøver de læringsbegrepet ved hjelp av filosofer og tenkere som Emmanuel Levinas, Hannah Arendt, Karen Barad, Michel Foucault og Gilles Deleuze. I sin artikkel viser Sandvik blant annet til den amerikanske psykologen Alison Gopnik som snakker om det hun kaller barns *lanterneoppmerksomhet*, i motsetning til voksnes *spotlightoppmerksomhet*. Gopnik sier at visst kan små barn konsentrere seg, men de har vanskeligere for å sjalte ut det som kan vise seg å være viktig. Voksne sjalter lettere ut det vi tror er «uviktig», men dermed går vi også glipp av mye.

Å LÆRE AV BARN

– Det er stor interesse for våre tilbud som angår pedagogisk arbeid med de minste i barnehagen, sier Sandvik. – De studentene som benytter seg av tilbudet, vil etter min mening ha gode forutsetninger for å gjøre en god jobb, gitt at barnehagen ellers har de tilstrekkelige ressursene. Når alle førskolelærer-/barnehagelærerstudenter fra HiØ har ti studiepoeng i småbarnspedagogikk med seg i bagasjen, så har de noe som kanskje ikke alle andre studenter har. Ti studiepoeng er ikke mye, men det representerer i det minste *noe* spesialkunnskap om null- til treåringene.

– Vi har i mange år hatt et prosjekt kalt *Arena for utforskning*, fortsetter hun, – som Nina Johannessen og jeg startet opp. Vi begynte med å invitere småbarn fra praksisbarnehagene våre inn til oss, og her hadde studentene forberedt ulike rom/arenaer som barna kunne utforske. Poenget var at studentene ikke skulle ha ferdige opplegg, de skulle befinne seg, som vi sa, *i mellomrommet* mellom det aktive og det passive. Studentene skulle forholde seg avventende, de skulle observere hva barna syntes var interessant, hvordan barna samarbeidet og forhandlet seg imellom, og så videre. Ideen var at studenter og høyskoleansatte skulle lære av barna!

Prosjektet eksisterer fremdeles, men nå er det flyttet ut i de enkelte praksisbarnehagene.

BARNEHAGE VS. SKOLE

Norske politikere nå til dags kan antakelig ikke beskyldes for manglende interesse for barnehagen, men interessen er ikke viet barnehagen som sådan, men springer ut av opptatthet av noe helt annet, nemlig videregående skole.

Sandvik viser til Østfold fylkeskommune og fylkeskommunens tenkning slik den kommer til uttrykk gjennom arbeidet med strategiplanen *Utdanning 2050*. Her mener hun å kunne se den tenkningen som dominerer hos myndighetene generelt: Barndom og barnehage blir ikke sett på som verdifullt i seg



Ninni Sandvik er moderat optimist når det gjelder overgangen fra FLU til BLU. Lærere fra forskjellige fag skal lære å samarbeide i tillit med hverandre, med rom for kritiske synspunkter fra kolleger fra andre fag enn deres eget, og det vil kreve tid og arbeid: – Dette er en utfordring ved BLU, men det kan også bli BLUs styrke.

selv. Barn blir sett på som *human becomings* i stedet for som *human beings*. Dermed skal barnehagen redde det meste, uten kritiske spørsmål til om dette er den riktige måten å gjøre det på, eller om det i det hele tatt lar seg gjøre.

FLU VS. BLU

Førskolelærerutdanning (FLU) er historie – nå er det barnehagelærerutdanning (BLU) som gjelder (se blant annet rapportasje i Første steg nr. 2 for mai/juni).

– Jeg ser at overgangen til BLU krever mye arbeid, sier Sandvik. – Det *må* ta mye tid når faglærere fra ulike fag skal arbeide sammen.

– Samtidig har vi erfaringer med å la lærere fra RLE

(= Religion, livssyn og etikk, Red.s anm.), samfunnsfag og pedagogikk arbeide sammen, og resultatet kan bli konstruktivt. Forutsetningen for et vellykket resultat er imidlertid at alle involverte har tillit til hverandre. Alle må kunne bryte inn og bryte av i det som foregår, alle må kunne kommentere hverandres ting i de tilfellene der vi står sammen på forelesninger og i annet læringsarbeid.

– Jeg mener å se at også studentene synes denne arbeidsmåten er fruktbar, de ser at lærerne deltar ut fra ulike perspektiver, men uten å krige mot hverandre. Så langt har vi klart å samarbeide på en god måte, men det må innrømmes at vi har langt igjen før vi kan si at vi har klart å skape et sammenholdt fag kalt SRLE, altså et pedagogisk samfunns-, religions-, livssyns- og etikkfag.

– Det blir lett slik, fortsetter hun, – at majoritetens vitenskapsteoretiske utgangspunkt tas for gitt. Når du selv da ønsker å komme til orde med mer kritiske synspunkter, kan du lett bli sett på som et uromoment.

– Dette er en utfordring ved BLU, men det kan også bli BLUs styrke, konkluderer hun.

LÆRER- VS. BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Det er foreløpig ikke aktuelt med obligatorisk femårig masterutdanning for barnehagelærere.

– Når vi nå får en grunnskolelærerutdanning på masternivå, mens barnehagelærerne ikke får det, er det jo bare en bekreftelse av hvilken status myndigheter og samfunn tillegger de to, statusforskjellen blir bare tydeligere og tydeligere, sier Sandvik.

– Dette med en lavere status for barnehagen og barnehagelærerne kan imidlertid ha både sine fordeler og ulemper. Fordelen er at den lavere statusen, som springer ut av en lavere samfunnsmessig interesse for barnehagen, gir barnehagen og lærerne en større frihet til å gjøre som de vil ut fra et faglig skjønn, sier hun.

– Det opplevde jeg tydelig da jeg var studieleder på 1990-tallet, interessen for førskolelærerstudiet var ikke særlig sterk, så mine framlegg til avdelingsstyret gikk lett igjennom. Jeg fikk gjøre hva jeg ville fordi ingen andre hadde tatt seg bryet med å sette seg inn i de sakene. Når storebror ikke ser deg, kan lillesøster gjøre det hun vil i skyggen – det er slik jeg tenker.

Sandvik framholder likevel at situasjonen etter hvert er blitt en annen, myndighetene er faktisk blitt noe mer interesserte i barnehagen.

– I 2005 ble det politisk-administrative ansvaret for barnehagen flyttet fra Barne- og familiedepartementet (BFD) til Kunnskapsdepartementet (KD), og både KD og Utdannings-

forbundet begynte å snakke om at barnehagen er en del av utdanningssystemet. I BFD var kanskje tonen noe avslappet, departementet var stort sett befolket med damer på min egen alder, damer som var opptatt av barns velferd. KD var, slik jeg ser det, langt mer striglet, tettere bemannet, med et ambisiøst

program og med sterke diskursive krefter hva angår utdanningspolitikk. For min egen del må jeg si at jeg ikke er glad for dette, sier Sandvik.

UTFORDRINGER FRAMOVER

Sandvik mener den største utfordringen for lærere på alle nivåer i årene som kommer er å vinne tilbake definisjonsmakten over begrepet læring.

– Slik det nå er, lar vi begrepet bli stående uproblematisert og ureflektert. Vi tar det for gitt at alle vet hva læring er. Jeg vil påstå at læringsbegrepet ville hatt godt av at vi tok oss tid til å re-tenke det ut fra ulike perspektiver, sier hun. – Dét, og det å tenke kritisk i møtet med alle slags pedagogiske programmer som lanseres, ikke minst i barnehagen.

– Opp til nylig var våre kolleger fra andre land alltid misunnelige på oss fra Norge på grunn av det pedagogiske innholdet i norske barnehager. Nå blir de heller forskrekket når vi forteller om det som skjer. Den norske eller nordiske barnehagemodelen har vel bleknet, kan vi si – den eksisterer muligens som et ideal, men hvor reell den er, kan diskuteres.

– Vil vi vinne tilbake tapt territorium, fortsetter hun, – må vi imidlertid arbeide kritisk og reflektert, og vi må kritisk og reflektert vurdere alle programmer og tiltak som blir forsøkt pådyttet barnehagen fra både myndighetenes og private interessers side. Barnehagelærerutdanningens viktigste oppgave må være å utdanne studentene til profesjonsutøvere som er i stand til dette. Jeg sier ikke at vi skal si nei til alt, men vi må vurdere alt kritisk før vi eventuelt tar det i bruk. Vi må legge nye ting under lupen, vi må re-tenke og plukke fra hverandre hvilke underliggende diskurser vi kan skimte der, og hva ligger i denne måten å forholde seg til barn på?

– Trenger vi pedagogiske programmer som får barna til å gjøre nøyaktig som vi vil? spør hun.

At ting virker, er ikke automatisk en god nok grunn til å ta det i bruk, slik hun ser det: – Vi må finne ut av hva slags meneskesyn, hva slags syn på barn, det enkelte programmet eller tiltaket bærer med seg. Og vi må huske at det er mennesker vi arbeider med.

– Det at barnehagelærere nå og i framtiden tilegner seg og evner å utøve kritisk tenkning og profesjonelt skjønn er nok sektorens største utfordring, men også dens største mulighet, fastslår Sandvik.

Mor bestemte at Tuva skulle spille **hardingfele**

Felespiller og vokalist Tuva Livsdatter Syvertsen i Valkyrien Allstars startet sitt barnehageliv på en myk måte: Barnehagen var i nabohuset på Brønnøya i Asker, og mamma var førskolelærer.



BENTE BOLSTAD
(bente.bolstad@gmail.com)
frilansjournalist

– Barnehage har alltid vært en del av livet mitt, på grunn av moren min, sier Tuva Livsdatter Syvertsen. Hun synes hun husker merkelig lite fra førskolealderen. – Jeg husker jo selvfølgelig at jeg frøys fast tunga i gjerdet, og sånt. Det er vel noe alle husker.

Så var det selvfølgelig den gangen det kom en fotograf for å ta bilde av alle barna. Hun hadde begynt i Nesøya barnehage, var blitt mer robust.

– Mamma hadde tatt på meg en matchende drakt, og jeg så ut som de andre barna omtrent. De var litt pynta. Men dette var veldig feil for meg. Jeg ville ta av jakka og gå i en singlet. Det ble litt uro rundt dette. Men du vet, en må ta ansvar for sitt eget image, sier Tuva med et glimt i øyet. Hun synes det er bra å la barn ha på seg det de vil, innenfor rimelighetens grenser.

Aner vi en fortsettelse? Tuva ble kanskje best kjent for folk flest gjennom Stjerneekamp på NRK i 2012. Vi var mange som moret oss da NRK hadde stæsjet opp Tuva til en virkelig prima-donna. Da stilte hun selvfølgelig med en fet snus under leppa. Men hun sang så dommerne gråt, kom helt til finalen og burde vunnet, mente mange.

INGEN DÅRLIGE MINNER

Et annet minne har satt seg fast. Hun husker at de ryddet alt for mye i barnehagen. Interessen for å rydde har ikke økt med årene: – Jeg er over gjennomsnittet rotete. Men jeg trives i mitt eget rot.

Hvis det var noen dårlige opplevelser i barnehagetida, har hun nok fortrenget dem, tror hun.

Tuva var to år i den lille barnehagen på Brønnøya, en bilfri øy i Oslofjorden



– De fleste barn har godt av å gå i barnehage, mener Valkyrien Allstars-stjernen Tuva Livsdatter Syvertsen. – En god barnehage vil være bra for alle barn.

forbundet med fastlandet med kabelferje om sommeren og flytebru om vinteren.

MUSIKKBARNEHAGE

Tuva har reflektert en del rundt dette med om barn skal gå i barnehage når de er ett og to år.

– De er jo veldig små, men barn er forskjellige. Det fleste har godt av å gå i barnehage. Det beste argumentet er at da kan foreldrene, det vil si mødrene, jobbe.

Tuva Livsdatter Syvertsen (31) er musikalsk allsidig, både vokalist og felespiller, og hun lever godt av musikken. Valkyrien Allstars får oppdrag på alt fra rockekonserter til poesifestivaler. Gjennombruddet for bandet kom i 2006 med CD-en *Valkyrien Allstars*.



Det er viktig! En god barnehage vil være bra for alle barn, konkluderer hun.

Som seksåring begynte Tuva i musikkbarnehage. Det var foreldrene som ville at Tuva og de fire yngre brødrene skulle få lære minst et instrument hver.

– Det å bruke musikk aktivt i barnehagen, har jeg stor tro på. Bare se på små barn som danser. De har naturlige, ikke tillærte bevegelser, og reagerer intuitivt på musikk.

Etter barnehagen gikk hun på steiner-skolen, der var det obligatorisk å spille fiolin i tredje klasse.



FANT HARDINGFELA

Som 12-åring lærte hun hardingfela å kjenne. Den har blitt hennes instrument nummer én.

– Fela åpnet opp for følelsene for meg, mer enn pianoet, som jeg også hadde prøvd. Men hardingfela, den var enda bedre.

Det hjalp godt på at Bærum spelemannslag og hennes lærer der tok henne inn i miljøet. Hun tok timer hos spelemann Hallvard Kvåle, og kunne være hos ham en hel dag. Hun fikk fortalt de gode historiene som følger folkemusikken, og ble inkludert med de voksne.

– Jeg ble veldig tiltrukket av miljøet rundt Kvåle, flere av de jeg traff der er mine beste venner i dag. De jeg spiller med i Valkyrien Allstars møtte jeg der.

MOR BESTEMTE

Hun mener at hun har lyktes som musiker fordi moren hennes rett og slett meldte henne på timer i hardingfele.

– Det er uenighet om hvor mye man skal tre ned over hodet på barn. Med meg har det vært en suksess. Lillebroren min fikk derimot i bursdagsgave at han kunne slutte å spille piano.

Hun har tro på at de ansatte i barnehagen kjenner henne igjen i dag: – Jeg håper de vil gjøre det. Jeg var ganske sta, og det er jeg fortsatt. Et sterkt behov for å bli sett har jeg hatt hele tida. Det er bare glede forbundet med det. Jeg var jo heldig, var eldst i søskenflokket og fikk masse oppmerksomhet. Jeg følte meg spesiell. Etter hvert ble jeg voksen og forsto at alle er spesielle. Jeg har fått en ydmykhet som jeg ikke hadde som barn.



JAN MØNNESLAND

(jmoenn@online.no) er samfunnsøkonom med bakgrunn fra Statistisk sentralbyrå, Finansdepartementet, Norsk institutt for by- og regionforskning og Utdanningsforbundet (foto/© Utdanningsforbundet).

NY PENSJONSORDNING I PRIVATE BARNEHAGER?

Det står om ytelsespensjon eller innskuddspensjon

Innskuddspensjon gir arbeidsgiverne forutsigbare pensjonskostnader, ytelsespensjon gir arbeidstakerne forutsigbare pensjonsytelser.

I årets tariffoppgjør mellom fagorganisasjonene og PBL (Private barnehagers landsforbund) har PBL krevd at en skal avvikle dagens ytelsesbaserte pensjonsordning og gå over til en innskuddsbasert ordning. Dette ble avvist av alle foreningene (Fagforbundet, Utdanningsforbundet og Delta), og forhandlingene endte med brudd. Meglingen vil finne sted mens dette bladet er under trykking.

I forrige nummer av Første steg har Endre Lien en grundig artikkel hvor han gjennomgår forskjellene mellom en ytelsesbasert og en innskuddsbasert pensjonsordning. I korthet gir den ytelsesbaserte ordningen et tillegg til antatt folketrygd slik at samlet pensjon blir på 66 prosent av sluttlønn. Det gjelder ved full opptjening (30 år), og med avkortet ytelse når en har lavere opptjening. Det er bedriftens ansvar å

betale inn den premien som kreves. En innskuddsbasert pensjonsordning er basert på en avtalt årlig innbetaling fra bedriften, og hvor pensjonsytelsen gis ut fra hvor mye premie som er innbetalt for den enkelte ansatte.

En viktig forskjell mellom disse ordningene er at ved ytelsespensjon er ytelsen gitt, mens premien bedriften må betale vil variere. For innskuddspensjon er bedriftens utgifter gitt, mens utbetalt pensjon vil variere. Når avkastningen på innbetalt pensjonskapital svekkes (dårligere renter på obligasjonsinnskudd i pengemarkedet) gjør det at bedriften må betale inn ekstra midler til ytelsespensjonen, men for innskuddspensjon er effekten at pensjonene blir lavere enn forventet. Risikoen ligger hos bedriften ved ytelsespensjon og hos den ansatte ved innskuddspensjon.

Det er forståelig at en bedrift vil foretrekke en forutsigbarhet i pensjonskostnadene, noe en får ved innskuddspensjon. Det er også forståelig at de ansatte, og dermed foreningene, vil foretrekke en forutsigbarhet i pensjonsytelsene, noe en får ved ytelsespensjon.

HVORDAN VIL FORSLAGET FRA PBL OM NY INNSKUDDSPENSJON SLÅ UT?

PBL foreslår en innskuddspensjon med et innskudd på 5 prosent av lønna opp til 7,1G og 15 prosent videre opp til 12 G (G = Folketrygdens grunnbeløp, 1 G er fra 1. mai i år på 88 370 kroner). Den ansattes pensjonstrekk skal fortsatt være 2 prosent som i dag. Utbetalingen er satt til 19 år fra uttak, mens ytelsesordningen gir livsvarig pensjon.

PBLs utregning gir at ansatte under 40 år vil tjene på dette, mens de over 40 år vil tape. Det skyldes blant annet at de yngre vil ha lengre periode med innbetaling til innskuddspensjonen etter overgangen. I snitt mener PBL at

en kommer nokså likt ut som med dagens ordning. PBL foreslår i tillegg en individuell kompensasjonsordning som skal dekke opp for tapet for de som kommer negativt ut.

Dette ser ved første øyekast greit ut, noen vil vinne og de som taper får dette kompensert. Det gjelder dagens ansatte. Hvordan dette vil virke videre framover, er en annen sak. I barnehagesektoren er det en stor andel som er inntatt i deler av yrkeslivet, og en mindre andel som står hele løpet ut innen sektoren. Da vil effekten variere med hvor lenge en er inne i sektoren, og hvilken inntekt en da vil ha.

Konsulentfirmaet Actecan har gjort en beregning for Utdanningsforbundet (notat fra Actecan av 13.06.2014) hvor de gjennomgår PBLs tall. De peker på at PBL har regnet ut fra en forventet avkastning på 7,3 prosent per år, avtrapet til 6 prosent i utbetalingsperioden. Dette anses urealistisk høyt. Ved en forutsetning på 5,3 prosent finner de at så godt som alle vil tape på overgang til innskuddspensjon.

