

# FØRSTE STEG

1 2015

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE  
FRA UTDANNINGSFORBUNDET

## Kampen om **barnehageloven**

side 12–19

**Mobbing må bekjempes  
allerede i barnehagen** side 4

**Barns trivsel er voksnes ansvar  
– et lekeprosjekt i Bluesbyen** side 8

SJEKK: UDF.NO/FORSTESTEG-EBLAD

# Kartlegging

Foto: Petter Oppend



Barnehageloven er under revisjon. Dette revisjonsarbeidet kan du lese om fra side 12 og utover i artikler skrevet av Berit Bae og av Birgitte Fjørtoft og Morten Solheim. Blant de høringsinstanser som har uttalt seg om forslag til nye paragrafer i loven, finner vi også Datatilsynet, som kommenterer høringsnotatets kapittel 6 som

handler om dokumentasjon og vurdering i barnehagen. Datatilsynet har tidligere påpekt en ytterst sprikende praksis rundt om i Barnehage-Norge når det gjelder bruk av kartleggings- og testverktøy, noe tilsynet finner uheldig. Kunnskapsdepartementets forslag til endringer i kapittel 6 for å oppnå en mer samordnet og felles praksis, får imidlertid langt fra helhjertet tilslutning fra Datatilsynet.

«Vi kan ... ikke se at Kunnskapsdepartementets forslag om presisering av hjemmelsgrunnlaget for barnehagenes arbeid med dokumentasjon og vurdering bidrar til å løse utfordringene. Kunnskapsdepartementets forslag innebærer at foreldre blir fratatt retten til å bestemme om barnas ferdigheter skal kartlegges. Vi mener forslaget også innebærer en fare for at praksisen med å kartlegge alle barn uten at en konkret vurdering av behov blir gjort, brer om seg. Personvern handler om integritet og selvbestemmelse, og vi mener deler av Kunnskapsdepartementets endringsforslag svekker barnas personvern og foresattes rett til å ivareta barnas interesser», uttaler Datatilsynet.

«Bruk av kartleggingsverktøy må baseres på samtykke fra foresatte», konkluderer Datatilsynet. Av høringsuttalelsen framgår det at selv i barnehager som har som intensjon å få foreldrenes samtykke før kartlegging skjer, blir foreldrene i til dels forsvinnende liten grad faktisk informert. Tilsynet tilkjenner en frykt for hva som kan skje dersom en plikt til å informere fjernes. Tilsynet antyder også at departementet forsøker å oppnå noe uten å si det i klartekst: «Dersom Kunnskapsdepartementet vil innføre måling av ferdigheter i barnehagen, må de være åpne om det og sørge for åpen debatt om temaet.»

Høyre ser uten tvil på seg selv som et demokratisk parti. Interessant da at Høyre vil innføre en lov som svekker foreldrenes rettigheter på vegne av foreldrenes egne barn i barnehagen! Det bør være en selvfølge at samarbeidet, kommunikasjonen og informasjonsutvekslingen mellom foreldre og barnehagelærere er godt, med full åpenhet om alle spørsmål som er viktige for foreldre som er opptatt av sine barns ve og vel. Barnehagelærerne er på et vel kvalifisert og høyt kompetent faglig grunnlag like interessert i dette gode samarbeidet. Barnehageloven må støtte både barnehagelærerne, foreldrene og selvsagt barna og deres rettigheter, slik Datatilsynet fastslår.

Høyre og Kunnskapsdepartementet gjør klokt i å lytte nøye til både Utdanningsforbundet og Datatilsynet i denne saken!

*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: 28 266



# FØRSTE STEG

1 2015  
februar og mars



Ill.: Karl Rikard Nygaard

- 01 Forsiden: © Piotr Marcinski
- 04 Mobbing kan bekjempes
- 08 Barns trivsel – voksnes ansvar,  
er innholdet i Bluesbyens lekeprosjekt
- 12 Hvem skal bestemme i barnehagen?  
Det bestemmer barnehageloven!



De har valgt side i sitt syn på forslag til ny barnehagelov. F.v. Berit Bae (**side 12**), Birgitte Fjørtoft og Morten Solheim (**side 16**), og Hege Valås (**side 69**).

- 20 Et møte med Elin Eriksen Ødegaard
- 24 Barnehageminner:  
Tora Berger var mest opptatt av vafler
- 26 Kjetils hjørne: Ray Davies og det å se den andre
- 30 Hvordan små barn får interesse for å skrive
- 36 Digital historiefortelling i barnehagen
- 40 Ytring: «For mye, for tidlig», mener Einar Juell  
og Morten Solheim
- 42 Språklek og den første lese- og skriveopplæringen
- 46 Kronikk: Pedagogisk leiar i skjeringspunktet
- 49 Synspunkt: Nynorsk og bokmål, to ulike  
og sjølvstendige språk, og barnehagen
- 54 Økonomi: Budsjettforliket og barnehagene
- 56 Kronikk: Solidaritet i demokratisk praksis
- 60 Jon Kaurel med svarreplik til Jørgen Frost
- 62–72 Seks bokmeldinger
- 73 Kontaktforum barnehage:  
Hege Valås om forslag til ny barnehagelov
- 74 Jus: Om pensjonsordninger i private barnehager
- 75 Med styrerblikk – ved Torill Kvåle Iversen

Første steg nr. 2/2015 har offisiell utgivelsesdato 29. mai.





HELE BARNET, HELE LØPET

# Mobbing i barnehagen kan bekjempes

**Ingrid Lund møtte elever som enten alt hadde droppet ut av, eller var i ferd med å droppe ut av videregående skole. Av hvilken grunn? De fortalte sine historier som framstilte dem dels som mobbeofre og dels som mobbere, og de husket at det begynte tidlig. Det begynte i barnehagen.**

Ingrid Lund møtte disse ungdommene i en undersøkelse av *dropouts* i videregående skole. Det var lærdommene og erfaringene fra disse møtene som fikk Lund til å ville undersøke fenomenet mobbing nærmere.

– Historiene de unge forteller er mange, men de forteller dem med forbløffende krystallklare bilder. De husker tilbake til barnehagen der noen av dem selv ble mobbet av andre barn, men også av voksne, og der andre av dem ble mobbere, sier Lund. – Jeg bestemte meg for å ta dem på alvor, jeg ville finne ut hva som finnes av kunnskap om temaet, og hva det trengs ny kunnskap om.

Fortsettelsen ble at hun i samarbeid med Godtfredsen fikk i gang prosjektet *Hele barnet, hele løpet. Mobbing i barnehagen* i 2013, et prosjekt som varer ut dette året – takket være midler fra Foreldreutvalget for barnehager (FUB), Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), og Sørlandets sykehus, Avdeling Barn og Unges Psykiske helse. En prosjektrapport kommer til høsten, i tillegg til at prosjektet vil bli presentert i flere internasjonale fagtidsskrifter. Det ble også presentert på en stor internasjonal konferanse i Budapest i Ungarn høsten 2014.

– Jeg er fagleder i en pedagogisk støtteenhet for barnehager, der jeg i en årrekke blant annet har representert et såkalt

lavterskeltilbud, sier Marianne Godtfredsen. – Vi har tilbudt observasjon når barnehageansatte og foreldre har hatt barn som har vekket uro eller bekymring, men som det ikke uten videre har vært behov for å henvise til pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT.

### HVORFOR FÅR IKKE «LISE» LEKE?

– Hva skjer når «Lise» ikke klarer å bli med i leken? Blir hun utestengt? Hvorfor? I løpet av de siste ti årene har jeg gjennomført rundt 800 observasjoner av denne typen rundt om i Kristiansand kommune. Umiddelbart etter hver observasjon har jeg hatt møte med foreldre og pedagogiske leder om hva jeg har sett, sier Godtfredsen, som legger til at hun aldri har observert i en barnehage uten at det er klarert med foreldrene.

I løpet av observasjonene de første årene var det flere og flere barn som fikk henne til å stusse. Det var for eksempel «Lise», som så ut til å gå mye alene, og det var «Petter», som stadig ble avvist når han forsøkte å bli med i leken. Hvorfor?

– Jeg begynte å spørre personalet om hva dette kunne komme av: «Hva tenker dere når dere ser at 'Lise' og 'Petter' hele tiden står utenfor leken og gjentatte ganger blir avvist?» Det viste seg i flere sammenhenger at personalet ikke hadde oppdaget dette. Dét gjorde meg bekymret! Det finnes altså barn som går rundt i barnehagen og ingen oppdager at de ikke har det bra der. Det er de siste åtte årene jeg har sett mest av dette, sier Godtfredsen.

Det var også foreldre som henvendte seg til henne, bekymret fordi de mente å se at barna deres ikke kom inn i lek sammen med andre barn og heller ikke fikk venner: – Når det gjelder barnehagen, er foreldrene mest opptatt av nettopp de to tingene, at barna deres får leke og at de får venner.

Samtidig sier ca to tredeler av de barnehageansatte at mobbing forekommer. Spørsmålet er hva en pedagogisk leder eller en barnehagelærer gjør når de ser det skje? Våger de å ta mobbebrillene på?

Både foreldre og ansatte vurderer kompetansen til ansatte som høy når det gjelder mobbing, men en tredel av foreldrene svarer «vet ikke» når de blir spurt om ansattes kompetanse om mobbing.

– Så vi har mye å gå på, sier hun. – Foreldrene har tross alt rett til å vente høy kvalitet fra den institusjonen de betror sine barn til.

### FUBs BROSJYRE

I 2012 utga FUB brosjyren *Mobbing i barnehagen*. Den vakte en viss oppsikt, og mange lot seg opprøre over den. Det går da ikke an å snakke om mobbing i barnehagen. Det var dem som mente hele brosjyren burde trekkes.

– Jeg sendte en e-post med gratulasjoner til FUB, sier Godtfredsen. – Jeg sa at det var modig gjort å utgi brosjyren, og at det var på høy tid! Jeg ble deretter invitert til et møte med FUB og FUG.

– På møtet fortalte jeg hvilke tanker jeg hadde gjort meg om mobbing i barnehagen. Jeg fortalte dem om Ingrid (Lund) og

det forskningsmiljøet hun tilhørte, et miljø som kunne tenke seg å forske på dette temaet. Da jeg kom til FUB, hadde jeg alt brukt mange år på å forsøke å skaffe midler til denne forskningen, forgjeves, men FUB/FUG så viktigheten av å bidra.

Det ble bevilget 1,5 millioner kroner fra FUB og FUG i fellesskap til prosjektet *Hele barnet, hele løpet. Mobbing i barnehagen*, med Godtfredsen som prosjektleder og Lund som forskningsleder (prosjektet er redegjort for i detalj på FUBs nettsider, Red.s anm.).

Prosjektet er et samarbeid mellom FUB/FUG, Kristiansand kommune, Universitetet i Agder (UiA), og Sørlandets sykehus, Avdeling for Barn og Unges Psykiske helse, ved forsker og familierapeut Anne Helgeland. Hun har utført viktig kvalitativ forskning ved å intervju femåringer både individuelt og i fokusgruppeintervjuer. I tillegg har hun gjennomført observasjoner både inne og ute i barnehager. Det at fire så viktige aktører som FUB/FUG, Kristiansand kommune, UiA og Sørlandet sykehus spiller på lag, betegner Godtfredsen som enestående!

### ET OMDISKUTERT TEMA

– Temaet mobbing i barnehagen har vært diskutert her i landet og internasjonalt siden begynnelsen av 1990-tallet, så vi er slett ikke først ute, sier Lund, som påpeker at bruken av begrepet mobbing i barnehagen er omdiskutert, at uenigheten er stor, og at tallene spriker når det gjelder omfanget av mobbing i både barnehage og skole.