Her har Actecan et viktig poeng. Forutsetningene til PBL er basert på historisk avkastning målt dels de siste tre år, dels de siste fem år, og dels de siste ti år. Faktisk utvikling viser økende avkastning i perioden fram til 2007, så en nedgang til 2009, og deretter en økning fram til i dag (målt høsten 2013). Tiårsperioden får dermed to oppganger og en nedgang, og tilsvarende å måle en vekstfase alene. Også fem- og treårsnittet er utelukkende tatt i en vekstkongjunktur. Det er få fagmiljøer som nå tror at disse vekstkongjunkturerne vil fortsette med uforminsket styrke.

Det er rimelig å tro at en del parametre i PBLs utspill var satt opp med en forhandlingsmargin. Så langt kom en aldri. Det er prinsippene mer enn detaljene i ordningen som er tvistepunktene nå når oppgjøret går til megling

HVORFOR KOMMER DETTE OPP NÅ?

De senere årene har stadig flere virksomheter gått over fra ytelsespensjon til innskuddspensjon. Som regel har

det skjedd som en bedriftsbeslutning ut fra arbeidsgivers styringsrett. Det er ikke så vanlig at tjenstepensjoner i private virksomheter er regulert i tariffavtaler, slik det er i store deler av barnehagesektoren.

Det er i stor grad endringer i finansmarkedene som er forklaringen på at mange bedrifter kunne leve med ytelsesordninger tidligere, men nå vil over på innskuddspensjon. I perioder med større stabilitet i finansmarkedene kunne en regne med en tilnærmet stabil avkastning på pensjonskapitalen som ville gi en forutsigbar premieinnbetaling også for ytelsespensjonen. Risikoen var ikke større enn at både forsikringsselskapene og bedriftene kunne håndtere dette. Når avkastningen faller, kommer det krav om ekstrainnbetaling av premier, noe bedriftene forståelig nok misliker.

Her er det ikke bare finansmarkedene som endrer seg. Det gjør også myndighetenes tiltak.

For å sikre at det settes av nok midler til de framtidige pensjonsforpliktelser, fastlegger Finanstilsynet en grunnlagsrente for ytelsespensjon. Det er denne renten som skal brukes i beregningene av hvor store premiereserver det er behov for. Finanstilsynet har flere ganger de siste årene satt denne grunnlagsrenten så lavt at Finansdepartementet har overprøvd tilsynet og satt den noe høyere enn tilsynet har ønsket. Like fullt har grunnlagsrenten også etter departementets inngripen ligget så lavt at det har medført store ekstrainnbetalinger fra bedriftenes side. I år har departementet akseptert tilsynets opplegg med ytterligere reduksjon i grunnlagsrenten, noe som gir økte ekstrakostnader for bedriftene.

Erik Orskaug i Unio kommenterer dette i et innlegg i Dagens næringsliv 29. juli i år. Han spør om dette er en del av en politikk som tar sikte på å utradere ytelsespensjoner fullstendig. Han påpeker videre at dagens lave rentenivå neppe er en god prognose for avkastningen opp til 40 år framover. Det er en så lang horisont en bør ha når en skal avveie kapitalbehovet for de framtidige pensjonsforpliktelsene.

HVA NÅ?

Det er endringer i markedet og i politiske tiltak som nå gjør at de fleste bedrifter med ytelsespensjon ønsker å komme ut av disse ordningene og over til innskuddspensjon. Det er riktig som Utdanningsforbundet sier at kostnadene med dagens ytelsespensjon er lavere for de private barnehagene enn for kommunene. Så har da også kommunenes pensjonskostnader økt markert de siste årene. Kommunaldepartementet fastsetter årlig den avkastningsraten kommunene skal bruke i sine regnskapsavsetninger. Den sterke økningen i kommunenes pensjonsutgifter er en viktig årsak til dårlig kommuneøkonomi. Kommunene kan ikke løpe fra dette slik de private barnehagene nå vil gjøre.

Banklovkommisjonen har de siste årene levert en rekke innstillinger om hvordan tjenstepensjonen kan tilpasses endringene i folketrygden. Det er blant annet innført en lovfestet rett til fleksibel uttaksdato også for tjenstepensjon. Det er videre etablert et nytt produkt, basert på en ny Lov om tjenstepensjon, som åpner for mellomløsninger mellom ytelses- og innskuddspensjoner.

Det kommisjonen så langt ikke har gjort, er å foreslå tilpasninger for dagens ytelsesordninger. Holdningen til kommisjonens flertall har vært at dette er på vei ut. Mindretallet, fagorganisasjonenes representanter, har dissenter. De har bedt regjeringen å pålegge kommisjonen å gjøre en slik utredning også for ytelsespensjonenes del. Der har regjeringen gjort, og kommisjonen regner med å legge fram en slik utredning senere i år.

Det er svært forståelig at organisasjonene gjør alt de kan for å forhindre at barnehagesektoren går over til innskuddspensjon i forkant av denne utredningen. Det er en viktig sak om det også framover skal være mulig å ha en tjenstepensjon i privat sektor som gir en forutsigbar pensjon.

Vi må få **undervisning** i barnehagen – men ikke som i skolen

Undervisning er et kontroversielt begrep i barnehagen. Likevel mener jeg det er grunn til å diskutere om begrepet i dag har en berettiget plass innen barnehagefeltet. Vi trenger et begrep som tydeliggjør førskolelærerens rolle og betydning når det gjelder barns læring.



ANNE S. EKRENE HAMMER
(Anne.S.Ekrene.Hammer@hib.no) er førstelektor som underviser i naturfag ved barnehagelærerstudiet ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen (privat foto).

Som naturfaglærer ved barnehagelærerutdanningen på Høgskolen i Bergen (HiB) har jeg vært med på en komparativ forskningsstudie hvor vi sammenlignet hvordan førskolelærere i en norsk og i en kinesisk barnehage arbeidet med naturfag, eller *Natur, miljø og teknikk* som fagområdet heter i den norske ram-

meplanen. I denne artikkelen bruker jeg konsekvent ordet førskolelærer i stedet for det nye ordet barnehagelærer, ettersom jeg tar utgangspunkt i en studie som ble gjennomført før barnehagelærertitelen ble den offisielle.

Vi ønsket kunnskap om den pedagogiske praksisen innen fagområdet og hvilke verdier og tradisjoner som ble lagt til grunn for praksisen. Det empiriske materialet bestod av videoobservasjoner av naturfaglige aktiviteter i de to barnehagene og intervjuer med førskolelærerne. Disse ble intervjuet både etter at de hadde sett på videoer fra sin egen barnehage og fra den «andre» barnehagen.

Etter å ha sett på filmer fra den kine-

ske barnehagen, utviklet intervjuet med de norske førskolelærerne seg til en diskusjon om begreper brukt om førskolelæreres profesjonsutøvelse under arbeidet med fagområdene. De norske tok sterk avstand fra å bruke begrepet «undervisning» i omtalen av sin pedagogiske praksis.

De hevdet at undervisning hører hjemme i skolen, og at undervisningsbegrepet ga dem negative assosiasjoner til klasserommet. Undervisning ble beskrevet som «når læreren forteller hva du skal lære og hva du skal gjøre». Førskolelærerne pekte på metaforer som «døråpnere» og «støttende stillas» som mer dekkende og passende uttrykk for sine yrkeshandlinger relatert til barns læring. På spørsmål om hva dette innebærer i praksis, ble det brukt begreper som «planlegge», «legge til rette for» og «stimulere» (Hammer, 2012).

At de norske førskolelærerne var ukomfortable med begrepet undervisning, var ikke så overraskende; det er et begrep som i Norge og Norden er uvanlig

¹ Dataproduksjonen ble gjennomført sammen med Åsta Birkeland fra HiB og Min He fra East China Normal University i Shanghai.



i barnehagesammenheng. Undervisningsbegrepet er eksempelvis fraværende i rammeplanen. Læringsbegrepet har fått en tydelig plass, det snakkes om uformelle og formelle læresituasjoner, men det komplementære begrepet undervisning brukes ikke.

KD-ADVARSEL MOT UNDERVISNING

I Kunnskapsdepartementets (KD) temahefte om natur og miljø (2006), utgitt for å lette implementeringen av rammeplanen, ser det til og med ut som om det advares mot undervisning; på s. 23 står det at «man skal ikke pålegge barna noen form for undervisning».

En av de uttalelsene i rammeplanen som tydeligst peker på førskolelærers rolle og ansvar i forhold til barns læring, er «Personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læreprosesser» (KD 2011, side 33).

Østrem et al. (2009) uttrykker på sin side i *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens*

innhold og oppgaver *blir innført, brukt og erfart* at rammeplanen er et politisk dokument preget av kompromisser og tilsløringer av motsetninger, og at den dermed fremstår som en lite tydelig veiviser for pedagogisk praksis i barnehagene.

Det er nærliggende å anta at når undervisningsbegrepet ikke brukes i rammeplanen, er det fordi mange, i likhet med våre informanter i den komparative studien, assosierer undervisning med skole og gammeldagse undervisningsformer som instruksjon. En rekke pedagoger og forfattere hevder imidlertid at undervisning ikke må forveksles med instruksjon (Broström 2006, Doverborg og Pramling Samuelsson 2013, Imsen 2009).

Undervisning beskrives i dag som intensjonelle handlinger eller systematisk støtte til barns læring med alle mulige midler. Det kan både dreie seg om at man skaper situasjoner der barn lærer (det man i rammeplanen kaller formelle læresituasjoner), og at man

utnytter situasjoner som oppstår spontant som en anledning til å lære (det man i rammeplanen kaller uformelle læringssituasjoner). Kort sagt dreier undervisning seg om målrettet arbeid for å bidra til barns læring og utvikling. Med utgangspunkt i en slik forståelse av undervisningsbegrepet, mener jeg vi skal vurdere om begrepet skal tas i bruk innenfor barnehagefeltet.

Språkbruk generer sosiale praksiser (Fairclough 1992). Ønsker vi at førskolelæreren skal forholde seg aktivt og målrettet til barns læring, trenger vi et begrep som viser til denne rollen ved yrket. I motsatt fall kan mangel på dekkende begrep føre til usikkerhet som kan generere en passiv holdning til barns læring.

EN DEFENSIV HOLDNING TIL FAGOMRÅDENE

I evalueringen av implementeringen av rammeplanen referert til ovenfor, konkluderte Østrem et al. (2009) med at det er utydelig hvordan det arbeides

med fagområdene i barnehagene. Det generelle inntrykket var at personalet i barnehagene syntes å ha en defensiv holdning til arbeid med områdene. Uformelle læringssituasjoner ble tillagt størst vekt og det ble i liten grad lagt planer for arbeid med de ulike fagområdene. Personalet gikk i stedet inn i rammeplanens tekst etter at aktivitetene var gjennomført og sjekket hva de hadde holdt på med. Personalet uttrykte at de var usikre på hvilke arbeidsformer som ivaretar barns rett til medvirkning i arbeid med fagområdene (ibid).

En kartleggingsstudie av barns aktiviteter i norske barnehager viser lignende funn. Førskolelærerne i 18 barnehager ble bedt om å registrere ulike aktiviteter barna var engasjert i gjennom en bestemt uke høsten 2008. Over 80 prosent av de rapporterte aktivitetene var ikke planlagte, men var oppstått spontant på barns initiativ. Typisk for de fleste aktivitetene var at de foregikk innendørs i grupper på tre til fem barn, med voksne som grep inn dersom det var behov for det (Kaldestad 2011). Funnene i vår komparative studie passer bare delvis med slike beskrivelser.

Videoene fra den norske barnehagen viser en rekke planlagte aktiviteter. En type aktiviteter var turer i naturen hvor barn fikk utfolde seg rimelig fritt uten

noen særlig innblanding fra de voksne. Noen barn klatret i trær, noen skled på berget, noen undersøkte istapper, noen bar ved til bålet og noen hjalp til med å lage mat på stormkjøkken.

En annen type aktiviteter var voksenstyrte aktiviteter med et tydeligere naturfaglig innhold, som for eksempel studier av rumpetroll som utvikler seg til frosk, og meitemark som graver ganger i jorda. Førskolelærerne var imidlertid forsiktige og til dels tilbakeholdne når de ble bedt om å uttale seg om faglige mål for aktivitetene. Det ble brukt uttrykk som at barna skulle få «oppleve naturen, oppdage naturen, bruke sansene sine i naturen, undre seg over naturen og utforske naturen». Det syntes som om det var opplevelsen og undringen i seg selv som var betydningsfull, *hva* barna undret seg over syntes å være underordnet. Det å komme frem til konklusjoner, fakta eller svar i undringsprosessen syntes heller ikke å være så viktig.

Da førskolelærerne ble utfordret til å konkretisere målene de hadde med de voksenstyrte aktivitetene, fikk vi svar som «de kan lære litt om frosker», «lære litt navn på ting», og «se litt sammenhenger». At informantene ble usikre når de ble bedt om å uttale seg om hvilke mål de hadde med aktivitetene, tolker jeg som om aktivitetene ble planlagt og gjennomført uten at førskolelærerne hadde konkretisert faglige mål med aktivitetene på forhånd.

UTYDELIGGJØRING AV FØRSKOLELÆREREN

Diskursen om den gode barndommen trådte tydelig frem i datamaterialet fra den norske barnehagen og den er også svært fremtredende i *Temahefte om Natur og miljø* (Hammer 2012). Sentrale verdier innebygd i denne konstruksjonen er barns rett til utfoldelse og lek i naturen uten for mye styring og kontroll fra de voksnes side, barns rett til medvirkning og medbestemmelse, og barndommens verdi i seg selv og ikke bare som et forstadium til skolegang og voksenliv (Borge, Nordhagen og Lie

2003, Kristjansson 2006, Strand 2006).

Slik jeg ser det, bærer diskursen om den gode barndommen i seg underdiskurser som kan bidra positivt til barns muligheter for læring innenfor fagområdet *Natur, miljø og teknikk*. Samtidig mener jeg den bærer i seg diskurser som *utydeliggjør* førskolelærernes rolle som aktører i barns læring både hva angår fagområdet *Natur, miljø og teknikk* og hva angår læring i barnehagen generelt. Friluftslivsdiskursen slik den utfoldet seg i vår studie, bidrar til at barna får muligheter til å oppleve natur på nært hold til ulike årstider og under ulike værforhold. Barna kan få førstehåndsopplevelser med planter, dyr og naturfenomener og har mulighet til å undre seg over og utforske ting de selv velger å rette sin oppmerksomhet mot. I dette ligger et stort potensial for at barn kan erverve seg kunnskaper og forståelse om naturfaglige emner. Barns utfoldelse i naturen fører imidlertid ikke nødvendigvis og automatisk til naturfaglig kunnskap og forståelse.

For det første er det ikke slik at barna nødvendigvis retter sin oppmerksomhet mot naturens mangfoldighet og fenomener fordi om de ferdes ute i naturen. For det andre er det meste av naturfaglig kunnskap av en slik karakter at barn ikke oppdager den selv. Og for det tredje må undring og opplevelse bearbeides for at det skal utvikles erfaring, kunnskap og forståelse (Broström og Vejleskov 2009, Madsen 1988).

Jeg mener derfor at førskolelærerne har et viktig ansvar for ikke bare å tilrettelegge for aktiviteter som innebærer mulighet for positive opplevelser og læring, men også å mediere mulighetene for utforsking og læring ved målrettet å henlede barnas oppmerksomhet mot objekter og fenomener, ved å inngå som aktive samspillpartnere i konstruksjon av kunnskap, og ved å legge til rette for at barn får bearbeide sine opplevelser.

Jeg mener diskursene som inngår i diskursen om den gode barndommen i liten grad peker på slike roller ved barnehagelærerprofesjonen, og at enkelte av



Foto: © yevgeniy11/fotolia.com

underdiskursene kan utydeliggjøre og underminere førskolelærernes rolle som aktører for barns læring.

Strand (2006) hevder at diskursen om den gode barndom er en kollektiv myte som reproducerer en tradisjonell barnehagepedagogikk. Dette innebærer, slik jeg ser det og slik jeg mener det til dels kommer til uttrykk både i vår studie og i temaheftet om natur og miljø (KD 2006), en pedagogisk praksis preget av planlegging og tilrettelegging for aktiviteter og opplevelser, men hvor hensikten eller målene ved aktivitetene i liten grad er konkretisert. Det blir ofte langt på vei barnas initiativ som bestemmer om det utvikles læringssituasjoner og hvilket innhold disse skal ha.

TO FAREMULIGHETER

Det er svært viktig at barns initiativ og nysgjerrighet blir tatt på alvor, men en struktur hvor man i stor grad lar barnas initiativ være styrende for hva man fokuserer på, innebærer slik jeg ser det to risikoer.

Den ene er at det kan føre til at det blir tilfeldig i hvilken grad barna får erfaring med ulike fagområdene og det andre er at det kan medføre at enkelte barn ekskluderes fra læringsaktiviteter.

Det siste poenget ble indirekte pekt på av våre informanter ved at de uttrykte at det var store forskjeller på barna med hensyn til i hvilken grad de eksponerte sin nysgjerrighet og tok kontakt med de voksne.

Siraj-Blatchford (2009) stiller seg kritisk til oppfatningen i mange vestlige land om at pedagogisk praksis i barnehagen primært skal være individualisert og at læreren i liten grad skal være styrende i forhold til barns læring. Hun peker på at personalet i barnehagen har plikt til å sørge for at alle barn, uavhengig av bakgrunn, får mulighet til å tilegne seg kunnskaper, holdninger og verdier. Som et annet argument for en mer lærerstyrt pedagogisk praksis i barnehagen peker Siraj-Blatchford på sosial konstruktivisme som den rådende læringsteorien, som innebærer at kun-

skap sees på som individuelt konstruert, men sosialt mediert. Dette innebærer at førskolelæreren må spille en aktiv rolle i barns læreprosesser, ikke som en som overfører sine kunnskaper til barna, men som en person som er i stand til å støtte barnet i sin kunnskapskonstruksjon. Siraj-Blatchford hevder på denne bakgrunn at undervisning er et like viktig anliggende for personalet i barnehager som i andre ledd av utdanningssystemet.

ROLLEN SOM LÆRINGS-AKTØR MÅ LØFTES FRAM

Rammeplanen uttrykker at barnehagen skal være en læringsarena hvor «gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor fagområdene skal gi barna et positivt forhold til fagene og motivasjon til å lære mer seinere» (KD 2011, side 27). Skal denne intensjonen lykkes, må førskolelærernes rolle som aktører i som hjelper barn til læring, løftes frem. Et bidrag i den sammenheng kan være å ta i bruk undervisningsbegrepet innen barnehagefeltet.

Undervisningsbegrepet kan på en annen måte enn begreper som å legge til rette for, planlegge og stimulere, understreke førskolelærernes betydning og ansvar for barns læring. Dessuten vil bruk av undervisningsbegrepet kunne skape oppmerksomhet om profesjonsutøvelsen i det offentlige rom og bidra til å synliggjøre behovet for en større andel av kvalifiserte førskolelærere i barnehagene (Jansen 2006). Det ville neppe vært akseptert at bare en tredel av personalet i skolen var kvalifiserte lærere, slik vi kjenner situasjonen i barnehagene.