Hvilke spørsmål stilles? Hvilke definisjoner legges til grunn? Hva er mobbing? Hvor mye skal til av en bestemt type atferd før det kan kalles mobbing? Gjentatte negative hendelser over tid, hva betyr det? Et forhold som inngår i alle definisjoner er dette med det ujevne maktforholdet mellom mobber og mobbeoffer.

– Jeg er veldig forsiktig med å slå fast at så eller så mange prosent av barna i barnehagen utsettes for mobbing, sier Lund.

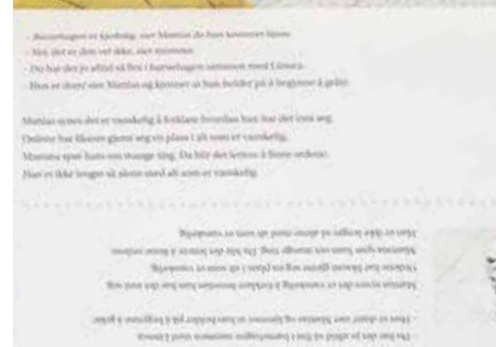
Det både Lund og Godtfredsen gjerne understreker, er at mobbing i barnehagen forekommer, uavhengig av sprikende ►



Ingrid Lund og Marianne Godtfredsen (t.h.). Lund (ingrid.lund@uia.no) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder i Kristiansand. Godtfredsen (marianne.godtfredsen@kristiansand.kommune.no) er assisterende leder og fagutvikler ved Pedagogisk støtteenhet for barnehager; hun har bakgrunn som barnehagelærer og spesialpedagog.



Boken *Mattias er alene* er en bok i stort format, designet for at barnehagelæreren skal kunne lese for mange barn samtidig, med heldekkende illustrasjoner på den ene siden og tekst på den andre. Dette er med andre ord en bok for barna, ikke en fag- eller lærebok for voksne. Ingrid Lund skrev boken fordi hun fant at det ikke er skrevet god litteratur for barn om det vanskelige temaet mobbing og hvordan det føles å være utestengt (© Ingrid Lund/Ane Tollerød Fosse).



tall fra ulike kilder: – Dét er vårt hovedbudskap, og så vil prosenten variere alt etter hvilken undersøkelse man viser til.

– Det vi vil finne ut av, er hvilke mekanismer som trer i kraft når mobbing skjer. Ikke minst vil vi finne fram til hva som kan gjøres mot mobbing, slik at de ansatte i barnehagen kan hjelpe de barna som blir utestengt fra lek og som ikke har venner, sier Lund.

Det er ingen tvil om at Barnehagens rammeplan erkjenner at mobbing forekommer og at det kan være et problem. Rammeplanen sier i kapittel 2.2. *Lek*: «Personalet må være tilgjengelig for barn ved støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Dette vil også danne grunnlag for å sikre at alle barn får gode erfaringer og en opplevelse av å mestre samspillet med andre barn i lek. *Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andres lek, må gis særskilt oppfølging.*» (Red.s utheving.)

Og i kapittel 2.4 *Sosial kompetanse*: «Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området.» (Red.s utheving.)

Hva er så egnede tiltak? Godtfredsen og Lund vil ikke uttale seg for sikkert om hva den nye barnehagelærerutdanningen er ment å formidle av kunnskap om temaet, de nøyer seg med å slå fast at den rette typen kunnskap må til for å kunne forebygge mobbing!

– Det handler om tiltak på ulike nivåer, blant annet gjennom utdanningen, fastslår Lund. – Det må stilles krav til dem som skal arbeide med barn i en barnehage, og det må stilles krav til personalets holdninger og til barnehagens organisering. Det handler om tydelig ledelse i barnehagen. Den gode barnehagen for alle barn er den barnehagen der intet skjer tilfeldig fordi de

voksne har et bevisst forhold til oppgavene sine, leken inkludert, og til barnehagehverdagens organisering.

## FARLIG BAGATELLISERING

– Det som er farlig, er at jo yngre barna er, jo mer ser problemet mobbing ut til å bli bagatellisert, mener Godtfredsen. – Man har lett for å si «det er jo bare barn» og «det er vel ikke så farlig, det ordner seg nok».

– Det handler om vårt syn på barn, sier hun. – Vi fant ut at vi ville gå i dybden i denne problematikken gjennom å intervju barna selv. Hvordan opplever barna selv det å bli utestengt, eller det å stenge andre ute? Hjelp til disse intervjuene fikk vi av Anne Helgeland. Det viste seg at barna hadde svært klare forestillinger om hva mobbing er; ett barn sa for eksempel at «det er som å erte, bare litt slemmere». Dette er viktig kunnskap om barns måte å tenke på.

Godtfredsen mener at hvis vi vil ta barn på alvor, slik barnehageansatte liker å si at de gjør, så er det på høy tid å bruke denne kunnskapen i den praktiske barnehagehverdagen, slik det hører seg for profesjonelle.

Hun mener videre at det ikke holder for ansatte å henvise til at barnehagen har ulike programmer for utvikling av sosial kompetanse, «så mobbing skjer ikke her hos oss». Men én ting er å ha vedtatt et program og å si at dette er noe man vektlegger, noen helt annet er hvordan ting ser ut i praksis, sier Godtfredsen, som understreker at det handler først og fremst om tydelig og varm ledelse med fokus på trygge og gode relasjoner.

– Når vi spør barn om hva de voksne gjør når noen mobber, så er et gjennomgangssvar at barna «må sitte på benken». *Timeout* er løsningen de voksne bruker. Hva barna lærer av å





Ane Tollerød Fosse (ane@anefosse.com) er bildekunstneren og illustratøren som har illustrert Ingrid Lunds bok *Mattias er alene*, om mobbing i barnehagen. Boken er inspirert av forskningsprosjektet *Hele barnet, hele løpet. Mobbing i barnehagen*. Bokforsiden og bilder og illustrasjoner fra boken kan sees på [www.mattiaseralene.no](http://www.mattiaseralene.no) og på [www.anefosse.com](http://www.anefosse.com), samt på Facebook: anefosseillustrations, og på Twitter: ANeTol.

sitte alene på en benk og tenke, er et spørsmål de ansatte bør reflektere mer over. Det kan hende virkningen blir en annen enn den de voksne etterstreber, sier hun.

Lund liker å anvende begrepet «følelser på ville veier» når barn ikke helt vet hva de skal gjøre med for eksempel frustrasjon og sinne som viser seg atferdsmessig som slag, biting eller andre utagerende uttrykk: – Når barn strever, når de ikke får være med i leken, når de ikke vet hva de skal gjøre når andre barn holder på med noe, da trenger de støtte og veiledning fra kompetente ansatte som kan hjelpe dem til å forstå både egne og andres følelser og handlinger. Noen barn trenger hjelp til å finne ut av hvordan de kan leke sammen med andre barn.

Hun sier mobbeforskeren Dan Olweus helt siden tidlig på 1970-tallet har påpekt at de barna som er mest sårbare for mobbing, er de stille og forsiktige barna. Olweus uttalte seg om skolebarn, men Lund sier at vi kan se det samme i barnehagen: – Det dreier seg om de barna som strever med å få til leken, de som er litt redde, litt forsiktige, som trenger litt ekstra støtte. Dette gjelder for øvrig også mobberen, han som er sinna og feker med armer og bein! Også mobberen trenger hjelp til å finne ut av sine egne følelser, til å finne ut av det å være sammen med andre mennesker.

(Lund har for øvrig skrevet heftet «*De er jo bare barn*» Om barnehagebarn og mobbing, utgitt av PEDLEX Norsk Skoleinformasjon – se [info@lex.no](mailto:info@lex.no). Dette heftet er myntet på både barnehageansatte og foreldre. Red.)

## TIDLIG INNSATS

Skal arbeidet mot mobbing, som må betraktes som et seriøst problem i både barnehage og skole, kunne krones med hell,

trengs tidlig innsats – det vil si innsats i barnehagen. Lund og Godtfredsen er enige om at det å bruke størstedelen av ressursene på å bekjempe mobbing i ungdomsskolen og i videregående skole, er å bruke dem der de virker minst.

– Likevel ser det ut til at både våre politikere og folk flest lider

under en slags motvilje mot å erkjenne at mobbing skjer i barnehagen, sier Godtfredsen. – Imidlertid har de samme politikerne ingen motforestillinger mot å anerkjenne at mobbing skjer i skolen, to måneder etter at de samme barna forlot barnehagen for siste gang. For meg handler dette veldig mye om samfunnets syn på de yngste barna.

– Jeg vil understreke at vårt fokus på mobbing i barnehagen ikke handler om å stemple små barn som mobbere eller mobbeofre. Det handler om å understreke de ansattes ansvar og plikt til å bidra til at ethvert barn blir en betydningsfull person i fellesskapet, poengterer hun.

– Nå ser vi gjennom undersøkelser at barnas skoleresultater ikke er slik vi ønsker. Da blir det etter min mening en stor utfordring å godta at det vi gjør feil i skolen, skal vi gjøre mer av i barnehagen! fortsetter hun. – Jeg ser det slik at når et barn ikke har det godt med seg selv og ikke får til det sosiale samspillet, ikke klarer å knytte til seg en venn, og ikke klarer å vinne innpass i leken, så kommer dette barnet til å streve med å utvikle seg og lære.

Godtfredsen mener at vi i både barnehage og skole trenger en ny diskusjon om læringsbegrepet, og om hvordan barn lærer fra begynnelsen av: – Den som ikke tror på at barn lærer gjennom lek, har ingenting i en barnehage å gjøre. Tidlig innsats handler om å bygge en grunnmur gjennom tilgang til lek og til venner. Det barnet som klarer å skaffe seg en eller flere venner i barnehagen, klarer det høyst sannsynlig senere i livet også. Det er når foreldrene ser at deres barn ikke har noen å leke med, ikke har noen venner, at de blir bekymret. **AS/tekst og foto**



Det er leken barn lærer av, mener man på Notodden, der de satser på å styrke kjernekompetansen, det vil si leken. Fv. Torunn Wølner, styrer i Villamoen barnehage ([torunn@kattekleiv.no](mailto:torunn@kattekleiv.no)), Terje Melaas, høgskolelektor ved Høgskolen i Telemark ([terje.melaas@hit.no](mailto:terje.melaas@hit.no)), og Margrete Haga Lindeland, virksomhetsleder barnehage i Notodden kommune ([margrete.haga-lindeland@notodden.kommune.no](mailto:margrete.haga-lindeland@notodden.kommune.no)).

# Et lekeprosjekt for læring

**Ved å vektlegge leken mer og læring mindre, lærer barna mer – dette er ideen som prosjektet *Barns trivsel – voksnes ansvar* hviler på. Notodden er ikke bare Bluesbyen, der tar man også barnehagepedagogikken alvorlig gjennom Reggio Emilia-inspirert arbeid.**

– Den viktigste og samtidig vanskeligste oppgaven for en barnehageansatt er å støtte barn gjennom å delta i leken. Barnehageansatte som arbeider med barn, leker jo ikke i den forstand, de utfører yrkeshandlinger for å støtte barna i leken, sier høgskolelektor Terje Melaas ved Høgskolen i Telemark (HiT).

Melaas er leder, veileder og rådgiver for prosjektet som er initiert av Notodden kommune ved Margrete Haga Lindeland. Hun har delt stilling, dels er hun virksomhetsleder for de kommunale barnehagene (hun representerer med andre ord eiersiden), og dels utøver hun kommunens myndighetsrolle overfor alle barnehager, også de private, i kommunen. Tilsynssiden ved denne dobbeltrollen løses gjennom et interkommunalt samarbeid, forklarer hun.