En viktig forutsetning for å ta i bruk undervisningsbegrepet i barnehagesammenheng er at vi samtidig får en diskusjon og bevisstgjøring om hva undervisning i barnehagen kan bety, og hvilken form undervisning kan gis innenfor barnehagens oppdrag og historie. Undervisning i barnehagen skal ikke være som undervisning i skolen.

REFERANSER

- Borge, A. I. H., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers. Modern day care with historical antecedents *History of the Family*, 8, 605-608.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a new Paradigm in Early Childhood Education. *Child Youth Care Forum*, 35, 391-409.
- Broström, S., & Vejleskov, H. (2009). *Didaktikk i barnehagen. Planer, prinsipper og praksis*. Fredrikshavn: Dafoflo A/S.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Samuelsson, I. P. (2013). *Att undervis barn i förskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cornwall: MPG Books LTD.
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? In E. E. Ødegaard (Ed.), *Barnehagen som dannelsesarena*. Bergen Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T. J. (2006). En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? In T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Eds.), *Førskolelæreren* (pp. 27-39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kaldestad, J. H. (2011). *Mapping children's activities in Norwegian kindergartens*. Paper presented at the Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges. , Oslo.
- Kristjansson, B. (2006). The making of Nordic Childhoods. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. (pp. 13-42). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Temahefte om natur og miljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Madsen, B. L. (1988). *Børn dyr & natur*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Quality teaching in the early years. In A. Anning, J. Culle & M. Fleer (Eds.), *Early Childhood Education. Society & Culture* (2 ed., pp. 147-157). London: SAGE Publications Ltd.
- Strand, T. (2006). The Social Game of Early Childhood Education: The case of Norway. In J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Eds.), *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (pp. 71-99). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart (Vol. I). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

(Dette synspunktet er en forkortet versjon av artikkelen Undervisning i barnehagen? i boka Barnehagen som dannelsesarena, Fagbokforlaget 2012. Red.)

Når den profesjonelles autonomi settes under press

Kronikkforfatteren tar for seg barnehagelærerne og profesjonskampen, og hva han mener må til for at barnehagelærerne skal kunne vinne fram. Dette handler blant annet om betydningen av å kunne framstå som profesjonelle fagfolk, i full tillit til egne kunnskaper og egen kompetanse.



Kronikkforfatteren **JOSTEIN ØSTMOEN** (jostein@mollefossen.no) er faglig leder i Møllefossen barnehage AS på Vestfossen i Buskerud, og i tillegg masterstudent i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (privat foto).

En profesjon i dagens samfunn er noe annet enn hva den en gang var. Det har skjedd mye siden den gangen legene, juristene og prestene hadde enerett på profesjonsbegrepet på 1700- og 1800-tallet. I dag har vi et mangfold av yrkesgrupper som både av omverdenen og av gruppene selv anses som profesjonelle (Slagstad 2008). Men mens de gamle og vel etablerte profesjonene har status i kraft av seg selv, ser det ut til at de nyere profesjonene stadig må kjempe for å markere seg og styrke sin status og autoritet som profesjonell yrkesgruppe. Dette gjelder ikke minst for barnehagelærerne.

Autonomi er ett av flere sentrale

kjennetegn ved en profesjon, og for barnehagelærerne har spørsmålet om autonomi nettopp vært et kjernepunkt i profesjonskampen. Autonomien har de tilegnet seg gjennom blant annet vektlegging av utdanning, og ved å opparbeide seg en felles, gjeldende kunnskapsbase å handle ut i fra – noe som ifølge Tora Korsvold har vært viktig helt fra barnehagebevegelsens start (Korsvold 2005). Samtidig har det hele veien vært nødvendig for barnehagelærerne å inngå allianser og ha støttespillere; først med barnevernet, siden med lærerstanden og det pedagogiske høgskolesystemet. Denne strategien har vært avgjørende for å komme dit man er i dag, men har også utgjort en risiko i forhold til det å kunne ta vare på egenarten og den profesjonelle barnehagepedagogiske kunnskapsbasen (Korsvold, 2005).

Risikoen for å tape seg selv av syne vil alltid være til stede i allianser, og autonomien utsettes for press. At krefter fra forskjellige hold i samfunnet

mener noe om barnehagens mandat, ser vi nesten daglig i nyhetsbildet, og profesjonen er nødt til å forholde seg til dette. Det er kanskje mer enn noen gang viktig at fagmiljøene spør seg hvem de ønsker skal bestemme retningen for hvordan barnehagen skal utvikle seg. Hvem skal definere hva som er kvalitet i barnehagen? Hva slags strategier skal barnehagelærerne velge for å verne sin profesjonelle rett til autonomi?

ET HISTORISK PERSPEKTIV

For bedre å forstå den profesjonsstriden som preger yrket i dag, kan vi rette blikket mot barnehagelærernes historie. Sammenlignet med de opprinnelige modellprofesjonene er dette en ung yrkesgruppe med en kort utdanningshistorikk. De første norske barnehagelærerinnene ble utdannet ved Barnevernsakademiet i Oslo på 1930-tallet.

Utdanningen var først og fremst basert på omsorgs- og familiemessige formål, forankret i Frøbelpedagogikkens vinkling mot kvinnelig omsorg, huslige sysler og hagearbeid sammen med lek, skapende og estetiske emner. Dette moderlige perspektivet ga barnehageyrket posisjon som en akseptert mulighet for kvinner til å få seg utdanning og arbeid (Jansen 2006). Når Amitai Etzioni på slutten av 1960-tallet brukte begrepet *semiprofesjoner* om grupper som var kommet halvveis i kampen for

å bli anerkjent i profesjonssammenheng, var nettopp kvinnedominansen blant av kjennetegnene (Fauske 2008). I tillegg til dette var semiprofesjonene underlagt en sterkere grad av byråkratiske ordninger, noe som reduserte autonomien i yrket.

Kampen for å bli anerkjent som profesjon tiltok utover i 1970- og 1980-årene,

Kunnskapsdepartementet, og også med Rammeplanen som fulgte denne overgangen i 2005, og som ble noe revidert i 2011.

TRE STRATEGIER

Med dette som bakteppe forstår vi at barnehagelærerne står midt i en høyst

sin faglighet, godt beskyttet under parolen «det er barna jeg er her for». Dette høres i utgangspunktet greit ut, men det er grunn til å stille seg spørsmålet om en slik orientering er med på å styrke troverdigheten og samfunnets syn på barnehagepedagogikken, eller om det faktisk virker mot sin hensikt. ►



Foto: © darko64/fotolia.com

og etter hvert kom det på plass viktige grunnlagsdokumenter som var med på å befeste barnehagens posisjon som en seriøs og nødvendig samfunnsarena. I 1975 kom den første barnehageloven, og i 1995 kom den første rammeplanen. Parallelt med dette har barnehagens betydning i samfunnsstrukturen blitt styrket gjennom forskning og utdanning, og dessuten politisk gjennom den storstilte utbyggingen etter barnehageforliket i 2005. Betoningen av profesjonens viktighet, og dreiningen bort fra det hjemlige og familiemessige, ble ikke minst synlig gjennom overgangen fra Barne- og familiedepartementet til

reell profesjonskamp, og spørsmålet blir hva slags strategier man velger i denne kampen – når ønsket er å verne om og styrke profesjonen. Jeg vil skissere tre strategier.

Et første alternativ når noen angriper noe som er viktig for en, er *fornektelsen*. Dette handler om å snu ryggen til det som truer eksistensen – i dette tilfelle det som truer barnehagelærerens autonomi og metodefrihet. Med en slik strategi kan man som fagperson lukke seg inne i et vakuum, der det først og fremst er det som skjer innenfor barnehagens fire vegger som er interessant. Der fortsetter man tilsynelatende uberørt med å dyrke

Med tanke på at vi er en del av en profesjon som sliter med å få kreditt for faglig tyngde (Nørregård-Nielsen 2006), bør vi kanskje heller arbeide for å gjøre faget synlig og tilgjengelig, snarere enn å gjemme det bort. Dette fører oss til betydningen av å kunne beherske et fagspråk som en del av den profesjonelle identiteten, noe som blant annet understrekes av Jan Jaap Rothuizen og Line Togsverd i sitt forskningsprosjekt om pedagogutdannelsens betydning for utvikling av profesjonsidentitet (Togsverd & Rothuizen 2013).

MOTANGREP

Den andre strategien jeg vil trekke fram, som kan ses på som det direkte motsatte av fornektelse, er *motangrepet*. Her handler det ikke om å vende ryggen til utfordringene, men tvert imot om å svare direkte, med det man har av virkemidler til forsvar for barnehagens faglighet.

I en slik sammenheng blir språket viktig. Man bestreber seg så godt man kan etter å bruke begreper som anses som profesjonelle og riktige, og bombarderer gjerne motstanderen med disse – men det ligger ingen automatikk i at en lykkes med en slik strategi. Språk brukt i angrepsøyemed kan kjennetegnes som lite gjennomtenkt, følelsesstyrt og ensidig argumenterende, og denne typen ytringer til forsvar for barnehagen vil ikke nødvendigvis tjene profesjonen.

Det finnes en god del eksempler på dette, ikke minst i kommentarfeltene under nyhetssaker om barnehager i mediene, der personer som titulere seg som pedagoger bidrar med det som kan ses på som lite gjennomtenkte svar. Så selv om fagspråket er en viktig del av profesjonskampen, ligger det en avgjørende nyanse her, i måten man bruker det på.

I artikkelen *Pædagog på egne premisser* (2010) refereres et intervju med Jan Jaap Rothuizen i tilknytning til forskningsprosjektet jeg nevner over. Her påpeker Rothuizen at et fagspråk er mye mer enn en lettvinntilnærming der det er tilstrekkelig å kunne definere «30 pedagogiske og 20 psykologiske begreper» og bruke disse til å diskutere eller argumentere for vitenskapelige undersøkelser eller teorier (Henriksen 2010, s. 8). I dette perspektivet forplikter den profesjonelle seg til å ta personlig ansvar for at det er samsvar mellom det språket som brukes og de konkrete handlingene det snakkes om. Gjennom denne måten å tilnærme oss fagspråket på, forstår vi at dette handler om mer enn å kunne ramse opp et utvalg begreper. Vi beveger oss i et spennende felt her, der balansen mellom det faglige og det personlige er sentral – og kanskje blir det riktig å bruke begrepet profesjonsspråk om dette, i stedet for fagspråk.

DIALOGISK

TILNÆRMINGSMÅTE

En tredje strategi for å møte samfunnets interesse for å legge premisser for barnehagens innhold, er *den dialogiske tilnærmingen*. Implisitt i den ligger ideen om at et møte består av likeverdige, selvstendige aktører, som bringer inn spenning i interaksjonen ut i fra sine egne referanserammer og interessefelt. Denne tankegangen har rot i Michail Bakhtins grunnleggende tanker om dialog, der sannheten ikke nødvendigvis eies av den ene eller andre parten, men skapes i det man finner fram til sammen (Jensen & Kranmo 2010, s. 101).

Rothuizen påpeker også i den tidligere nevnte artikkelen at åpenhet i forhold til eget fagfelt er et sentralt kjennetegn på nettopp pedagogikkfaget, og selv om det er sentralt for profesjonsidentiteten å artikulere et vitenskapelig fundert kunnskapsgrunnlag, må ikke dette gå på bekostning av denne åpenheten. Her blir det pedagogiske fagspråket egentlig underlagt et paradoks, mener Rothuizen, fordi den faglige kunnskapen uansett ikke kan ta høyde for betydningen av det profesjonelle skjønnet, i et praksisfelt preget av uforutsigbare interaksjoner (Henriksen 2010).

Hvis man forholder seg dialogisk til de kreftene som utfordrer profesjonens autonomi, blir nysgjerrighet, åpenhet og refleksjon aktuelle faktorer å ha med seg, sammen med faglig trygghet og klar forståelse av hva profesjonens faglige forankring består av. På den måten blir vi ikke fastlåst i forståelser og forhåndsvedtatte sannheter om barnehagen, men er i stand til å se på vår egen virksomhet og profesjonsutøvelse med et kritisk og fornyende blikk (Larsen 2010). Dette kan være en god strategi i forhold til å møte samfunnets blikk, og gjennom den inviterer vi til dialog og felles forståelse i stedet for diffusgjøring av et allerede utsatt praksisfelt.

Samtidig ligger det også en utfordring her som det er nødvendig å være klar over, med tanke på hvem som skal legge premissene for – eller «eie» dialogen. Her er den tydelige og trygge fagpersonen viktig, hun (han) som er opp-

merksom på at det alltid er en risiko til stede i en dialogisk prosess. Det går en hårfin balanse mellom det å være åpen og lyttende og det å være ettergivende og konturløs, og det å være i dialog må ikke nødvendigvis bety å utradere sitt eget faglige ståsted.

Lars Petter Torjussen har en interessant tilnærming til dette når han ut fra Hellesnes og Skjervheims dannelsesfilosofi trekker fram betydningen av «det bedre argument» i en saksorientert dialogpedagogikk (Torjussen 2011, s. 160). Innenfor denne rammen argumenteres det for at det faktisk at vårt felles språk og vår felles fornuft også innebærer en logisk tvang, som gjør at en fornuftig person vil slutte seg til et argument som er solid og faglig begrunnet, og gjøre det til sitt eget. Selv om Torjussen først og fremst har et danningsteoretisk og pedagogisk utgangspunkt for sin forklaring, forsterker et slikt perspektiv betydningen av barnehagelæreren som en sterk og tydelig fagperson, i stand til å ta vare på og se verdien i sin egen profesjonelle kunnskapsbase, mens hun deltar i dialogen.

OPPGJØR MED LEKMANNSPREGET

Gerd Sylvi Steinnes ved Høgskulen i Volda har pekt på det hun kaller for lekmannspreget i barnehagen – som handler om at dette feltets oppgaver tradisjonelt har vært forbundet med hjem og familie, og at majoriteten av de ansatte i barnehagen ivaretar disse oppgavene uten spesiell fagutdanning (Steinnes 2010). Dette får betydning for hvordan samfunnet for øvrig ser på barnehagen, og det sier seg selv at det er problematisk å være profesjonell på en slik arena.

Dette understrekes også av Eli Mørkeseth, som identifiserer spenningen som oppstår i møtet mellom det hun kaller «den folkelige oppdragelseskulturen» basert på likhet, og barnehagens læringskultur, basert på faglighet (Mørkeseth 2012). Hun skriver at det kan se ut som om norske barnehager har behov for et tydeligere fokus på egen fagkunnskap, og hun mener at dette kan skape en

sterkere forankring og bedre vilkår for læringskultur (Mørkeseth 2012, s. 38).

Å SYNLIGGJØRE PRAKSIS

Barnehagelærerne har en formidabel oppgave i det å synliggjøre den faglige kvaliteten i arbeidet med barna. Vi kan ikke forvente at alle de stemmene som lar seg høre i debatten rundt barnehagene, og som kanskje er preget av nettopp lekmannsforståelsen, skal forstå verdien av fagpersonalets utøvelse av profesjonelt skjønn og dømmekraft. Derfor blir det desto viktigere å sette ord på praksisen med et godt, balansert fagspråk.

I tillegg til den språklige siden i møtet med aktørene på barnehagearenaen, kan det også være hensiktsmessig å bruke andre, tilgjengelige redskaper for å nå ut i det offentlige rommet med det som etter profesjonens egen definisjon utgjør kvaliteten i barnehagen. Vi har lenge vært opptatt av dokumentasjon, ikke minst pedagogisk dokumentasjon av det indre barnehagelivet. Spørsmålet er hvor godt barnehagefeltet har lyktes i å dokumentere denne kvalitetshevingen utad; hvor gode har vi vært til å synliggjøre virksomheten?

I den digitale verden vi lever i, finnes det en flora av muligheter, i massemediene og på nettsider og blogger. Alt bør brukes med fornuft og skepsis, men kanskje er det på tide at barnehageprofesjonen i større grad enn hva som er tilfelle tør å ta i bruk dette rommet?

UTDANNINGSBASERT

Det hjelper imidlertid lite på troverdigheten å fronte faget utad hvis man ikke har en solid forankring i det virkelige barnehagelivet. Derfor vil jeg også påpeke det viktige i at profesjonsutøvelsen bygger på en trygg, utdanningsbasert faglig plattform. Dette med kvalifisering basert på utdanning er også et av særtrekkene for en profesjon (Smeby 2008), og gjennom utdanningen tilegner man seg blant annet fagbegrep og teori som blir omsatt gjennom praktisering (Togsverd & Rothuizen 2012).

Ifølge Esther Nørregård Nielsen i boken *Pædagoger i skyggen* (2006) kan det se ut som om barnehagelærerne har

en ekstra utfordring når det gjelder troen på egen kunnskap. Hun peker på at selv om mange opplever faglig anerkjennelse, gjør historien og samfunnsutviklingen det vanskelig for pedagogene å stole på egen faglighet. Dette kan i ytterste negative konsekvens resultere i at lekmannspreget og den flate strukturtanken om at «alle kan jobbe i barnehagen» blir reproduisert, i stedet for at profesjonens stilling i samfunnet styrkes (Nørregård-Nielsen 2006).

Å KUNNE MØTE ALLE SOM UTFORDRER AUTONOMIEN

Når jeg her argumenterer for at barnehagelæreren må fronte sin faglighet og ta ansvar for å synliggjøre innholdet i barnehagen, vil jeg presisere at dette ikke handler om å miste hovedoppdraget, barna, av syne. Tvert imot; gjennom et mer bevisst forhold til hovedoppdraget vil vi kunne styrke barnas posisjon på barnehagearenaen og i samfunnet forøvrig. Med hovedoppdraget som utgangspunkt, handler det om å kunne møte alle de forskjellige stemmene i samfunnet som utfordrer bransjens autonomi. Det handler om vår kamp for anerkjennelse og om retten til å definere kvalitet ut fra referanser som er barnehagens egne, solid forankret i en profesjonell kunnskapsbase.

Skal vi lykkes, er det en forutsetning at vi *vet* hva som er profesjonens forankring, og at vi har mot til å gi faget en stemme i samfunnsdebatten. Da blir det nødvendig å løfte fram og diskutere hvilke felles, sentrale begreper som profesjonen skal støtte seg på. Det er videre nødvendig at fagmiljøene, fra forsknings- og utdanningsinstitusjoner til hver enkelt barnehage og hvert enkelt pedagogherte prioriterer dette arbeidet. De må ikke begrense seg til bare å utføre, de må også være med på å undersøke og utvikle egen profesjon (Togsverd & Rothuizen 2012).