Rammen for Notoddens prosjekt, som begynte i 2013 og som går ut dette året, er Utdanningsdirektoratets veileder *Barns trivsel – voksnes ansvar*, og prosjektet heter følgende *Barns trivsel – voksnes ansvar, Notodden*. Kommunen har fem kommunale og ti private barnehager, og kun to av de private har valgt å stå utenfor prosjektet, som finansieres ved hjelp av kompetansemidler fra direktoratet tildelt via Fylkesmannen i Telemark. Notoddens barnehager befinner seg nå i prosjektplan 2, barnehageåret 2014/2015.

## DE VOKSNES ANSVAR ER PROSJEKTET

Første steg møter Melaas og Haga Lindeland i Villamoen private barnehage, der Torunn Wølner er styrer.

– Barns lek og voksenrollen er et uhyre viktig tema, sier Wølner. – Hva er frilek? Betyr det at barn leker uten noen form for voksenintervensjon? Hva med han som ufrivillig får rollen som hund hele dagen? Hva med jenta som egentlig utsettes for mobbing? De voksne må være i stand til å se det, og gjøre noe med det.

– Det handler om å kunne intervenere på den rette måten, men skal de voksne kunne gjøre det, må de ha gode nok kunnskaper om lek. De voksnes ansvar i leken er prosjektet, fastslår Wølner.

Fire barnehager på Notodden praktiserer felles personalmøter, noe Wølner mener de har godt utbytte av i arbeidet med prosjektet: – Jeg mener å se at både barnehagelærere og assistenter er blitt flinkere til å ha fokus på barna både inne og ute, og de begynner i større og større grad å bygge seg opp et fagspråk for lek.

De sier ellers «de voksne» eller «de ansatte» i stedet for barnehagelærere og assistenter, for dette er et prosjekt som omfatter både barnehagelærerne, øvrige pedagoger, og assi-



stentene. Alle har deltatt på seminarer ledet av Melaas og har fått nytte godt av hans foredrag, veiledning og rådgivning.

I det Første steg besøker Villamoen barnehage, er barnehagen inne i en periode der Melaas er i barnehagen daglig som deltakende observatør. Han gjennomfører i denne planperioden sju observasjoner, det vil si at han besøker sju barnehager, der han er to og en halv dag i hver. Hver observasjonsperiode følges opp med analysemøter der personalet vurderer egen praksis på bakgrunn av observasjonene. Alle barnehager får tilbud om veiledning ut fra den enkelte barnehages behov.

## LEKEN OG BARNES PSYKISKE HELSE

– Når prosjektet er gjennomført, er planen at den styringsgruppen vi har opprettet og som innbefatter alle styrerne, skal vedlikeholde og videreføre det vi har oppnådd gjennom prosjektet, sier Haga Lindeland. – Vi har også opprettet nettverksgrupper som omfatter alle barnehagene. Vi ser det også som viktig at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er med i disse gruppene.

– PPT her på Notodden ønsker å ha en forebyggende rolle for å kunne hjelpe barn som trenger det på et tidligst mulig tidspunkt, legger Wølner til. – PPT besøker hver eneste barnehage i kommunen hver måned, ut fra det syn at skal barn få støtte, må det skje i barnehagehverdagen sammen med de andre barna.

Melaas minnes sin tid som barnehagelærerstudent ute i praksis: – Da møtte jeg mange vanskeligstilte barn som ikke kunne leke. Jeg bestemte meg for at jeg ville gjøre noe med.

Hittil har han skrevet tre bøker om leken i barnehagen.

– Det er viktig å være klar over at mange barn i barnehagen ikke har så gode lekemuligheter som det vi liker å tro, sier Melaas. – Mange barn får ikke være med i leken, og mange får ikke være med på å utvikle den. Hensikten med prosjektet er å lære de voksne å kunne støtte barn som ikke får være med, eller som på andre måter blir marginalisert. De voksne må utvikle det pedagogiske blikket for hva som skjer, og de må utvikle et faglig formålstjenlig vokabular for oppgaven, slik at hele personalgruppen drar leken i samme retning.

Det å kunne støtte barna i leken er en form for pedagogisk ledelse; det gjelder å kunne lede slik at det blir mer lek av det. De voksne skal heller ikke styre leken, men støtte den. Melaas viser til den sovjetiske pedagogen Lev Vygotskij (1896–1934) som mente at pedagogens oppgave hele tiden er å hjelpe barnet til å komme videre – her er ordet «hjelp», ikke styre eller dirigere.

Etablering av lekerutiner er noe han framhever som et gode: – En god lekerutine innebærer blant annet visse gjentakelser og gjenkjennelser, noe som støtter barns egen videreutvikling av leken. Barn elsker å komme tilbake i lek sammen med vennene sine. Derfor er lekerutiner i praksis også vennskap! Rutinene bidrar til glede og spenning, men også til å dempe konflikter. I den gode lekerutinen engasjerer barna seg over lang tid og de er konsentrerte. Slik får barna erfaring med både lekenhet, motivasjon og felles glede. Dessuten vet vi at dette

har relativt stor betydning for språk og senere leseferdigheter. Bruk av matematiske begreper er også noe vi kan finne i denne typen lek.

Imidlertid understreker han at manipulering og plaging, eller at utrygge barn for eksempel narrer voksne til å tro at de har det gøy i leken, gjerne kan være en del av andre barns lekerutiner: – Med andre ord er det grunn til å vie disse fenomenene stor oppmerksomhet.

Melaas ser lekerutiner som viktige for barns psykiske helse: – En slik flyt av fryd og glede er et Mekka for trivsel og læring!