LITTERATUR:

- BFD.** (1995). Rammepplan for barnehagen. Oslo: Akademia.
- BFD.** (2003). Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet (B. St.meld.nr 24). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Dahlberg, G., & Moss, P.** (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Familie- og forbrukerdepartementet.** (1975). Lov 6. juni 1975 nr. 30 om barnehager m.v. .
- Fauske, H.** (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29–53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, C.** (2010). Pædagog på egne premisser. *Børn & unge forskning*, 8, 6–9.
- Jansen, T. T.** (2006). En lærer underviser – hva gjør en førskolelærer? I T. T. Jansen, M. Pettersvold & K. R. Tholin (Red.), *Førskolelærer* (s. 27–39). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Jensen, R., & Kranmo, A. L.** (2010). *Å utforske praksis - barnehagen.*: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Korsvold, T.** (2005). For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet.** (2009). Kvalitet i barnehagen (B. St.meld.nr 41). Oslo.
- Kunnskapsdepartementet.** (2011). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Larsen, A. S.** (2010). Dokumentasjonens kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 261–273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørkeseth, E. I.** (2012). Læringskulturer i barnehage: å møte mellom «folkelig» oppdragelseskultur og førskolelærernes fagkultur. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. (s. 20–43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nørregård-Nielsen, E.** (2006). Pædagoger i skyggen. Om børnehagepædagogers kamp for faglig anerkendelse. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Slagstad, R.** (2008). Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 54–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C.** (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S.** (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt *Nordic Studies in Education*, 31(3), 194–209. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/np/2011/03/art03>
- Steinnes, G. S.** (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 115–113). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J.** (2012). Argumenter for en utviklingsbasert førskolelærerutdanning. Første steg, 1, 50–55.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J.** (2013). Hvordan uddannes pædagoger. Perspektiver fra et forskningsprosjekt.
- Torjussen, L. P. S.** (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheim og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (s. 143–162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Verdier som **virker**

Vi er på ville veier dersom vi avlyser verdidebatten om utdanning, i iveren etter å gjøre det som virker.

Flere revisjoner er på trappene i utdanningssektoren; rammeplanen for lærerutdanningene og lov og rammeplan for barnehager, for å nevne noe. Den type argumentasjon som betoner utdanningsdebatten når skole og barnehage videreutvikles, ser ut til å være «*det evidente*» og handler om hva som virker. Som kjent er det vi vet virker, forhold som er mulig å måle. Hva skjer med den store debatten om hva framtidens utdanning bør være, når denne type argumentasjon får forrang?

Evidensbasert forskning er blitt fremtredende de siste årene. I 2008 gav Utdanningsforbundet ut et eget temanotat om denne forskningstradisjonen og om dens betydning for utdanningsfeltet. En av konklusjonene i notatet var at en sterk vektlegging av evidensbasert forskning i lærerprofesjonen, kan føre til en innskrenking av lærernes autonomi i profesjonsutøvelsen. Vi ønsker å peke på hvordan dette kan utspille seg, videre også hvordan vektlegging av evidensbasert forskning kan stå i veien for en bredere verdidebatt.

Ordet «evidens» stammer fra latin, *ex videre* – å se ut fra. Begrepet kan oversettes til det beviselige, og henspiller på begreper som klarhet og tydelighet eller det som er innlysende. Altså det motsatte av synsing. Kjernen i den nyere evidenstankegangen er å finne hva som «virker» og deretter anbefale dette til videre politikkutforming og for praksisfeltet. Imidlertid oppstår det problemer, når en blir ensidig opptatt av å gjøre det som virker. En «ny» evident teoriutvikling framstår som «bedre» fordi den kan utgjøre en innlysende forklaring på de områdene av barndommen det forskes på. Det forstås som bedre fordi man kan utføre bestemte læringsoppgaver klarere, raskere og mer effektivt. Barnehageforskningen bør imidlertid ikke kun knyttes til evidente påstander. Den bør også leses i sammenheng med samfunnets verdier og normer. Vi ønsker å utfordre en ensidig nyttetenkning.

LÆRING SOM EKSEMPEL

Mer systematisk læring er et gjentakende mantra når norske politikere ønsker å utvikle barnehagen. Imidlertid er det gjerne svært avgrensede ferdigheter det vises til, altså et avgrenset læringsbegrep, når mer læring etterlyses. Og det begrunnes med at *tidlig innsats* er viktig. Det som gjør argumentasjonen for begrepet tidlig innsats så uangripelig, er at evidensbaserte argumenter bidrar til å ugyldiggjøre verdibaserte argumenter. Det som kan bevises er ofte små sammenhenger, eller utsnitt av et virkelighetsbilde. Om man følger en representativ gruppe barn i ulike land kan en eksempelvis finne at norske toåringer er dårligere til å telle enn toåringer i andre land. Dette har forskerne ved Lesesenteret bevist. Spørsmålet blir da om vi

Foto: © Robert Kneschke/fotolia.com



velger å imøtegå beviset med største alvor og jobbe systematisk i barnehagene for å bedre toåringenes telleferdigheter, eller om vi våger å stille spørsmålet om vi anser det som vesentlig at en toåring er god til å telle.

Noen vil videre påstå at tidlig trening av ulike ferdigheter fører til bedre utdanning på et senere tidspunkt i livet. Resonnementet blir således at poden kan få bedre utdanning som tjueåring dersom han kan telle godt som toåring. Dermed er de verdibaserte argumentene og diskusjonen om hva som er en god barndom her og nå, samt et fornuftig innhold i barnehagen, til-sidesatt. Alle ønsker jo sitt eget barn en god utdanning og sikker fremtid. Dersom ferdighetstrening sikrer små barns fremtid bør all tid i barnehagen brukes til intensiv ferdighetsstimulering på ulike områder. Eller som flere politikere så enkelt har uttalt det: Vi må bruke mer tid på læring i barnehagen.

Giørt Biesta argumenterer for hvorfor det som virker ikke nødvendigvis vil virke. Han mener at dersom vi i utstrakt grad gjør det som er bevist at vil virke, vil det oppstå en motbevegelse fordi sentrale samfunnsverdier settes til side. Dersom eksempelvis barnehagen omdannes til en institusjon for ren ferdighetsproduksjon, vil mange foreldre og barn reagere. Dette er selvsagt et spissformulert scenario. Imidlertid er det et faktum at den gjentakende argumentasjonen om viktigheten av tidlig læring, kan bidra til å gjøre barnehagen til en institusjon for ferdighetsproduksjon. Spørsmålet er om det er det vi ønsker. Biesta uttaler det slik: «kunnskapen om effekten av intervensjoner, som sådan, ikke er et tilstrekkelig grunnlag for beslutninger om pedagogiske tiltak».

NÅR BEST PRAKSIS BLIR STANDARDISERT PRAKSIS

Et annet paradoks ved evidensbasert forskning, er at den i utstrakt skal danne grunnlaget for hva som er best praksis. Vi kan på sett og vis si at dens formål er å være dikterende og retningsgivende for hvordan en lærer best kan utføre jobben sin. Dersom eksempelvis forskere finner at anerkjennende barnehagelærere som utviser stor grad av presis intonasjon på barnet er det beste for små barn, oppstår det et problem. Om denne kunnskapen skal bli retningsgivende for praksis, står man i fare for å standardisere hvordan en barnehagelærer best anerkjenner barn, og hvordan en barnehagelærer best intonerer seg på barn.

Her er vi også ved kjernen av den mest fremtredende kritikken av evidensbasert praksis: At den i utilstrekkelig grad forholder seg til kontekst og sosiokulturelle faktorer. Hvordan en best intonerer seg på en ettåring, kommer an på ettåringen og situasjonen. Anerkjennelse er heller ingen metode som kan utføres instrumentelt. I det anerkjennelsen blir metodisk, er det ikke lenger anerkjennelse. Vi påstår at en for stor vektlegging av evidensbasert forskning og praksis på sikt kan redusere barnehagelærerens autonomi og mulighet for utøving av profesjonelt skjønn.

Profesjonen må våge å diskutere hvilke verdier barnehagens innhold skal være tuftet på. Til tross for evidens-

baserte argumenter om at eksempelvis tidlig ferdighetstrening bidrar til høyere utdanning, trenger ikke det nødvendigvis bety at majoriteten av samfunnet ønsker en radikal reformering av barnehagen. Vi mener også at en for stor vektlegging av evidensbasert praksis på sikt vil føre oss inn i en praksis hvor vi er avskåret fra etiske overveielser: Dersom vi gjør det som virker, fordi det virker, slutter vi til slutt å spørre oss selv om det er riktig å gjøre det som virker. Vi kaller dette profesjonell dømmekraft. Vi må våge å ha våre meningers mot, selv om noen hevder å ha rett fordi det virker. Det er mye som virker. Dersom vi vil, kan vi få ettåringer til å sitte helt i ro, toåringer til å lese, og treåringer til å resitere gangetabellene. Tatt i

Om forfatterne: **EINAR JUELL**
og **MORTEN SOLHEIM** (t.h.) er
seniorrådgivere i Utdanningsforbundet.



betraktning metodene som må til for å få til dette, er det ikke sikkert vi ønsker å gjøre det som virker likevel.

FORTRYLLELSE OG TROLLING

I et hvert menneske finnes noe som unndrar seg rubrisering og systematisering. Vi bør derfor holde veien åpen for kritisk refleksjon og aktiv verdikritikk. Vi må søke å bevare et engasjement for etisk og moralsk ansvar. Forestillingene om det som ennå ikke er, og om det som kommer, frister oss likevel til å forsøke å styre framtidens utfall.

For politikere handler dette om å sette i verk tiltak man tror vil virke positivt for det man ønsker seg i framtiden. Denne nyttetenkningen preger våre innstillinger og praktiske beslutninger. Alt lukkes inne i en standardisert stil. Begeistring må da vike for tørr beregning. Vi risikerer å snakke til barna og ikke med dem, i iveren etter å lære mest mulig. Slik sett kan vi si at et målbare har en egen fortryllelse hvor verdier og kvaliteter som ikke kan kvantifiseres forsvinner på ville veier. En fortryllelse som troller med barndommen.

På sett og vis har hele nyttetenkningen blitt en slags erobring som fører til at vi søker kunnskap og systematisering for å få «alt på plass» for å kunne beherske vår verden. Denne ensrettingen kan føre til at vi glemmer at forholdet til andre mennesker ikke bare er et spørsmål om hva vi kan vite om dem. En verdidebatt om framtidens skole og barnehage bør derfor bygge på overordnede perspektiver om hva vi ønsker for våre barn. Dette innebærer at vi må reflektere.

Å vente på at forskere skal gi oss svaret på hvilke verdier som virker, vil være å spille falitt med egen dømmekraft. Og om skal vi tro på sannsynlighet, kan det se ut til at verdiene som ligger til grunn i den norske barnehagetradisjonen – hvor demokratisk forståelse er sterkt vektlagt – er verdier som ser ut til å virke. Vel og merke om det er et reelt demokratisk samfunn vi ønsker.

Språkkartlegging i *Prosjekt Oslobarnehagen*

– om forsøk på styring av pedagogisk praksis

Oslo kommune har valgt å styre barnehagenes arbeid gjennom pålegg om massekartlegging, men i den grad det finnes begrunnelser for dette, er de tendensiøse og tidvis ufrivillig komiske. Selv om det kan finnes statistiske sammenhenger mellom tidlig språkutvikling og senere livsmestring, er det liten grunn til å tro at utbredt bruk av TRAS-kartlegginger vil gjøre hverdagen for byens barnehagebarn bedre, mener kronikkforfatteren.



JON KAUREL

(jon.kaurel@iped.uio.no) er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Oslo. Han forsker på barnesyn og ideer om barndom i norsk barnehagepolitikk etter at barnehagen ble definert som utdanning (foto: Marius Rustad).

Sist vinter ble det klart at alle kommunale barnehager i Oslo pålegges å bruke språkkartleggingsverktøyet TRAS (= **T**idlig **R**egistrering **A**v **S**pråkutvikling) på barn som kan komme til å ha norskspråklige utfordringer ved skolestart. Veien frem mot dette pålegget har ikke vært fri for innsigelser og debatt. Jeg ønsker å vise hvordan Oslo kommune forsøker å legitimere det kontroversielle språkkartleggingstiltaket, ved å

gå deres nærmest dogmatiske innstilling til sammenhengen mellom språkkartlegging, rapportering og kvalitetsutvikling nærmere etter i sømmene. Min påstand er at Prosjekt Oslobarnehagen dreier seg mer om politisk (over)styring av barnehagelærerprofesjonen, enn om faglig funderte tiltak og løsninger.

Utgangspunktet for Prosjekt Oslo-barnehagen kan spores tilbake til våren 2010 da det ble det lyst ut et engasjement som prosjektleder for et bydelsovergripende prosjekt i Oslo kommune (Ok). Målet var «å utvikle en oslostandard for innhold og kvalitet i byens kommunale barnehager [og] styrke barnehagen som læringsarena» (Ok, 2010a). På høsten slapp byrådet pressemeldingen *Oslo-*

barnehagen 2011: Kvalitetsløft for barnas beste, der en kunne lese at «barns læring begynner før skolestart. Og barnehagen er et viktig integreringstiltak». I tillegg ble det påpekt at «byrådet vil at Oslo skal være i forkant med å utvikle kvaliteten i Barnehage-Norge». Utsagnet hadde følgende begrunnelse: «Å beherske norsk er helt avgjørende, dersom barna skal lykkes når de begynner på skolen. Byrådets mål er at alle barn skal ha gode norskferdigheter første skoledag.» (Ok, 2010b)

MÅL OG BEGRUNNELSER

Særlig tre dokumenter kan sies å tydeliggjøre Prosjekt Oslobarnehagens mål og begrunnelser:

- Prosjektmandat Oslobarnehagen (*Mandatet* – Ok, 2011),
- Bystyremelding nr. 1/2012 Oslobarnehagen: Økt kvalitet og styrket læringsarena (*Læringsmeldinga* – Ok, 2012) og
- Bystyremelding nr. 1/2013 Byrådets strategi for sosial mobilitet gjennom barnehage og skole (*Sos. mob.meldinga* – Ok, 2013a).

I *Mandatet* presenteres visjonen «Oslobarnehagen – landets beste!», og målet er «å styrke kvaliteten i barnehagen og spesielt styrke barnehagen som læringsarena» (Ok, 2011:2). Hvordan dette skal forstås, kommer frem i punkter som alle omhandler barns ferdighetsutvikling, som: «Oslos barn skal i større grad utvikle tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter før skolestart», og «det er spesielt viktig at barna tilegner seg grunnleggende norskkunnskaper, slik ►



Ill.: Karl Rikard Nygaard

at de møter mest mulig forberedt til skolestart» (Ok, 2011:2).

Som en ser, knyttes kvalitet og det å være landets beste direkte opp mot skolens behov og forventninger, og ikke til barnehagens virksomhet i seg selv. Dette forsterkes i *Læringsmeldinga*, der det påpekes at «ved skolestart 2011 manglet 70 % av de minoritetsspråklige barna som begynte i Oslo-skolen tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær opplæring» (Ok, 2012:13), og språkravet skjerpes ytterligere: «Alle barn skal kunne norsk før skolestart» (:3 og 5, min utheving). Kvalitet er følgelig ensbetydende med det å kunne norsk før skolestart, eller med Torger Ødegaards¹ ord (2013): «Vi må definere hva vi forstår med kvalitet. Og vi forstår kvalitet dithen at barna skal lære norsk.»

STRATEGIER TUFTET PÅ STYRING ETTER LÆRINGSMÅL

På Prosjekt Oslobarnehagens nettsider (Ok, 2014), presenteres i tillegg tre strategier for å nå målene om styrket kvalitet og læringsarena:

- «1. Et mer helhetlig kvalitetsstyrings-system,
2. Styring gjennom incentiver og standarder, og
3. Bedre styringsgrunnlag og åpenhet om resultater».

Alle strategier tuftes således på *styring*, noe Ødegaard (2013) bekreftet i sin frustrasjon og noe utilsårlige angrep på norsk barnehages rammeplan: «Ingen kan være uenig i det som står i rammeplanen. Det er et fint dokument. Men som et styringsdokument – som noe å prioritere etter – blir den altfor omfattende.»

De nasjonale føringene er med andre ord for omfattende og dermed i veien for Oslobarnehagens visjon om å styre landets beste kvalitet. Eller som det står svart på hvitt i *Sos.mob.meldinga*: «Byrådet er av den oppfatning at barne-

hageloven og rammeplan for barnehagene begrenser mulighetene for godt kvalitetsutviklingsarbeid i barnehage.» (Ok, 2013a:11).

Nasjonalt lov- og planverk er altså snarere et hinder enn et premiss for utvikling av god barnehagepraksis. I *Sos.mob.meldinga* problematiseres det blant annet at det ligger «begrensninger knyttet til innhentning av individdata og mulighet for å sette mål for effekter av barnehagetilbudet» (Ok, 2013a:11). Og allerede i *Mandatet* ble det skrevet at «kvalitetstandarden skal omfatte både resultatmål (f.eks. læringsmål), strukturemål og prosessmål (f.eks. metoder/rutiner)», og at «bl.a. vil det fastsettes resultatmål for norskferdigheter» (Ok, 2011:5).

Også Utdanningsetaten² har uttrykt sin mening, og mener «at det bør innføres obligatorisk, standardisert kartlegging av barns norskspråklige ferdigheter i barnehagen» (Ok, udat.:7). Med dette som bakteppe er det liten grunn til forbauselse over at den etter hvert så mye omtalte *Oslostandarden for systematisk oppfølging av barns språkutvikling* (*Språkstandarden* – Ok, 2013b) er blitt møtt med en viss skepsis.

KARTLEGGINGSØNSKETS (MANGLENDE) FAGLIGE BEGRUNNELSER – KOMIKK OG ALVOR

Ifølge *Språkstandarden* skal foreldrene «tilbys kartlegging av barnets norskspråklige utvikling [...] hvis pedagogen mener at barnet har behov for ekstra språkstøtte, eller er usikker på dette» (Ok, 2013b:8). Kartleggingsverktøyet som i slike tilfeller skal brukes, er TRAS – noe som selvsagt og med gode grunner har skapt debatt. I februar rykket derfor Anniken Hauglie³ ut, for å ta et oppgjør med kritikken. Hun hevdet da at «språkkartlegging i barnehagen er et

faglig spørsmål og ikke politikk» (Hauglie, 2014).

Som sagt er det rimelig åpenlyst at ønsket om å innføre klare læringsmål, dokumentasjon og rapportering på at målene nås, er en driver i Prosjekt Oslobarnehagen. Men begrunnelsene, eller snarere evnen til å overbevise om at dette ønsket bør innfris, har vært dels fraværende, dels tendensiøse og dels nærmest ufrivillig komiske. Dette gjelder særlig der det refereres til forskning for å få gjennomslag for prosjektet. Jeg kritiserer ikke her forskningen i seg selv, men snarere hvordan den brukes politisk for å overbevise om at valgene i Prosjekt Oslobarnehagen er de eneste rette.