Det er derfor han er så opptatt av det han kaller «de magiske miljøene», som han stadig framhever i sine forelesninger og på sine barnehagebesøk. I de magiske miljøene nedtones læring, med det resultat at det skapes mer læring! (*Se reportasjen fra Gransherad barnehage på de neste sidene. Red.s anm.*)

## LEKEN ER KJERNEOPPGAVEN

Leken er barnehagens *kjerneoppgave*, mener Melaas: – Dersom vi tar et dypdykk i barnehageloven og i rammeplanen, kan det etter min mening ikke være tvil om det. Derfor er leken selve profesjonen, det barnehagelærerne skal kunne best. Likevel er det slik at barns frie lek representerer en utfordring for personalmiljøene – Brenna-utvalgets innstilling (NOU 2010:8) er et uttrykk for dette.

– Få av de voksne i barnehagen deltar i lek, enda vi har mer enn nok dokumentasjon som forteller at den riktige formen for voksendeltakelse støtter barns lek. Vi kan derfor spørre om kjerneoppgaven faktisk er truet? Er det slik at det de ansatte burde kunne best, er det de kan dårligst? Det kan være grunn til å mene at barnehagen er i ferd med å bli preget av et mer tradisjonelt læringstrykk, og det uten at regelverket inneholder formuleringer som nedtoner leken, og uten at pedagogtettheten er blitt lavere, sier han.

Etter Melaas' mening kan man ikke argumentere godt for et fag man kan dårlig, og da «kjøper» man heller andre metoder, som ferdigsydde tester og kartlegginger. Han peker på at noen faktisk spør om barnehagen har noen reell kjerneoppgave lenger. Utøver barnehagelærerne en lekmannsoppgave?

– I dette prosjektet her på Notodden er det nettopp fagkompetansen, kjernekompetansen, vi går inn for å styre, fortsetter han. – Det var også for å styrke fagkompetansen jeg skrev boken *Improvisasjonsblikk i barnehagen – Støtte til lekende samspill* i 2012. Jeg ville tydeliggjøre forskjellen mellom «folk flest» og barnehagefolk; de sistnevnte har profesjonskompetanse! Problemet med den norske barnehagen er at det har sneket seg inn altfor mange av «folk flest» med et tradisjonelt syn på læring og uten stor nok evne til lek.

## VOKSNES KUNNSKAPSLØSHET

Mange voksne, også førskole-/barnehagelærere, har altså etter Melaas' mening behov for å få mer kunnskap om hvordan barn kan støttes til å starte, verne og videreutvikle lek. Ikke minst har de behov for kunnskap om hvordan pedagogisk ledelse kan bidra til hvordan et helt personalteam kan dra den lekende ►

magien i samme retning. For barnehageansatte er forståelsen av barns lek derfor et kompetansespørsmål, altså sviktende kompetanse, ofte kombinert med frykten for å virke dumme om de deltar i leken – det blir flaut.

Dermed forstår mange voksne heller ikke hvordan og når de skal eller bør bryte inn i leken, og når voksne griper inn på feil grunnlag eller på feil måte, kan leken fort oppløses, mener han.

– Barnehagen er en arena der mange har fått jobb uten kompetanse på området, og der de i sin utførelse av jobben trekker på sin egen private tenkning heller enn på pedagogisk kunnskap, sier Melaas. – Jeg har også snakket med førskole-/barnehagelærere som sier at dette lærte de ikke nok om i studiet. Slike utsagn får meg jo til å lure på om utdanningen er nok opptatt av kunnskap om hva som kan støtte barn til å leke. Jeg mener at barnehagelærerutdanningen trolig må bli enda mer barnehagenær, magisk og leken.

Han viser til følgerapporten for en ny barnehagelærerutdanning (Bjerkestrand-gruppa, se Første steg nr. 2/2014), der studenter peker på at de har kunnskaper om blant annet lek.

Det mener Melaas i stor grad kan diskuteres: – Årsaken til dét er at «lek» er et så vanlig brukt begrep at den kan tas for gitt, men i virkeligheten kan det være at studentene har en overflateforståelse av lek som hindrer dem i å skjønne *essensen* av hva lek er, hva lek betyr, og hvordan lek kan støttes gjennom alle deler av en hel barnehagehverdag. Denne svakheten kan de ta med seg inn i yrkesutøvelsen.

– I en tid hvor læringstrykk og konkrete, metodiske tilnærminger har fokus, blir det enda mer utfordrende å sette lek øverst på menyen, sier Melaas. – Leken har en annen logikk, eller kanskje vi skal si mangel på den type logikk som nasjonale prøver og PISA-undersøkelser etterspør. Når skolen blir «nedsnakket», opplever barnehagen stress i troen på sin evne til å gjøre barn enda bedre rustet for kunnskapssamfunnet. For eksempel ser jeg hos mine egne studenter at didaktikken ofte knyttes til avgrensende, voksenstyrte aktiviteter. Mange uttrykker problemer med å arbeide analytisk med lek, dersom den ikke overtas av voksne – og med andre ord blir noe annet enn det som faktisk er lek. Kanskje er det lettere og mer konkret

# Romfartssenteret Gransherad

**I Gransherad barnehage i Notodden kommune er det romfart og verdensrommet som gjelder, og slik har det vært i vel et og et halvt år. Prosjektgjennomføring og dokumentasjon skjer på Reggio Emilia-manér med barna i hovedrollen.**



Her produseres astronauthjelmer med tanke på barnehagens karneval i februar. Fagarbeider Olaug Løndal Løkka (pedagogisk leder med dispensasjon) hjelper guttene til rette.

Sammen med kommunens virksomhetsleder for barnehager, Margrete Haga Lindeland, dro Første steg på besøk til Gransherad barnehage og styrer Gry Anundskås.

I denne barnehagen arbeider personalet og barna Reggio Emilia-inspirert, og samtidig i tråd med prosjektet *Barns trivsel – voksnes ansvar*. I Gransherad barnehage er det verdensrommet som gjelder, med leken i sentrum.

Gry Anundskås forteller: – Vårt verdensromprosjekt begynte med at Åste på fem år sa «Vi reiser til månen». Åste og noen barn til hadde laget et romskip av gjenbruksmaterialer og nå var de på vei til Jupiter og Mars. Leken ble observert og dokumentert av to voksne som ble inspirert til å føre dette videre. Etter en refleksjonsrunde med det øvrige personalet, var vi i gang. Vi er fortsatt midt i et utrolig spennende prosjekt, og ingen vet når og hvor det ender.

## LEKEN ER VIKTIGST

– Prosjekt er vår arbeidsmåte og vi reflekterte mye rundt hvordan *leken* kunne bli

for mange å vektlegge det som mange politikere ønsker seg, for å tekkes kunnskapstørstheten.

– Det som bør kjennetegne en barnehageansatt, er å ha innsikt i og evne til å engasjere seg i barns lek på en analytisk riktig måte, fortsetter han. – En del av den profesjonskompetansen de ansatte må skaffe seg, ligger i det pedagogiske vokabularet, i fagspråket. Man må kunne notene for å kunne spille! Begreper er altså til hjelp for å vurdere og justere egen praksis. Det gjelder å være leken på en pedagogisk måte, og da trengs kunnskap.

Selv om prosjektet handler om å styrke både pedagogers og assistenters kompetanse, slår Melaas fast at det er et mål for ham på seminarer og kurs å styrke autoriteten hos styrerne og de pedagogiske lederne. Han vil ha enda tydeligere pedagoger som setter lek først i direkte arbeid med barna – og i samarbeid med foreldre, skole/skolefritidsordning, og kommuneledelse. Han holder ellers foredrag om hvordan barnehagen kan støtte barn til å starte, verne og videreutvikle lek rundt om i hele landet.

## NASJONAL KOMPETANSEHEVINGSSTRATEGI

Bakgrunnen for prosjektet er ny nasjonal kompetansehevingsstrategi for barnehagene, i regi av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (se mer om dette på [udir.no](http://udir.no), Red.s anm.). Direktoratet oppfordrer kommunene til å utvikle kompetansetiltak, lokalt tilpasset, men gjerne i samarbeid med universiteter og høyskoler.

Haga Lindeland, i samforstand med kommunens oppvekstutvalg og oppvekstsjef, valgte å ta kontakt med Melaas, og fikk ham som prosjektansvarlig.

I løpet av prosjektplan 2, barnehageåret 2014/2015, skal alle pedagoger tilbys ett kurs, og alle assistenter likeså.

Melaas' særlige interesse for lekens betydning for barnet har så langt resultert i tre bøker: *Improvisasjonsblikk i barnehagen – Støtte til lekende samspill* (2012), *Blikk for lek i barnehagen. Starte – verne – videreutvikle* (2013), og *Kampen om leken. Ansvar og muligheter i barnehagen* (2014), alle utgitt på Kommuneforlaget. **AS/tekst og foto**

en naturlig del av prosjektet om verdensrommet, om hvordan leken og aktivitetene kunne bli ett. Alt vi gjør i dette prosjektet skal gi næring til lek. Formingsaktivitetene, det vi si bygging av romskip, planeter, astronauter, romvesener, og så videre, samt opplevelsene, samtalen og litteraturen – alt skal jo være med på å styrke leken, beretter Anundskås.

– Alt som skjer og alt vi gjør er kjernen i prosjektet, ikke selve temaet. Men et tema som verdensrommet fanger barna så utrolig at leken og læringspotensialet blir høyt, fortsetter hun. – Alle barna bruker fagbøker for å finne ut av ting og lære mer, fordi de er opptatt av temaet. Ved å bruke bøker på denne måten er det noen av barna som lærer seg å lese, og de fleste blir opptatt av bokstaver, med den følge at skrive- og tegnelysten øker.

Anundskås framhever *magien* i prosjektet. Det fører til det hun betegner som filosofiske samtaler barna imellom. Barna får økt interesse for litteratur, de får økte kunnskaper, og de utvikles språklig, noen som igjen gir ytterligere næring til leken. Barn og voksne arbeider med å gjøre leken rik, hvilket vil si å etablere gode lekerutiner som hele tiden er i utvikling.

– Det å lære om planeter som Jupi-

ter og Mars skaper spenning og næring til lek. Magi, kreativitet og kunnskap styrker lek, samtidig som det jo er det jo i selve leken at læringen og magien oppstår, framholder Anundskås.

### ØKT FORELDREINTERESSE

Da prosjektet *Barns trivsel – voksnes ansvar* ble dratt i gang i Notodden kommune høsten 2013, var det som skreddersydd for Gransherads barnehages eget verdensromprosjekt.

– Vi hadde kurskvelder og observasjon/veiledning med Terje Melaas her i barnehagen. Hele personalet leste bøkene hans. Nå føler vi at vi har fått et språk for lek takket være denne prosessen, sier Anundskås. – Vi bruker dette fagspråket også sammen med foreldrene, og vi har klart å øke foreldrenes forståelse og interesse for hvor viktig leken er for deres barn. På foreldremøter har vi vist dem, blant annet ved hjelp av powerpoint, hvordan de voksne kan hjelpe barna til å føre leken videre ved å gå inn i roller og komme med små drypp som holder leken i gang.

Hvert år i februar arrangeres det karneval i barnehagen. Karnevalet er en del av prosjektet. Fra tidlig i januar



Styrer Gry Anundskås ([gry.anundskås@notodden.kommune.no](mailto:gry.anundskås@notodden.kommune.no)) inspiserer en av barnas astronauter, åpenbart en norsk en etter «skjerfet» å dømme. Over astronauten skimtes en del av en romrakett.

er forberedelsene i gang. Barna lager arbeidstegninger og egne kostymer, de velger farger og materialer og gjør selvsagt alt selv. De eldste barna hjelper de yngste, det vi si de som er to år og yngre. De eldste barna er de de beste hjelperne og veilederne man kan tenke seg for de yngste. På selve dagen står selvsagt lek og magiske samlinger i fokus.