Både i *Læringsmeldinga* og i *Språkstandarden* henvises det til James Heckmans forskning som finner sammenhenger mellom det å gi barn fra underprivilegerte hjem i USA på 1960- og 1970-tallet tidlig støtte (blant annet gjennom et førskoletilbud) og disse barnas evne til å klare seg senere i livet. En kan spørre seg om det gir mening å overføre resultater fra et helt annet samfunn og en helt annen tid til dagens norske forhold, men hovedinnvendingen bør være at Heckman bare sammenligner en liten gruppe «spesielle» barn som får et tilbud, med en annen liten gruppe «spesielle» barn som ikke får. Kan det på noen som helst måte gi mening å overføre denne typen forskningsresultater på et norsk barnehagetilbud som i utgangspunktet når ut til alle som ønsker det?

Komisk henvisning: En annen studie som det henvises til i både *Sos.mob.meldinga* og *Språkstandarden*, er *No Child Left Behind* av Tarjei Havnes og Magne Mogstad. De har forsket på «barnehageeffekten» ved å se på livsløpet til mennesker som gikk i norsk barnehage på 1970-tallet. Den gang fantes hverken barnehagelov eller rammeplan – med andre ord en barnehage fjernt fra de reguleringer og tiltak som ønskes i Prosjekt Oslobarnehagens kvalitetsstyringssystem. Henvisning til Havnes og Mogstad blir derfor nokså komisk

1 Oslos daværende byråd for kunnskap og utdanning

2 Som ikke egentlig har noen formell myndighet over Oslos barnehager

3 Oslos nåværende byråd for kunnskap og utdanning

når den norske barnehagens sosialpedagogiske tradisjon noe senere i *Sos. mob.meldinga* angripes: «Barnehagen er ikke lenger bare et omsorgstilbud, men en viktig første del i utdanningsløpet som kan redusere sosiale forskjeller og sikre tidlig innsats for barn som trenger det.» (Ok, 2013a:7)

For det er jo nettopp dette som er konklusjonen til Havnes og Mogstad – at det bortimot totalt *uregulerte* barnehagetilbudet på 1970-tallet (les: norsk barnehages sosialpedagogiske tradisjon) både har skapt sosial utjevning og mer likestilling mellom kjønnene (Havnes og Mogstad, 2009:39).

UTEN REFERANSER!

I Prosjekt Oalobarnehagens mandat vises det til at «frafallet i Osloskolen er en utfordring», og at «forskning tyder på at frafall senere i utdanningsløpet kan skyldes svake språkferdigheter allerede i førskolealder» (Ok, 2011:3). I tillegg til dette påstås det også på Prosjekt Oslo-barnehagens nettsider at «norskferdigheter ved skolestart bestemmer 40 % av resultatene ved avgangseksamen» (Ok, 2013c).

Dessverre har man ikke tatt seg bryet med å referere til kilden for dette utsagnet, men jeg fant det gjengitt i forelesningsfoilene til Unni Espenakk og Margaret Klepstad Færevaa (begge medlemmer av TRAS-gruppen), brukt i Statpeds TRAS-kurs som alle ansatte i Oslos kommunale barnehager har måttet gå på (Espenakk og Færevaa, 2014:foil 4). Dette brakte meg videre til Statpeds nettsider (2014) der påstanden gjentas, men nå med referanse til Åse Kari H. Wagner og Jørgen Frost (også begge disse medlemmer av TRAS-gruppen). Etter noen søk kom jeg frem til en artikkel de to har publisert på nettstedet *forebygging.no* (en kunnskapsbase for rusforebyggende og helsefremmende arbeid).

Wagner og Frost (2012) skriver: «Vi vet i dag fra anerkjent forskning at de språklige forutsetningene barn har når

de begynner i 1. klasse, bestemmer 40 % av resultatet på deres avgangseksamen.» Men det finnes ingen kildehenvisning! Jeg kontaktet Wagner og Frost for hjelp til å finne studien de støtter seg til, men svaret jeg fikk var forstemmende – Wagner og Frost *har ingen* referanse til den «anerkjente forskningen», utover å *tro* at det gjelder en norsk studie de har lest om i Aftenposten.

Tendensiøse sammenhenger: Selv om det med rette kan sås tvil om dette siste «forskningsfunnet», er det liten grunn til å betvile at det kan finnes statistiske sammenhenger mellom tidlig språklig fungering og senere vellykkethet i skole og arbeidsliv. Men overdreven tro på at slike sammenhenger kan *styres*, sauset sammen med det stadig gjentatte faktum at omtrent 25 prosent av førsteklasingene i Oslo har behov for særskilt norskopplæring, skaper en feilslutning: Det at ikke alle barn i Oslo kan norsk ved skolestart, betyr ikke automatisk at *ingen* i barnehagene er i stand til å oppdage dem for å arbeide for å fremme norsktilignelsen deres.

Det som legges for dagen er en overdreven tro på at språkkartlegging (det å «finne» de barna som ikke kan norsk) vil løse problemene, uten å ta innover seg helt andre utfordringer som ligger i det å skape gode språkmiljøer i hardt pressete barnehager med mange barn av ulike nasjonaliteter. Så stor er faktisk troen på språkkartleggingens mirakuløse virkninger at en i *Læringsmeldinga* ønsker å se innføringen av Prosjekt Oslo-barnehagens språktiltak «i sammenheng med byrådets mål om at innen 2015 skal 90 % av elevene i Oslo-skolen fullføre og bestå videregående opplæring» (Ok, 2012a:3). Det er hermed satt inn et helt nytt gir i «tidlig innsats»-retorikken – ventes det nå effekter av barnehagens arbeid i 2014 på 2015-gjennomstrømmingen i videregående skole?

KARTLEGGINGSPREMISSSET ER LAGT

Lite, om overhodet noe, av forskningen som Prosjekt Oslo-barnehagen «bygger på», peker i retning av at en *må* kartlegge barns språkutvikling. Det legges likevel, om enn implisitt, et premiss som forteller oss at det ikke kan arbeides godt med språk i barnehagen uten kartlegging, og at barnehagelærere tydeligvis ikke kan oppdage barn som strever uten bruk av kartleggingsverktøy. Det blir også vanskelig å kritisere dette, fordi ønsket om å se på *andre* muligheter enn det å kartlegge barns ferdigheter over en lav sko gjerne møtes med en holdning om at man nær sagt ønsker barna vondt om man er i mot å arbeide på denne måten.

Eller som Jan Mossige, spesialpsykolog ved Bredtvet kompetansesenter (der flere av de ansatte har vært delaktige i utviklingen av TRAS), uttrykte det i forbindelse med motstanden mot kartleggingstiltaket som ble lagt for dagen i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*: «Noen mennesker har til og med gått aktivt ut for å hindre at barn med spesifikke språkvansker skal få den hjelpen de sårt trenger. Disse men-





neskene har utformet noe som går under betegnelsen *Barnehageopppet: Nei til kartlegging av alle barnehagebarn*» (Mossige, 2010).

Historien en klarer å skape ut av all forskningshenvisningen (og den mer eller mindre subtile underkommunikasjonen om at en enten er med på notene eller så bryr en seg ikke om barns ve og vel) er at Oslos barnehager *per se* er i en slik forfatning at en ikke klarer å se om barn kan norsk uten at de kartlegges først. Det blir dermed naturlig, og nærmest totalt og ubestridelig selvinnsynsende, at barn *må* kartlegges for å lære norsk før skolestart.

PROBLEMET MED KARTLEGGINGSTILTAKET OG HAUGLIES KREATIVE LESING

Premisset er følgelig lagt – for å få bukt med utfordringene i Osloskolen, må minoritetsspråklige barnehagebarn (som det kan tenkes vil ha for dårlige norskferdigheter ved skolestart) kartlegges med TRAS «fra barnet har fylt to år» (Ok, 2013b:8).

Anniken Hauglie forsvarer dette ved å angripe alle dem som av ulike grunner stiller seg *kritiske* til et slikt tiltak (2014): «Fra flere hold forsøkes det nå å skape myter om TRAS uten hold i virkeligheten.»

I sitt forsvar av TRAS-tiltaket presiserer hun videre: «1. Alle barn skal ikke kartlegges, 2. Kartleggingen skal ikke rapporteres, 3. TRAS er ikke en test, 4. den kan også brukes på flerspråklige barn, og 5. TRAS støttes av ekspertutvalget.»

Men hvor mye hold er det egentlig i disse påstandene?

TRAS er ikke en test, og alle barn skal ikke kartlegges: Begge de kursiverte utsagnene er et forsøk på å vise at bruken av TRAS ikke går på tvers av føringene i rammeplanen, men det er fortsatt betimelig å spørre om ikke «Språkstandarden» likevel gjør dette. For i rammeplanen står det: «Barnehagen skal *normalt ikke* vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier.» (KD, 2011a:56, min utheving.)

Det er vanskelig å forstå dette som noe annet enn at alle former for verktøy der en krysser av eller skraverer felter innenfor ulike områder etter skalaer, som for eksempel TRAS' «mestring», «delvis mestring» og «ikke mestring», *ikke* skal brukes på alle barn. Så selv om TRAS ikke er en test, hjelper dette lite opp mot ordlyden i rammeplanen. Og selv om Oslo kommune ikke har vedtatt at *alle* barn skal kartlegges med TRAS, er motivasjonen som sagt at ca 25 prosent av førsteklassingene får § 2.8-vedtak om særskilt norskopplæring. Om en mener at én av fire barn skal kartlegges med TRAS, er det vanskelig å se dette som noe annet enn et ønske om at denne typen vurdering av måloppnåelse i forhold til gitte kriterier skal være normalt i barnehagens arbeid. *Språkstandardens* gjentatte påminnelser om at «det skal være lav terskel for å tilby språkkartlegging» (Ok, 2013b:5 og 8) understreker også dette.

TRAS støttes av Ekspertutvalget og kan brukes på flerspråklige barn: Vi har

altså nasjonale føringer for at en *normalt ikke* skal vurdere barn etter gitte kriterier, og en begrunnelse for dette er det faktum at «gitte kriterier» stort sett bare passer til «gitte barn».

Ekspertutvalgets rapport med vurderinger av de åtte mest brukte språkkartleggingsverktøyene i norske barnehager, skrev dette om TRAS: «Materiellet vurderes likevel *ikke som tilfredsstillende* i forhold til barn med minoritetsbakgrunn. [...] Utvalget vurderer at TRAS *ikke* kan benyttes for å kartlegge norskferdighetene til barn som er i ferd med å lære seg norsk som andrespråk.» (KD, 2011b:142, mine uthevinger.)

Dette begrunnes med manglende forståelse for kulturell variasjon når det gjelder mønstre for kommunikasjon med barn i ulike miljøer. Det påpekes også at det «at aldersinndelingen anvendes som indikator for majoritetsspråklige barns utvikling, kan gi inntrykk av at minoritetsspråklige barn ikke følger normalutvikling» (:141).

At TRAS støttes av Ekspertutvalget, er mildt sagt kreativ lesing fra Hauglies side, all den tid utvalget også sier at verktøyets «validitet, reliabilitet og troverdighet er ikke-tilfredsstillende» (:142).

Kartleggingen skal ikke rapporteres: Anniken Hauglie understreker (2014) at «kartleggingen skal skje lokalt i den enkelte barnehage og resultatene skal ikke rapporteres videre eller publiseres.» Det hun imidlertid *ikke* sier noe om, er at det i *Språkstandarden* står at «Barnehagens leder rapporterer hvert år til bydel – og bydelsdirektør til byrådsavdelingen – hvor mange barnehagebarn som har fått kartlagt sin språkutvikling med TRAS i løpet av året» (Ok, 2013b:10). Når vi så vet at motivasjon og måltall for kartleggingstiltaket i Prosjekt Oslobarnehagen er antallet § 2.8-vedtak ved skolestart, ser vi mulige konturer av det kvalitetsstyringssystemet Prosjekt Oslobarnehagen har båret bud om, og som kan frembringe kunnskap om «effekter av barnehage tilbudet».

Er ikke en logisk følge av denne rapporteringspraksisen at den enkelte barnehage *må* rapportere flere TRAS-kartlegginger enn antall barn de avleverer til skolen med behov for vedtak om særskilt norskopplæring? Dette for å unngå å se ut som en barnehage som overser noen og dermed er av dårlig kvalitet.

FORDUMMENDE KVALITETS-STYRING VS. PROFESJONELL PEDAGOGISK PRAKSIS

Til slutt er det nødvendig å gjenta og understreke at kvalitetsstyringsiveren i Prosjekt Oslobarnehagen er på kollisjonskurs med nasjonal lovgivning og dertil hørende forståelse for at frihet til utøvelse av profesjonelt skjønn i pedagogisk arbeid er avgjørende.

I *Språkstandarden* står det at «Oslo kommune har bestemt at alle kommunale barnehager skal bruke observasjonsverktøyet TRAS for barn etter fylte 2 år» (Ok, 2013b:4). Det henvises til Utdanningsdirektoratets (Udir) veileder *Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat*, der Oslo kommune mener det står at «barnehageeier kan velge verktøy og metoder i arbeidet med språk» (Ok, 2013b:17). Men det som faktisk står i Udirs veileder (2013), er at «barnehageeieren har ansvaret for kvaliteten på tilbudet i barnehagen. I dette ligger muligheten til å velge verktøy og metoder i arbeidet med språk og ansvaret for at personalet har eller eventuelt får nødvendig kunnskap og kompetanse og tid til å sikre kvaliteten» (:39).

Om disse setningene i seg selv betyr at eier har rett til å overstyre friheten til å utøve profesjonelt pedagogisk skjønn, eller om det snarere betyr at eier har ansvaret for at man i den enkelte barnehagen har mulighet til å velge *om* og *hvilke* verktøy og metoder som skal brukes, kan være et tolkningsspørsmål. Men om man i Prosjekt Oslobarnehagen hadde valgt å forholde seg til *resten* av Udirs språkveileder, og ikke minst til rammeplan for barnehagens innhold og

oppgaver, ville en trolig landet på noe annet enn TRAS som metodetvang.

I rammeplanen står det: «Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov.» (KD, 2011a:53) Den enkelte barnehage må her forstås som den *enheten barnehagebarnet befinner seg i* (ingen barn går i Oslobarnehagen, de går i eksempelvis Grindbakken eller Margarinfabrikken barnehage).

At den enkelte barnehage ikke kan defineres som «barnehageeieren», kommer tydelig frem i rammeplanens innledning der det står at planen retter seg mot (blant andre): «Barnehageeiere [...] som har ansvar for at *den enkelte barnehage* har de nødvendige rammebetingelser» (:5, min utheving) – barnehagen og barnehageeier er med andre ord to *ulike* størrelser.

Udirs språkveileder henviser for øvrig også til Ekspertutvalget som sier at ingen av språkkartleggingsverktøyene kan møte alle målgrupper og behov. «Det er derfor viktig at *pedagogen* kjenner flere ulike verktøy og derigjennom har et bredt spekter å velge blant som grunnlag for å *velge* det som er mest hensiktsmessig i *hvert enkelt tilfelle*.» (Udir, 2013:45, mine uthevinger.)

«Når *pedagogen* har planer om å benytte et observasjonsskjema, må han eller hun gjøre seg kjent med *ulike* skjemaer, finne ut hva som er formålet med hvert av dem, og deretter *velge* et skjema som er formålstjenlig med tanke på *det aktuelle barnet*.» (:46, mine uthevinger.)

Det er med andre ord svært vanskelig å finne noe som helst belegg for at en barnehageeier skal kunne styre at bestemte verktøy *skal* brukes i den enkelte barnehage, av den enkelte pedagog og på det enkelte barn. Dessverre er ikke dette noe Prosjekt Oslobarnehagen ser ut til å bry seg nevneverdig om i sin iver etter å styre på tvers av nasjonal lovgivning og veiledning. Så kom ikke og si at språkkartlegging bare er et faglig spørsmål i prosjekt Oslobarnehagen. Det er politikk! Og ønsket om å drive fordum-

mende «kvalitetsstyring», istedenfor å fremme utviklingen av profesjonelt pedagogisk arbeid, sitter tydeligvis hardt i!

LITTERATURLISTE

(alle dokumenter er lastet ned 2.8.2014)

Espenakk, U. og Færevaa, M. K. (2014). TRAS – observasjon i daglig samspill – finnes under linken «En dags kurset om TRAS» på Oslobarnehagens nettsider <http://alturl.com/9znz8>

Hauglie, A. (2014, 5. februar). Oslobarnehagene satser på språk. Klassekampen (lagt ut på byrådets nettsider) <http://alturl.com/caz5e>

Havnes, T. og Mogstad, M. (2009). No Child Left Behind. Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes. <http://alturl.com/fvuah>

KD (2011a). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <http://alturl.com/kp9p2>

KD (2011b). Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av KD 2010/2011. <http://alturl.com/3kzo>

Mossige, J (2010, 20. april). Hvorfor er kunnskap skadelig? Klassekampen (teksten finnes ikke på nett).

Ok (2010a). Prosjektleder, toårig engasjement (stillingsannonse). <http://alturl.com/3tsyt>

Ok (2010b). Oslo-barnehagen 2011: Kvalitetsløft for barnas beste. <http://alturl.com/ipjok>

Ok (2011). Prosjektmandat «Oslobarnehagen». <http://alturl.com/r5cx2>

Ok (2012). Bystyremelding nr. 1/2012 Oslobarnehagen: Økt kvalitet og styrket læringsarena. <http://alturl.com/iykei>

Ok (2013a). Bystyremelding nr. 1/2013 Byrådets strategi for sosial mobilitet gjennom barnehage og skole. <http://alturl.com/jtvko>

Ok (2013b). Oslostandard for Systematisk oppfølging av barns språkutvikling. <http://alturl.com/kefpq>

Ok (2013c). Språkarbeid og barns språkutvikling og Språkkartlegging (informasjonsbrosjyre). <http://alturl.com/7suvo>

Ok (2014). Prosjekt Oslobarnehagen: Styrket kvalitet og læringsarena (nettside). <http://alturl.com/z72vj>

Ok (udat.). *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsstaten i Oslo kommune*. <http://alturl.com/stacy>

Statped (2014). 3000 barnehageansatte på skolebenken (nettside). <http://alturl.com/k3zgg>

Udir (2013). Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat. <http://alturl.com/ck9e3>

Wagner, Å. K. H. og Frost, J. (2012). Stigen og edderkoppen – om det å kunne bygge bro mellom teoretiske oppfatninger av læring og utvikling. <http://alturl.com/nka5n>

Ødegaard, T. (2013, 4. oktober). Det skal ikke gå an å gå i barnehagen uten å lære norsk. Aftenposten <http://alturl.com/ciy6z>

Det er barnehagen som har de store mulighetene

Per Schultz Jørgensen, tidligere Barneombud i Danmark, tenderer til å mene at barnehagen er blitt viktigere for barnets utvikling, modning og karakterdanning enn det foreldrene har mulighet til å være i et samfunn som i sterkere og sterkere grad preges av individuell konkurranse.

Vår tids barn oppholder seg i barnehagen størstedelen av sin våkne tid, det er i barnehagen de tilbringer en stor del av oppveksten sin. Derfor er barnehagens mulighet til å prege barnas utvikling, modning og karakterdanning ofte større enn foreldrenes, mener Per Schultz Jørgensen. Han viser til at det er i barnehagen barn lærer å samhandle med hverandre, de lærer å bygge innbyrdes fellesskap og miljøer, de konkurrerer med hverandre og de hjelper og støtter hverandre. De danner sine karakterer, man kan se konturene av de menneskene de vil bli senere i livet. Selvfølgelig

skaper foreldrene fundamentet, men daginstitusjonen bygger huset som står på det.

Det tidligere barneombudet, eller den tidligere formannen for Børnerådet, som man ville sagt på dansk, mener barnehagen er blitt desto viktigere i en tid der politikerne er altfor opptatt av de målbare resultatene, i form av PISA-rangeringer, brutto nasjonalprodukt (BNP) og annet som kan avleses som mer eller mindre eksakte tall. De satser imidlertid på feil hest, sier han.

– Mange barnehager legger nå for tiden opp til at barna skal få undervisning så tidlig som mulig, i språk og til og med i matematikk; de vektlegger med andre ord oppøving i kognitive ferdigheter. Disse barnehagene er på feilspor, er han overbevist om. – Det viktigste barnehagene bør konsentrere seg om, er oppøvingen av barnas ikke-kognitive ferdigheter, det vil si evnen til å holde ut og fullføre oppgaver og til å samarbeide med andre, viktige deler av barns karakterdanning. Lykkes barnehagen i å styrke barns ikke-kognitive ferdigheter, bidrar det til etter hvert å styrke også deres evne til å være kognitive!

Å SPØRRE KAN VÆRE VIKTIGERE ENN Å SVARE

Schultz Jørgensen ser på «jo tidligere, jo bedre»-tenkningen som en av vår tids store feilslutninger, og idet han sier det,

har han ikke glemt at etter barnehagen skal barna til skolen.

– Barnehagens store oppgave er å ruste barna som mennesker, sosialt og karaktermessig, ikke ved å drive med undervisning, noe som helt kan overlates til lærerne i skolen, men ved å legge til rette for læring, det vil si gjennom å la barna få samle erfaringer og å ta sine erfaringer i bruk. Vi tror det gjelder å lære barna å svare på spørsmål, men jeg mener det er viktigere å lære dem å stille spørsmål! Deri ligger det en enorm mulighet for barnehagen, for i barnehagen kan også utsatte barn fra vanskeligstilte familier få hjelp til å utvikle karaktertrekk som kan motvirke den sosiale arven som ligger i en vanskelig og utsatt familiebakgrunn, sier han.

Schultz Jørgensen mener politikernes talltenkning i bunn og grunn er kontraproduktiv, fordi den politiske tenkningen overser balansen i menneskelivet og dermed også i samfunnet. Han mener den politiske tenkningen reduserer mennesket til arbeidskraft som skal gjøre karriere. I tillegg til at dette påskynder ferdene mot det individualiserte samfunnet, får også individets selvtilstrekkelighet større og større spillerom, mens rommet for empati krymper.

MARKED, IDOLDYRKING OG ANGST

Hvorfor er så dette med karakterdanning så viktig?

På 1950- og 1960-tallet var barneoppdragelsen forholdsvis autoritær og ofte sterkt styrt av samfunnets normer og tradisjoner. Det gjaldt å tilpasse seg, uten nødvendigvis å tenke for mange selvstendige tanker, og gjorde man det, klarte man seg som regel, i alle fall sånn noen

Mannen og nøklene

Per Schultz Jørgensen sammenligner politikernes leting etter løsninger i de mest mulig eksakt målbare størrelsene med følgende Storm P.-anekdote:

En mann ligger på alle fire ute på gårdsplassen og leter etter noe. En annen mann spør hva han driver med. Mannen på alle fire sier han leter etter nøklene sine. Den andre spør om hvor på gårdsplassen han tror han mistet nøklene.

Nei, svarer han på alle fire, jeg mistet dem inne i huset, men der er det så mørkt at jeg ikke kan se dem uansett.

LUDVIG HOLBERG
HAVDE HER SIN EMBEDSBOLIG
SOM PROFESSOR VED UNIVERSITETET
FRA DEN 21^{de} JUNI 1740
INDTIL SIN DØDSDAG DEN 28^{de} JANUAR 1754



Per Schultz Jørgensen (81!), tidligere Barneombud, er like opptatt av barns rettigheter og levekår som noen gang før. Bildet er tatt like ved Paludans bokkafé i Københavns Fiolstræde, der intervjuet fant sted. Som ung universitetsansatt hadde Schultz Jørgensen kontor i det som en gang var Ludvig Holbergs stall!

nelse er, understreker han, et av de store ordene i pedagogikken.

– Selv om anerkjennelse er svært viktig, vil jeg imidlertid tilføye at anerkjennelse ikke må tildeles vilkårsløst. Anerkjennelse er ikke en «roseklubb». Barna skal involveres i barnehagens gjøremål, de skal få oppgaver som de får ansvaret for å løse, og det er først når barna opplever at de klarer å leve opp til det ansvaret de er blitt pålagt, at de også får belønning i form av anerkjennelse, sier han.

DET AUTONOME MENNESKET

Heller enn det selvtilstrekkelige individet vil Schultz Jørgensen ha det selvstendige, autonome mennesket: – Autonomi er troen på at jeg kan, og jeg påtar meg ansvaret for det jeg gjør. Autonomi er et moralsk begrep, idet autonomi er personens overtakelse av ansvaret for seg selv. Denne autonomien grunnlegges etter min mening best i barnehagen, og her vil innsiktsfulle og reflekterte førskole- og barnehagelærere som ser mulighetene, kunne utrette mye til barnas beste.

Han ser det slik at oppdragelse handler om å gi barnet oppgaver som byr på motstand som det koster strev å overvinne. Etter hvert, med veiledning og passe med hjelp, klarer barnet etter hvert å overvinne motstanden og til slutt ta styringen over det som skal gjøres for å løse oppgaven. Kanskje må barnet samarbeide med andre barn underveis, men også et vellykket samarbeid fordrer selvstendighet.

– Målet er det autonome mennesket, og selvstendighet er grunnelementet i dannelsingsprosessen, fastslår han. – Samtidig må balansen mellom fellesskap og selvstendighet ivaretas, selvstendighet vil alltid måtte utfolde seg innenfor gitte normer, for eksempel barnehagens normer. **AS/tekst og foto**

(Bla videre og les Per Schultz Jørgensens kronikk Barnet i systemets tjeneste, samt Per Arnebergs anmeldelse av Schultz Jørgensens bok Styrk dit barns karakter – et forsvar for barn, barndom og karakterdannelse.)

lunde. De siste tiårene har vi vært på vei bort fra dette idealet (definitivt ikke noe ideal lenger), samfunnet har i stor fart blitt preget av norm- og tradisjonsoppløsning, med individet i høysetet. Nå er målet at barnet skal lære å navigere i livet på selvstendig vis og med et kritisk blikk. Noe langt fra alle mestrer.

– Individet i det tradisjons- og normsvekkede samfunnet er blitt overlatt til markedet, til idoldyrkingen, og til sin egen angst, sier Schultz Jørgensen, som også er professor i sosialpsykologi.

– Nesten en firedel av oss moderne mennesker lider under problemer som gir dem angst eller angstsymptomer. Dette gir seg blant annet utslag i at unge mennesker faller ut av utdanningssystemet. Den generelle vantrivselen er stor, og derfor har de som har mulighet til å gjøre det – førskolelærerne, barnehagelærerne – en kolossal utfordring i å kunne gi barn det de trenger av moralsk ballast til støtte for den videre livsseilasen.

Noe viktig barnehagen kan gjøre, er å gi barna anerkjennelse – anerkjen-

Barnet i systemets tjeneste

Måleiveren forplanter sig fra skolen ned i vuggestuen og videre til forældrene. Nogle steder bliver de ligefrem bedt om at vurdere deres børn efter kontrolskemaer. Resultatet er en begyndende udhuling af forælderrollen og børn, der styres af en ydre kontrol i stedet for at udvikle en indre målestok.



PER SCHULTZ JØRGENSEN
(per@myrhus.dk) er professor emeritus ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Han var medlem af og efterhvert leder for Børnerådet i Danmark (1993–2001), og i 2011 ble han af regeringen udnevnt til medlem af Værdikommisionen (foto: Arne Solli).

Vi måler og tester børn som aldrig før, og vi gør det i dag helt ned i vuggestuealderen. Fra 9-måneders alderen bliver børn vurderet af pædagoger på en række kompetencer som f.eks. sprog, opmærksomhed, motorik og sociale færdigheder. Denne færdighedsmåling fortsætter ind i børnehaven og skolen og videre i ungdomsuddannelserne. Og den intensiveres. Børn tæppebombes med tætte evalueringer: Pædagoger oplyser, at de i årene inden skolestart når op på at svare på 6-700 spørgsmål om det enkelte barns forskellige færdigheder.

Og som om det ikke var nok, så inddrages også forældrene til de helt små børn i testning og måling. Der er kommuner, hvor forældre i mødet med vuggestuen bliver præsenteret for dens vurdering af barnet som oplæg til samtalen. Der er også institutioner, der ligefrem beder

forældrene om at foretage en vurdering af deres eget barn ud fra et skema, de får udleveret.

Er der noget galt i det, vil en og anden måske tænke. Er det ikke fint, at pædagoger og forældre danner sig et præcist indtryk af barnet, så de bliver klar over, hvor der måske er problemer, og hvor de skal sætte ind? Et hurtigt svar på det spørgsmål kan godt være bekræftende. Både forældre og pædagoger har altid søgt at danne sig et pålideligt indtryk af børn og deres færdigheder. Men denne brede iagttagelse er i dag på vej til at blive erstattet af eksakt måling/vurdering baseret på enten tests eller en uhyre detaljeret iagttagelse med tilhørende registreringsskema. Og vel at mærke en observation og testning af alle børn. Det er her, vandene skilles. Det er også her, jeg – sammen med mange andre – mener, der er grund til kritisk at overveje, hvad det er, vi er i gang med. Og måske nå frem til, hvad vi skulle gøre i stedet for.

KONTROL FRA TOP TIL BUND

Hvorfor er det kommet så vidt, at vi i dag måler og 'vejer' børn som aldrig før? Svaret er, at vi i dag har en skole, der er

ved at blive totalt mål- og resultatstyret, og hvor kontrol og målaflæselighed er af kæmpebetydning. Men kravet om målstyring og dokumentation siver ned i børnehaven og vuggestuen. I skolen er det resultaterne i prøver og evalueringer, PISA og andre tests – i daginstitutionen må det foregå på en anden måde. Men måles skal der, ellers mister selve styringen sit grundlag, den famler i blinde.

Derfor er selve trenden med måling og observation af selv helt små børn dybt indlejret i en tænkning, der er knyttet til New Public Management. Det er der meget andet, der er i Danmark i disse år – derfor ser vi samme træk fra den håndholdte computer i hjemmehjælpen til aktiveringen af de arbejdsløse og til arbejdstidsreglerne for lærerne. Og helt aktuelt videre til Undervisningsministeriets seneste reformpakke om folkeskole-reformen, der i disse dage er til høring. Den skal sikre kontrollen fra top til bund.

Det hele skal styres ud fra klare nyttehensyn og være gennemkontrolleret fra først til sidst. Det er konkurrencestaten ført ud i praksis – og ned i børnehøjde. Vi er nået til stadiet for den kontinuerlige måling.

Målingen og den tætte observation bunder i kontrollensyn, der igen er

Denne kronikken handler om danske forhold, men siden den like gjerne kunne handlet om norske, kan du lese den her, med forfatterens tillatelse. Den har tidligere stått på trykk hos Dagbladet Information i Danmark.



Per Schultz Jørgensen
*Styrk dit barns karakter –
 et forsvar for barn, barndom
 og karakterdannelse*
 ISBN 9788774671466
 Kristeligt Dagblads Forlag 2014
 236 sider

Et forsvar for barndommens egenverdi

Boka *Styrk dit barns karakter – et forsvar for barn, barndom og karakterdannelse*, forfattet av Per Schultz Jørgensen, er en bok om verdier, oppdragelse, om helhet og sammenheng i barn og unges liv og om hva som skal til for at barn og unge kan inngå i forpliktende sammenhenger med andre mennesker.



Anmelderen **PER ARNEBERG** er seniorrådgiver med ansvar for kurs, konferanser og profesjonsetikk i Utdanningsforbundet. Han er også fagbokforfatter (foto: Arne Solli).

Karakterbegrepet er kjernebegrep i boka og representerer langt på vei også noe av det essensielle ved det å være menneske. Karakteren er menneskets substans, noe varig og indrestyrt i motsetning til det uforpliktende, fragmenterte, ytre-styrte og flyktige. Karakter innebærer utholdenhet og setter oss i stand til for eksempel å utsette eller tilsidesette egne behov for å oppnå noe lenger fram i tid eller ta et steg til siden for en god sak.

«Karakter», skriver forfatteren (side 62), «er et forsøk på etisk orden i de mange tilskyndelser, der ustandeselig trenger sig på. Dermed er karakter også de træk hos os selv, som vi værdsetter – selvværdets inderste kerne – og som vi

samtidig også håber på bilver værdsat af andre».

Og forfatteren er dr. phil. Per Schultz Jørgensen, professor emeritus ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), og forsker med familien, barns utvikling, marginalisering, kompetanse og trivsel i sentrum. Som forsker arbeider han ut fra spørsmål om velferd, sosial identitet og fellesskap. Han er medlem av Børnerådet i Danmark; han var rådets leder i årene 1998–2001.

KARAKTER OG DANNELSE

Karakter innebærer ut fra dette følgende: 1 En forpliktelse overfor langsiktige mål. 2 Karakter rommer trekk og holdninger som den enkelte er bevisst om. 3 Karakter peker på vesentlige kvaliteter som skal til for å få et godt liv, et liv i relasjon med andre. 4 Karakter sier noe om våre verdier.

Til dette knytter forfatteren så begrepet *dannelse*; forstått som prosess der evnen til å tenke kritisk, løse problemer, reflektere, kjenne til alternativer, til deltakelse og handling er det sentrale. Karakterdannelse innebærer følgelig krav både til form og innhold der respekt, ydmykhet, likeverd, deltakelse, forpliktelse og autoritet inngår. Det er dette som er barnehagens og skolens utfordring.

Dette ligger tett opp til den tyske didaktikeren og pedagogen Wolfgang Klafkis (1927–) kategoriale dannelsesbegrep der nettopp form og innhold utgjør en helhet. Klafki kunne kanskje både vært nevnt og drøftet i boka. Sentralt hos Klafki er at det ikke er nok å være opptatt av form eller arbeidsmåter. Formen, arbeidsmåtene får først mening når det knyttes til et innhold, og innholdet får først verdi når det ses i sammenheng med form, arbeidsmåter. Det er ikke nok å lære å lære, læringen må knyttes til innholdet. En monologisk arbeidsform der innholdet er demokrati, vil ut fra et slikt perspektiv være meningsløst.

MED TRIVSEL SOM BASIS

Grunnpilarene i denne oppdragelsen rammes så inn av begrepene *kjærlighet, kontakt og krav*. Ut fra et slikt perspektiv blir for eksempel *trivsel* et viktig element



Per Schultz Jørgensen har skrevet en bok som utfordrer leseren, men den som leser boka, vil sitte igjen med mange inntrykk til refleksjon og ettertanke om spørsmål som er særdeles viktige for oss selv og for våre barn, sett i forhold til den politiske praksis vi utsettes for (foto: Arne Solli).

Kort om språket i boka. Forfatterens språk er både lettfattelig og engasjert. Det er en bok uten lange kronglete setninger og utilgjengelige faguttrykk. Det er en bok som tar på alvor at målgruppa er studenter, praktiserende lærere og barnehagelærere. Altfor ofte har denne type bøker et språk preget av en akademisk fagterminologi mer rettet inn mot universitetskollegaen enn praktikerens.

Boka er skrevet i en dansk kontekst og henviser til danske forhold og hendelser. Likevel er dette en bok som er like relevant i Norge. Temaet er internasjonalt. Den interesserte bør ikke la seg skremme av at den er skrevet på dansk – etter få siders lesning har du glemt det!

Men skal boka oversettes til norsk, noe jeg likevel håper den blir, bør teksten tilpasses norske forhold med norske eksempler. For eksempel bør det noe med om formålsparagrafene for barnehage og skole.

Forfatteren kan med stort utbytte også gjøre seg kjent med boken *Angsten for oppdragelsen* (av Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen, Universitetsforlaget 2012) som vil kunne være et godt grunnlag for en videre tilpasning til den norske konteksten.

Boka kunne med fordel hatt noen refleksjonsspørsmål underveis, for eksempel etter hvert kapittel. Det ville styrket dialogen med leseren.

i både barnehage og skole. Trivsel framstår som en del av institusjonenes basis og er noe langt mer en kos. Det blir en forutsetning for lek, utvikling og læring.

Det samme gjør begrepene *sosiale relasjoner* og *autoritet*. Ingen vellykket karakterdannelse uten gode autoritative voksne som er seg bevisst verdien av sosiale relasjoner. Bokas drøftinger av forholdet mellom autoritet og autoritær innen rammen av det som omtales som det pedagogiske paradoks der vi både må underlegge oss en autoritet og frigjøre oss fra den samme autoriteten, er viktig og spennende lesing. Utdanningen skal både føre oss inn i kulturarven, samtidig som vi skal kunne stille oss kritiske til den samme kulturarven. Vi skal vite at det finnes alternativer. Det er dette som ligger i at karakter forutsetter autoritet, men motsetter seg det autoritære. Også her ser vi sammenhengen mellom form og innhold.

Med dette som utgangspunkt argumenteres det sterkt mot det forfatteren betrakter som en av dagens utviklings-

trender: effektivisering av barndommen, der barndommen måles ut fra et ensidig framtidig voksenliv og der barndommens egenverdi tones kraftig ned med det resultat at barnehagen og skolen oversvømmes av tester, kartlegginger og prøver i voksenlivets tjeneste. Derimot argumenteres det tilsvarende sterkt for medbestemmelse, lek, forpliktelse, utholdenhet, gjensidighet og voksne autoriteter med tid og forståelse for barn og barndommens egenverdi.

UTFORDRER LESEREN

Med dette som ballast tas vi med på en reise i utfordringer knyttet til familie, barnehage, skole og fritid. Dette er en spennende reise. Du blir som leser invitert til å forholde deg til teksten, til de synspunkter forfatteren forfekter. Du må som leser ta stilling til blant annet følgende:

- Hvilke verdier står du for som oppdrager?
- Hva tenker du om barndom?
- Hvordan møter du barn og unge?



Kristin Danielsen Wolf
Små barns lek og samspill i barnehagen
 Universitetsforlaget 2014
 ISBN 9788215021942
 192 sider, 349 kroner

En bok gjennomsyret av lek

Jeg ble glad av å lese denne boka, sier vår anmelder, som framhever at den har som mål å skape lekende samspill, trivsel, glede og gode utviklingsmuligheter for barn.



ANN INGJERD KANESTRØM
 (aikane@online.no) er styrer ved Rygin barnehage i Oslo og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).

Små barns lek og samspill i barnehagen handler om hva som kan være kvalitet i barnehagen for små barn, og hva som fremmer eller hemmer barns trivsel og utvikling. Forfatteren løfter fram små barns lek og samspill og ser på betydninger ved ulike pedagogiske miljøer, mellommenneskelige prosesser og strukturelle forhold i de fysiske omgivelsene. Hun tydeliggjør en forståelse for sammenhenger mellom lek og læring ut fra et helhetlig perspektiv.

Boka bygger på forfatterens forsknings- og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Oslo og Akershus og feltarbeid i tre barnehager med ulik størrelse og organisering. Boka har, slik jeg leser den, forskerens blikk og en undersøkende form. Hun snakker om «hva som kan være» kvalitet i barnehagen, og oppfordrer leseren til å reflektere over

egen praksis, syn på barn og pedagogisk grunnsyn.

Gjennom fortellinger fra barnehagene, teoretiske perspektiver og ulike innfallsvinkler skapes en bakgrunn som gir leseren grunnlag for refleksjon både over teksten som leses og i forhold til egen praksis. Hun skriver: «Jeg forstår kunnskap som både en kilde og en prosess. ...Vi bærer og utvikler kunnskap sammen, når vi er i dialog med tekster, med hverandre og omgivelsene.» (s. 12)

Jeg opplever at denne forståelsen er gjennomgående i hele boka, og på denne måten gir boka leseren kunnskap. Boka har sju kapitler og hvert kapittel avsluttes med spørsmål til refleksjon og diskusjon.

AV BETYDNING FOR LEK

Første kapittel *Lek* vektlegger lek som trekk ved barns væremåter og uttrykksformer, at barnekulturen i stor grad er en lekekultur, og hvordan lekende samspill skapes i ulike former. Forfatteren prioriterer småbarns lek og samspill fra ulike perspektiv gjennom hele boka.



I kapittel to ser hun på pedagogiske miljøer og hvilke kvaliteter som kan fremme eller hemme små barns lek og samspill.

I kapittel tre drøfter hun hvordan voksnes syn på barn påvirker det pedagogiske arbeidet i barnehagen. «Å møte barn som subjekter og mennesker kan skape rom for lekende samspill.» (s. 84)

Voksne som deltakere er tittelen på kapittel fire. Her påpekes den pedagogiske atmosfæren og de mellommenneskelige forholdene i barnehagen. Samspillsmønstre mellom barn og voksne som fremmer eller hemmer leken, og nærværende voksnes bidrag til å gjøre lekemiljøet frodig, inspirerende og spennende drøftes også.

Femte kapittel, *Pedagogisk grunnsyn*, handler om at grunnsyn, kunnskap og



teori har betydning for våre oppdagelser og oppfatninger av små barn i samspill og lek. I løpet av de siste ti årene har antall ettåringer i barnehagene tredoblet seg. Rask og stor vekst i barnehageplasser har gitt stor variasjon med hensyn til størrelse, arkitektur og organisering.

Bokas sjette kapittel er viet *Synlige pedagogiske miljøer – fysiske rom og materiell*, og fokuset er på hva som kan friste og lokke små barn til utforskning, samspill og lek.

I siste kapittel, *Pedagogisk dokumentasjon og små barns lekende samspill*, løfter hun fram praksisfortellingen som et pedagogisk verktøy som kan synliggjøre vesentlige sider ved samspill- og lekeopplevelser og barnehagelivet til små barn.

ANBEFALES

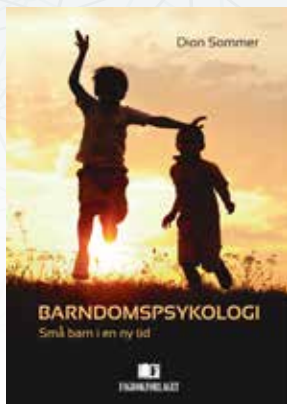
Jeg anbefaler gjerne denne boka, jeg ble glad av å lese den. Alle som er opptatt av at de minste barna trives kvalitet i barnehagen, vil ha glede av å lese den. Boka gjennomsyres av et syn på de minste barna som innebærer et ønske om å forstå dem og møte dem som likeverdige medmennesker, og å se dem som både kompetente og sårbare. Målet er å skape lekende samspill, trivsel, glede og gode utviklingsmuligheter.

Kunnskap er ferskvarer, sier forfatteren, den er en kilde og en prosess. Det er vi som arbeider i barnehagene som møter barna, og som skal gi de minste en god start. Det er viktig at personalet har kunnskap og får mulighet til å utvikle seg videre.

«Akkurat som barnehagen skal styrkes som læringsarena for barna, foreslår jeg at barnehagen også styrkes som læringsarena for de voksne.» (s. 176) «Å skape en undringskultur blant personalet i barnehagen, med rom for utforskning og refleksjon, vil bidra til gode utviklingsmuligheter for både personalet og barnehagen som lærende organisasjon.» (s. 177)

Jeg er enig med forfatteren i dette. Jeg mener også at denne boka er en god inspirasjonskilde for alle pedagoger som skal utvikle barnehagen og skape undringskulturer til glede for både barn og voksne.

Forfatteren Kristin Danielsen Wolfer høgskolelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus.



Dion Sommer
*Barndomspsykologi –
 Små barn i en ny tid*
 Fagbokforlaget 2014 (2. utgave)
 ISBN 978-82-450-1474-7
 499 kroner

Nytt syn på barns utvikling

I boka *Barndomspsykologi – Små barn i en ny tid* argumenterer professor Dion Sommer ved Aarhus Universitet for at det har skjedd eit paradigmeskifte i utviklingspsykologisk forskning. Ei bok vel verdt å lese, meiner vår bokmeldar.



OTTO LAURITS FUGLESTAD
 (olfugles@online.no)
 er professor emeritus i pedagogikk ved
 Universitetet i Bergen (privat foto).

Fram til 1960- og 1970-åra var det teoriane til Sigmund Freud (austerriksk lege og psykolog, grunnla psykoanalysen, 1856–1939) og Jean Piaget (sveitsisk psykolog, 1896–1980) som dominerte. Ifylgje desse universelle teoriane gjennomgår alle barn bestemte fasar i utviklinga fram mot vaksen alder: oral, anal, fallisk fase (Freud), og Piaget sine stadium i kognitiv utvikling frå konkret til abstrakt tenking. På 1980- og 1990-talet og inn i det nye år tusenet har det kome forskning som teiknar eit mykje meir samansett bilete. Her spelar ulike sosiale og kulturelle forhold ei sterkare rolle, og likeeins barnet sine føresetnader for å påverka si eiga utvikling.

Dion Sommer, professor i utviklingspsykologi ved Psykologisk Institut,

School of Business and Social Sciences, ved Aarhus Universitet, argumenterer for ei *kontekstualisert* forståing av barns utvikling. Fokuset her er meir på den sosiale og emosjonelle røyndommen som barnet lever i og mindre på barnet si kognitive utvikling, sjølv om heller ikkje den vert neglisjert i nyare forskning. Den kontekstualiserte forståinga markerer han med termen *barndomspsykologi* til skilnad frå tradisjonell barne- eller utviklingspsykologi. Han summerer opp viktige trekk i denne meir tverrfaglege tilnærminga gjennom ni tesar. Sentralt her er at barns kvardagsliv utspelar seg i eit komplekst system av sosiale situasjonar, og at det lever livet sitt på fleire ulike utviklingsarenaer. Det inneber blant anna at barnet er avhengig av kva kulturen tilbyr. Dermed vert kompetanseutviklinga knytt til den lokale konteksten. Barndomspsykologi har som siktemål å forklara barnet si utvikling både ut ifrå fellesmenneskelege trekk og ut ifrå sosiale og kulturelle særtrekk.

DET RELASJONELLE PERSPEKTIVET OG LÆRING NEDANFRÅ

I den barndomspsykologiske tilnærminga vert barn si tileigning av kultur eit viktig tema. Sommer drøftar dette i eit eige kapittel der framstillinga veksar mellom teoretiske moment og konkrete observasjonar, blant anna frå barnehagen. I ein eigen del om læring i kvardagen slår han fast at John Dewey (amerikansk pedagog, psykolog og filosof, 1859–1952) sitt prinsipp om «learning by doing» også gjeld for små barn. Barn lærer ved å delta, og det er i barna sine handlingar i samspel med andre vaksne og barn som set oss i stand til å tolka kva det vil (intensjonalitet), saman med kven (sosialitet), korleis dei vert emosjonelt påverka (emosjonalitet), og korleis prosessen inneber endringar i åtferdsmønster (læring). Gjennom dette påpeikar Sommer eit anna viktig trekk ved det nye paradigmat: det *relasjonelle* perspektivet. I dag ser ein på mellommenneskelege prosessar som særleg viktige for å forstå korleis barn utviklar og endrar seg.

I denne samanhengen drøftar han også to motsette syn på læring: ovanifrå og ned eller nedanifrå og opp. Det finst teoriar og metodar som støttar begge

desse tilnærmingane, men Sommer er klar på at nedanifrå og opp-perspektivet er det som på lengre sikt er mest gunstig for barnet si utvikling og læring. I denne breiare tilnærminga har barns egne interesser større rom, og læringa er integrert i leik og dagleg liv. Kognitivt orienterte og skuleprega opplegg i barnehagen (ovanifrå og ned) har vist seg å ikkje ha nokon langsiktig effekt, og kan også føra med seg negative konsekvensar (prestasjonsangst, mindre kreativitet).

FORHANDLINGSFAMILIEN – OG DEN MEIR ENGASJERTE FAREN

Eit trekk ved oppvekstvilkåra for det seinmoderne barnet (barn i vår tid i den vestlege verda) er at familien med kjernerelasjonen mor – barn ikkje lenger er den einaste oppvekstarenaen for små barn. Framleis har foreldra stor påverknad på barnet si utvikling, og sjølv om begge foreldra er yrkesaktive, har dei ikkje vorte mindre viktige. Men det har vorte nokre viktige endringar i familielivet. Kvinner si aktive deltaking i yrkeslivet og ei massiv utbygging av barnehagar er viktige trekk i utviklinga. Endra syn på kjønnsroller og på fars og mors oppgåver i heimen har også endra synet på kva som er ein vel fungerande familie og på maktbalansen mellom foreldra. I den moderne familien har *forklaringar, diskusjonar og forhandlingar* fått større plass i foreldra sin måte å samhandla med barna på.

Sommar peikar på tre kulturelle fenomen som han ser som drivkraft i utviklinga av ein *forhandlingskultur*: humanisering, demokratisering og individualasjon. I desse prinsippa ligg det at barn er menneske vi må ta omsyn til. Dei har rettar og dei har krav på respekt. Dei skal høyrast og sjåast, dei skal inkludere

rast og foreldra skal ta omsyn til at dei er unike personlegdommar.

I eit eige kapittel drøftar Sommer faren si rolle i familien. Han viser til forskning som syner at far er viktig også i den tidlige utviklinga hos barnet. På den måten tek han eit oppgjær med tidlegare forskning som har vore einsidig orien-



Dion Sommer (bildet) reknast som ein av Nordens fremste innan feltet barns oppvekst, læring og utvikling, og vår bokmeldar finn at Sommer argumenterer overtydande for eit paradigmeskifte i synet på barns utvikling (foto: Arne Solli).

tert mot relasjonen mor – barn og tillagt denne avgjerande vekt for barnet si seinare utvikling. Han refererer blant anna til studiar av eit jeger- og samlarfolk i Sentral-Afrika (Aka-stammen) der faren er ein sentral omsorgsperson. Han viser også til forskning innan vår eigen kulturkrets der det kjem fram klare skilnader mellom oppsedingspraksis i ulike land, til dømes mellom Skandinavia og Tyskland. I drøftinga av John Bowlby (britisk psykolog, psykiater og psykoanalytiker, 1907–1990) sin tilknytningsteori får han fram at både mødrer og fedrar kan vera eit trygt grunnlag for barnet si utvikling. Det beste grunnlaget for barnet si utvikling er to trygge tilknytingsrelasjonar.

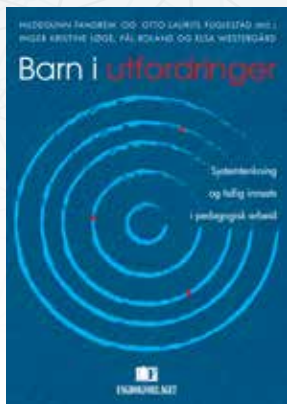
EIT MEIR NYANSERT SYN PÅ BARNDOMMEN

Sommer dokumenterer på ein overtydande måte at det er grunnlag for å tala om eit paradigmeskifte i synet på barns utvikling, og at det er fruktbart å sjå barnet si utvikling ut ifrå ein vidare sosial og kulturell ramme. Boka har ein klar

struktur og god tematisk samanheng.

Medan barnpsykologiske teoriar før paradigmeskiftet understreka kor viktig barndomstida og dei første barneåra var for seinare utvikling, har nyare forskning nyansert dette. Psykologisk funksjon hos vaksne kan bare delvis forklarast med påverknader i tidleg barndom. Derfor kan det i framtida vera vel så fruktbart å studera *levetidsutvikling* i eit livsspektiv. Barndommen er ein av fleire periodar som kan forklara mennesket si utvikling.

Boka *Barndomspsykologi* vart fyrst publisert på engelsk i 2012 og er omsett til norsk av Lars Holm-Hansen og Inger Sverreson Holmes.



Hildegunn Fandrem og Otto Laurits Fuglestad (red.), Inger Kristine Løge, Pål Roland og Elsa Westergård
Barn i utfordringer – Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid
 Fagbokforlaget 2013
 ISBN 978-82-450-1242-2

De utfordrende barna ble til *Barn i utfordringer*

Trass i at anmelderen finner denne boka omfattende og svært grundig, savner hun likevel et kapittel om forfatterne etiske vurderinger underveis i skrivearbeidet.



HANNE BERIT MYRVOLD
 (hanne.berit@live.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (privat foto).

Forfatterne tar utgangspunkt i forskningsprosjektet *De utfordrende barna* – DUB, initiert av Fylkesmannen i Rogaland. Prosjektet kan sees som et svar på et oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (KD). Det er gjennomført ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Prosjektet tok seks år, og *Barn i utfordringer* er således en forskningsbasert bok.

Begreper som preger boka innhold er tidlig innsats, kunnskap i handling, handlingskompetanse, systemrettet arbeid, kollegaveiledning og tiltak. Forfatterne skriver innledningsvis at *De utfordrende barna* er blitt endret til *barn i utfordringer*. Dette grepet forankres i et teoretisk perspektiv som knyttes opp til systemteoretisk tenkning. Perspektivet

innebærer, i denne sammenhengen, å se barns utfordringer i sammenheng med systemene rundt, og at det ikke nødvendigvis er barnet som «eier» problemet. Systemtenkningen er slik sett en styrke ved prosjektet og et viktig bidrag i arbeidet med barn i vanskelige perioder av livet. Det å kontekstualisere barnet på denne måten er i tråd med nyere syn på barn og barndom.

TEORITUNG, MEN FIN LESNING

Første del av boka er nokså teoritung. Forfatterne skriver mye om hvordan forskningen er blitt gjort. De har også fokusert på utvikling av kunnskap gjennom kollegaveiledning. Med et forskerblikk er dette fin lesning. Stoffet er ryddig og grundig presentert og plasserer prosjektet inn i tydelig kontekst. Jeg vil anta at det er den første og siste delen av boka som vil henvende seg til kvalitative forskere. Kapitlet er interessant for å kontekstualisere forskningsprosjektet, men det bringer ikke så mange nye teo-

retiske og metodologiske perspektiver på bordet.

I siste del av boka reflekterer forfatterne rundt utvikling av kunnskap gjennom forskning, samt veien videre. Dette fungerer på mange måter som en oppsummering, og forfatterne trekker mange tråder tilbake til det som har blitt skrevet før. Til slutt kaster de et blikk videre inn i fremtidige forskningsmuligheter. Forfatterne viser i sammenheng med dette til vellykkede lokale implementeringsprosjekter i etterkant av forskningsprosjektet.

PRAKSISHISTORIER

Den midterste delen av boka er preget av historier fra praksisfeltet. Her henvender forfatterne seg til barnehagelærerne og til studentene som forbereder seg til yrker som innebærer arbeid med barns utfordrende situasjoner i livet. Praksishistoriene er historier brakt inn i kollegaveiledning av profesjonsutøvere i barnehage eller skole. Historiene har, ifølge forfatterne, hatt stor betydning for endringer i barnas liv. Anvendelse av praksishistoriene har også hatt betydning for personalets utvikling av handlingskompetanse, individuelt og kollegialt.

Praksisfortellinger anvender jeg selv mye i mitt arbeid i barnehagelærerutdanningen. Metoden, eller sjangeren, er et sterkt og virkningsfullt virkemiddel og fører leseren tett innpå praksis. Å dokumentere praksis gjennom fortellinger har et sterkt element av subjektivitet i seg. Det er fortelleren som skaper fortellingen, blant annet gjennom valg av fokus. Her er det mange fortellere, både profesjonsutøveren og forskeren.

Fremstillingen av praksishistoriene i denne boka vekker tanker knyttet til etiske perspektiver i meg. Som tidligere barnehagelærer har jeg opparbeidet en etter min egen mening høy yrkesetisk kompetanse, og dette kjenner jeg på når barn fremstilles i «sårbare» situasjoner i livet. Spesielt når det trykkes i bokform, til alles oppmerksomhet. Jeg er sikker på at barnas identitet er anonymisert på en tilfredsstillende måte. Likevel sniker det seg noen tanker i hodet mitt. Har barna selv samtykket til dette? Har de selv samtykket i å bli fremstilt for allmennheten? Lest i lys av barns rett til medvirkning (jf. FNs barnekonven-

sjon) og et syn på barn som aktører i sitt eget liv er det vanskelig å se bort fra problemstillingen. Noen ganger undret jeg meg over hvor barnas stemmer og barnas perspektiver var i analysene. Var det noen som spurte barna om hvordan de hadde det eller opplevde sin egen situasjon? Boka viser til og trekker opp både personalets og foreldrenes perspektiver, men ikke barnas.

Etiske perspektiver og vurderinger er alltid et ømt punkt i forskning som omhandler barn. Selv om forfatterne understreker at det ikke er barnets utfordringer de vil vektlegge, leser jeg det likevel som at det er Oliver, Anita, Guro, Per og Judit som *har et problem*. Slik er de fortsatt *De utfordrende barna* for meg som leser. Bente Svenning (2009) skriver i sin bok *Hva fortelles om meg?* om barns muligheter til å kunne påvirke hva som dokumenteres i deres liv. Jeg lurte slik på om Oliver, Anita, Guro, Per og Judit vet hva som fortelles om dem.

ET KAPITTEL MANGLER

Boka i sin helhet er omfattende og

detaljert, til tider gjentakende og «overgrundig». Likevel savner jeg et eget kapittel om nettopp etikken i å forske blant barn og hvordan barna fremstilles i forskningen. For meg er troverdighet og pålitelighet nært knyttet sammen med etiske perspektiver på egen forskning. Dette er, slik jeg ser det, viktige perspektiver å bringe inn i forskning som gjøres med og blant barn og bør synliggjøres i en tekstlig fremstilling.

Med all respekt, forfatterne har helt sikkert vurdert dette underveis i prosessen, men det kommer ikke til uttrykk i denne boka.

Til slutt: Bokas redaktører er førsteamanuensis Hildegunn Fandrem, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger, og professor emeritus Otto Laurits Fuglestad, Universitetet i Bergen. De øvrige forfatterne er førsteamanuensene Inger Kristine Løge, Pål Roland og Elsa Westergård, alle ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger.

Les FØRSTE STEG digitalt

1. Gå inn på udf.no/forstesteg-eblad
2. Velg utgave
3. God lesing!





Sidsel Germeten (red.)
*De utenfor. Forsking om
 spesialpedagogikk og spesialundervisning*
 Fagbokforlaget 2014
 ISBN 978-82-450-1624-6
 168 sider

Et spesialpedagogisk oversiktsverk

Den som vil sette seg inn i utviklingen av spesialpedagogikken gjennom de siste tiårene, har her et godt tilbud, fastslår Første stegs anmelder.



KIRSTEN FLATEN
 (Kirsten.Flaten@hisf.no) er ansatt ved
 Høgskulen i Sogn og Fjordane / Sogndal
 BUP (privat foto).

De utenfor har som utgangspunkt et festskrift i anledning professor emeritus Gunnar Stangviks 80-årsdag tidligere i år, en hyllest som leserne nå får ta del i. Boken gir et godt innblikk i og overblikk over den utviklingen som har funnet sted innenfor det spesialpedagogiske feltet de siste tiårene. Den er kanskje særlig interessant fordi den tar for seg hyppig brukte begreper som står i fare for å bli floskler.

Barnehageperspektivet er ivare tatt av Evelyn Eriksens kapittel om spesialpedagogikk og fremtidens barnehage. Eriksen problematiserer at retten til spesialpedagogisk oppfølging ligger i opplæringsloven; hun mener denne retten bør flyttes til barnehageloven når det gjelder aldersgruppen under skolepliktig alder.

INTEGRERING – INKLUDERING

Peder Haugs gjennomgang av begrepet inkludering viser oss at begrepet ikke bare kan, men *skal* ha flere meninger. Her bestemmer konteksten. Hva er skillet mellom inkludering og integrering, om skillet finnes? Haug mener at integrering ofte blir erstattet av inkludering, og at begrepene slik sett betyr det samme. Han viser imidlertid også at begrepene er ulike. Integrering er forbundet med spesialpedagogikken, eller den fysiske plasseringen. Inkluderingsbegrepet er imidlertid langt mer omfattende, og det omfatter også elevgrupper som ikke passer inn i rammene til ordinær spesialpedagogikk.

Kjell Skogens kapittel om de særlig evnerike barna gir en kortfattet innføring i hvordan vi kan oppdage og forstå hvilke særegne behov disse barna kan ha. Særlig evnerike barn kjennetegnes ofte av vitebegjær og raske assosiasjoner, noe som kan være vanskelig å håndtere for en lærer med opp mot 30 elever i klassen. Faren ved å la begavede barn seile sin egen sjø, er at de legger lokk på

egne evner og blir *underyttere*. Skogen viser til at elever som ikke får et faglig forsvarlig utbytte av ordinær undervisning, har rett til å få tilpasset opplæring og tilpasset undervisning. Han viser til eksempler på at det er mulig å gi særlig evnerike barn god nok opplæring, men konklusjonen er at denne elevgruppen bør få langt mer pedagogisk oppmerksomhet enn kva den har fått til nå.

NORMALITETSBEGREPET UTVIDES

Leserne får innsyn i utviklingen av *normalitetsbegrepet*. Begreper som selvbestemmelse og *empowerment* viser at ethvert menneske har rett til kontroll og styring med eget liv. Utviklingen har vært til det bedre, det er eksempelvis ikke lenger skambelagt å få barn med spesielle behov. Institusjonalisering av små barn med spesielle behov, fjernt fra familien, er også en saga blott. Om alle barn får den støtte og de tilpassede tilbud i barnehage og skole som de har behov for, er et annet spørsmål.



Lene Cathrin Hansen
Sårbare barn i barnehagen
Den lille boken om de store svikene
 Kommuneforlaget 2014
 ISBN 9-788244-622271
 102 sider, 268 kroner

En forkjemper for de sårbare barna

Lene Cathrin Hansen har blant annet en fortid som spaltist i Første steg. Hennes hengivenhet for de sårbare blant de yngste er utvilsom. Nå har hun skrevet bok om disse sårbare, og når selveste Kari Killén i forordet betegner den som «en liten perle», er det bare å kaste seg over den.

Sårbare barn i barnehagen – Den lille boken om de store svikene er en bok om omsorgssvikt. Lene Cathrin Hansen, førskolelærer, frilansskribent, kjent fra bloggen www.barnehagskebetragtninger.no, og nå også fagbokforfatter, har skrevet en liten, lettlest og velskrevet bok full av beretninger hentet fra egne erfaringer i barnehagen, beretninger som rører og beveger i alle fall denne leseren.

Hansen har også en ballast hun skriver ut fra. Som hun skriver på siden før hennes eget forord: *Denne boken er skrevet med en erfaren førskolelærers bankende hjerte for faget sitt. Av og til har en liten overgrepsutsatt jente sittet på fanget mitt. Jenta jeg en gang var.*

Hun sier i forordet at hun er mer opptatt av spørsmålene rundt omsorgssvikt enn av å svare på dem. Vi må nemlig alle finne våre egne svar. De som har sin yrkeshverdag i barnehagen eller barnevernet, eller som snart skal dit, må nemlig innse at de selv, i kraft av seg selv, er



Lene Cathrin Hansen har skrevet en bok om omsorgssvikt med en innfallsvinkel som gjør den til et nybrottsarbeid på området (foto: Erik M. Sundt).

det eneste og beste redskapet de trenger i møtet med overgrepsutsatte barn.

Mer konkret går hun imidlertid inn for å styrke det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet. Vi må vite hvem som har ansvar for hva, hva vi etter loven har lov til å gjøre, og hva vi plikter å gjøre. På disse punktene er Hansen helt på linje med forskerne i studien *Barn i Midt-Norge – Psykisk helse hos barn i barnehagen*.

Bokens andre forord er skrevet av professor emerita Kari Killén (80) tilknyttet Norsk institutt for forskning om

oppvekst, velferd og aldring (NOVA), som undertegnede hadde gleden av å presentere i et intervju i Første steg nr. 2 i 2013. De som kjenner Killén, vet at hun er en enestående kapasitet på sitt område. Når en person som Killén går god for denne boken, er ytterligere forsøk på anmelderi nesten overflødig.

Killén skriver om boken at den «avviker fra de fleste bøker om temaet på flere måter. Den bringer inn den profesjonelles egne følelser og oppvekst, selvkritikk, ærlighet, ansvar og kjærlighet». Og videre: «Forfatteren viser en god balanse mellom erkjennelse av egen erfaring og den ærlighet dette krever, og arbeidet med å integrere relevant kunnskap.»

Killén påpeker også at Hansens bok er for et nybrottsarbeid å regne. En slik presentasjon av hvor viktig det er for profesjonelle, som barnehagelærere, å avklare personlige forhold i situasjoner de kan møte i yrkeslivet, blir med dette, som Killén sier, «omsider satt på dagsordenen». Siden undertegnede også synes dette er en svært leseverdig bok, og siden han har stor tillit til Killéns vurderingsevne, er det vel nesten bare å konkludere med *enough said*.

Takk til Lene Cathrin Hansen for denne lille, men viktige boken! AS



MARI MJØS

(mari.mjøs@utdanningsforbundet.no)
er advokat (foto: Arne Solli)

Yrkesskader i barnehager

Som ansatt i barnehage kan du bli utsatt for forskjellige typer ulykkeshendelser i arbeidet ditt, hendelser som kan falle inn under yrkesskadebegrepet.

Slike hendelser kan være fall, slag, løft eller annet. Skader i forbindelse med løft kan ofte være vanskelig å få godkjent, da kontrollerte løft generelt sett ikke anses som ulykkesartet, og kommer derfor ikke inn under yrkesskadereglene.

Folketrygdlovens yrkesskaderegler, yrkesskadeforsikringsloven og hovedtariffavtalene: Som arbeidstaker er du dekket både av yrkesskadereglene i folketrygdloven og i yrkesskadeforsikringsloven. Begge lovene omfatter skader og sykdommer som du måtte pådra deg mens du er i arbeid, enten disse skyldes en plutselig hendelse (arbeidsulykke/yrkesskade), eller skyldes påvirkning over tid (yrkessykdom).

Etter dagens lovgivning anses ikke belastningslidelser, som over tid har utviklet seg i muskel-/skjelett-systemet, som yrkesskade. Tilsvarende gjelder sykdom som har utviklet seg som følge av psykiske påkjenninger eller belastninger over tid. Selv om kontrollerte løft i utgangspunktet faller utenfor yrkesskadereglene, kan det likevel være forhold ved løftet som gjør at det kan anses som ulykkesartet, og at du derfor bør melde det som yrkesskade.

Melding av yrkesskade/yrkessykdom til NAV og forsikringsselskap: Dersom du mener at du er blitt påført en skade mens du var i jobb i barnehagen, kan du be arbeidsgiveren din om å melde denne til NAV, og til forsikringsselskapene hvor

dekningen etter yrkesskadeforsikringsloven og hovedtariffavtalen er tegnet. Vær oppmerksom på at du alltid har rett til å melde skaden selv, samt kreve erstatning.

Du finner skjema på nettsiden til NAV og på nettsiden til det aktuelle forsikringsselskapet. Det er en meldefrist på ett år overfor NAV. Foreldelsesfristen for krav mot forsikringsselskapet, er tre år.

Ytelser og erstatning på grunnlag av yrkesskade/yrkessykdom: Dersom du på grunn av yrkesskaden mottar sykepenger, arbeidsavklaringspenger, eller uførepensjon, kan disse ytelsene gis etter folketrygdlovens særregler ved yrkesskade. Dette innebærer ikke nødvendigvis, at du får en høyere ytelse. Det foretas én beregning etter de ordinære reglene, og én etter yrkesskadereglene. Den høyeste av disse velges automatisk.

Dersom yrkesskaden har påført deg en varig medisinsk invaliditet på minst 15 prosent, kan du ha rett på menerstatning etter folketrygdloven. Yrkesskadeforsikringsloven har en tilsvarende bestemmelse.

Utbetaling etter hovedtariffavtalene forutsetter at NAV har godkjent den aktuelle skaden/sykdommen etter folketrygdlovens yrkesskaderegler. Du kan da få utbetalt

15 G ved full uførhet. Dersom du også er påført et varig mén, kan du få utbetalt en menerstatning, på opptil 3 G, avhengig av graden av medisinsk invaliditet. Folketrygdens grunnbeløp (G) utgjør nå kroner 88 370. Etter yrkesskadeforsikringsloven dekkes tapte og fremtidige inntekter samt utgifter.

Dersom yrkesskadeforsikringslovens regler gir en høyere erstatning enn etter hovedtariffavtalen, utbetales bare erstatning etter yrkesskadeforsikringsloven. Men om erstatningen etter hovedtariffavtalen blir høyere enn etter yrkesskadeforsikringsloven, utbetales differansen i tillegg til erstatningen etter yrkesskadeforsikringsloven.

Hvis NAV har truffet vedtak om godkjenning etter yrkesskadereglene, vil du uavhengig av om yrkesskadeforsikringsselskapet erkjenner ansvar for skaden, ha rett til erstatning etter hovedtariffavtalens regler.





SIV HEGE NYTRØ

(Siv.Hege.Nytrø@meraker.kommune.no)
er styrer i Tollmoen barnehage i Meråker
i Nord-Trøndelag (foto: Arne Solli)

«... viktig å være
medmenneske, ...»

Den viktigste ressursen vi har er personalet

Livet er ikke en rett strek, men en krokete og uforutsigbar en. Livet i barnehagen er også ofte som en krokete strek.

For at barna skal ha det best mulig i barnehagen må personalet glede seg til å gå på jobb. Det at den enkelte opplever at det gjør en forskjell om man er på jobb eller ikke, er av stor betydning. Alle har behov for å bli sett, verdsatt, akseptert som den man er og opplever å ha innflytelse på det som skjer i barnehagen. Den enkelte medarbeiders oppgaver er heller ikke tilfeldig valgt, for alle ansatte har sin verdi og sine kvaliteter. Det vil si at vi bestreber oss på å ha rett person på rett plass til enhver tid.

Som mennesker er vi stadig i endring ut fra de forutsetninger som til enhver tid finnes. Vi er ikke bare ansatt i barnehagen, vi har et liv utenom jobben som påvirker oss i ulik grad. Hvordan kan jeg som leder legge til rette for at personalet kan få en så god livssituasjon som mulig, slik at det blir lystbetont å gå på jobb? For å kunne det, må jeg ha kunnskaper om mine medarbeidere. Jeg bør blant annet vite hvor de er i livet, hvilke krav jeg som leder kan stille, og hvilke utfordringer de kan håndtere.

UNIKE, MEN ULIKE BEHOV

Denne måten å lede på vil jeg forklare med modellen «livslang ledelse». *Linje 1:* Mitt liv er statisk, som en konstant linje hvor jeg vet hva som vil skje framover uten de spesielle hendelser.

I-----I

Linje 2: Mitt liv er noe uforutsigbart. Selv om jeg påvirker og bestemmer over mitt liv, så går det litt opp og ned, litt hit og dit, på min veg framover.



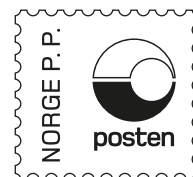
Livet er som regel som linje 2. Med en bevissthet om at vi alle er unike, med ulike behov, vil det for oss alle bli lagt til rette på en eller annen måte en eller annen gang, i løpet av vårt arbeidsliv. Slik blir alle tatt hensyn til og får innfridd ønskene sine ut fra det de har behov for «her og nå», innenfor de lover og regler som vi er pålagt å følge. Men alle får ikke det *samme* på samme tidspunkt.

GJØRE HVERANDRE GODE

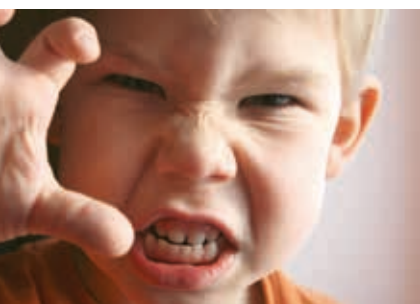
Skal dette fungere i praksis, kreves det at vi viser raushet, at vi respekterer hverandres personlighet, særegenhet og egenart. Det som gjør meg til meg og deg til deg.

Hvis vi skal gjøre hverandre gode, så er det som leder i barnehagen viktig å være medmenneske («bry seg» om hele mennesket også), å lytte, være en god modell (gjør selv det du forventer at andre skal gjøre), være tydelig (slik at alle vet hva som forventes av dem), tilgjengelig (hvis det er behov for hjelp, veiledning, samtale, m.m.), være fleksibel i form av arbeidstid, ferie og avspasering, legge til rette for kurs og etterutdanning for de som måtte ønske det. Med andre ord: Her er det viktig å være kreative *sammen* slik at vi *sammen* får inspirasjon og motivasjon i jobben vår. Slik får vi fleksible ansatte som gjerne yter det lille ekstra!

Og vi vil lettere åpne for å endre praksis, til å improvisere, og tenke at det meste *er* mulig!



Returadresse:
Første steg
Utdanningsforbundet
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO



utviklingsforum@

Skal du eller dine kolleger på kurs denne høsten? Trenger dere ny kunnskap og inspirasjon? Da kan vi anbefale dere å se nærmere på programmet til Utviklingsforum.

Roten til alt godt • Trygg i barnehagen

Med kunnskap om tilknytning og trygghetssirkelen

Endelig et kurs som ikke bare forklarer hva tilknytning er, men som også viser hvordan du kan bruke denne kunnskapen i din barnehage.

Oslo • Trondheim • Larvik • Bergen • Hamar

13. og 14. november • Moderne barn – moderne foreldre: Nytt samarbeid

Sundvoldenkonferansen 2014

Skal man lykkes med barna, må man lykkes med foreldrene. Møt dyktige fagfolk fra Norge og Sverige som hjelper dere til å samarbeide bedre både med barn og foreldre.

Oslo 24. oktober • Med fokus på små barns behov

Nasjonal konferanse for familiebarnehager

Familiebarnehagene gir et pedagogisk tilbud til mer enn 6000 barn under tre år og årets konferanse presenterer et program med fokus nettopp på de yngste barnas behov. Kurset er åpent for alle!

Oslo 19. november • Sint og eksplosiv

Slik møter vi aggresjon og sterke følelser

Har dere barn som lugger og slår og som ikke klarer å kontrollere sitt sinne? Ønsker dere å lære mer om hvordan vi skal forstå aggressive og sinte barn og hvordan vi møter dem? Da bør dere se nærmere på dette kurset!

Oslo 26. november • Barnehageimpulser 2014

Høstens utgave av BARNEHAGEIMPULSER gir deg fersk kunnskap om alt fra matematikkens kjerne til kreativt gjenbruk, og du får være med å ta farvel til lydigheten og lære hvordan barn kan leke en bok.

**Vi har også kurs i en rekke andre byer. Les mer på www.utviklingsforum.no.
Ta gjerne kontakt på telefon 21 53 03 36 eller post@utviklingsforum.no**