**AS/tekst og foto**



# Barnehagepolitikk i utakt

**Det er grunn til å spørre om de endringene regjeringen foreslår av paragraf 2 i barnehageloven, er i utakt med både barnehagens samfunnsmandat og Grunnlovens paragraf 104 som inkluderer barns rettigheter, mener Berit Bae.**



**BERIT BAE**  
(baeberit@gmail.com) er professor emerita ved Høgskolen i Oslo og Akershus (foto: Erik M. Sundt).

Barnehagesektoren har de siste 10–20 årene gjennomgått store endringer både i antall plasser og utforming/organisering. Barnehageloven har imidlertid ikke blitt tilsvarende oppdatert for å stå bedre i forhold til dens rolle i dagens samfunn. I januar 2012 fikk Kunnskapsdepartementet (KD) overlevert NOU 1 2012 *Til barnas beste – ny lovgivning for barnehagen* (fra barnehagelovutvalget), som var en gjennomgang og drøfting av ulike sider ved barnehagevirksomheten. Utvalget var bredt sammensatt, og det var enighet i utvalget om ulike kvalitetsbestemmelser. NOUen inneholdt også et fullstendig utkast til ny barnehagelov med begrunnelser og merknader til de ulike paragrafene. Høringsuttalelsene var positive.

I ca to år har denne innstillingen/arbeidet ligget i KDs skuff, og mange i feltet har ventet på regjeringens oppfølging av de nødvendige endringene.

Det er derfor overraskende og skuffende å se at da regjeringen i november/desember 2014 la fram et forslag til endring av barnehageloven, så er det bare ett av de diskuterte endringsforslagene i lovutvalgets innstilling den har tatt utgangspunkt i, nemlig overføring av tilsyn til Fylkesmannen.

I tillegg legger regjeringen fram et endringsforslag i paragrafen om barnehagens innhold, *paragraf 2*. Dette er et punkt som ikke lå innenfor barnehagelovutvalgets mandat, og dermed ikke ble utredet i den omtalte NOUen. Endringer i paragraf 2 har heller ikke vært drøftet i Stortinget siden denne paragrafen ble revidert i forbindelse med innarbeiding av ny formålsparagraf i 2010. Den ble heller ikke i diskutert i forbindelse med Stortingets behandling av stortingsmelding nr. 24 (2013–2014) *Om fremtidens barnehage*, våren 2013. Det var den gang partipolitisk enighet om at barnehagens formål og innhold skulle være å bidra til barns lek, trivsel, utvikling og læring, altså i tråd med de grunnleggende verdiene som er framhevet i gjeldende formåls- og innholdsparagrafer (paragrafene 1 og 2).

Når regjeringen nå velger å forslå en endring av paragraf 2 ved å føre inn et lovkrav om dokumentasjon, med rett for barnehageeier til å bestemme dokumentasjonsredskap/-system, er dette et forslag som ikke er grundig drøftet hverken i stortinget eller i fagfeltet. Det bekymringsfulle er at forslaget signaliserer en annen retning i barnehagens innhold enn det både fagfolk og offentlighet har vært opptatt av.

## KRITISKE KOMMENTARER I LYS AV GRUNNLOVEN

Da Stortinget endret Grunnloven i mai/juni 2014, ble menneskerettighetstenkingen sterkere representert, herunder

også menneskerettigheter som gjelder barn. Her er paragraf 104 særlig relevant. Det er verdt å merke seg at grunnlovsbestemmelsene har betydning for utformingen av andre lover, i den forstand at når andre lover skal lages/endes, må det vurderes hvordan de står i forhold til, og ikke går på tvers av, prinsipper nedfelt i Grunnloven. I praksis betyr dette at når det foreslås endringer i barnehageloven, er det det nødvendig å vurdere disse i forhold til barns rettigheter nedfelt paragraf 104 i Grunnloven.

I første ledd i paragraf 104 står det: «Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.»

Andre ledd lyder: «Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.»

Og i tredje ledd heter det blant annet: «Barn har rett til vern om sin personlige integritet.»

De foreslåtte endringene i barnehagelovens paragraf 2 er desidert handlinger og avgjørelser som berører barn. Et vesentlig spørsmål blir da: Er dette kravet om dokumentasjon på individ- og gruppenivå til barns beste? Eventuelt: hvordan må slik dokumentasjon foregå for å være til barns beste? Tar det vare på den rett barn har til å bli hørt i saker som gjelder dem selv? Og i forhold til tredje ledd i paragraf 104: vil slik dokumentasjon ta vare på den rett barn har til vern om sin personlige integritet?

I det forslaget som er sendt ut på høring i desember 2014, er slike spørsmål ikke drøftet. Det kan sees som en alvorlig mangel. Hvorfor er de ikke drøf-

tet? Kan det være at det ikke er tilstrekkelig kunnskap i regjeringen om barns rettigheter ifølge Grunnloven?

Mange av de forslagene til endringer som barnehagelovutvalget (NOU:1 2012) la fram, er helt i tråd med de nye grunnlovsbestemmelsene. Hvis regjeringen virkelig ønsker å styrke kvaliteten i barnehagens innhold på en måte som tydelig viser at man er opptatt av å vise respekt for barns beste, og dermed på linje med prinsipper i Grunnloven, har de mange relevante forslag liggende i skuffen!

### **BORT FRA EN HELHETLIG FORSTÅELSE AV LÆRING**

Dersom individuell dokumentasjon av barns læring og utvikling – fra de er ett til de er fem år gamle – kommer inn som lovkrav, innebærer det i praksis at den norske barnehagen beveger seg i mer skolefaglig retning, hvor kartlegging, testing og vurdering av individuelle ferdigheter og læring blir mer framtrædende. Dette er ikke i tråd med barnehagens samfunnsmandat.

Ved en sterkere vekt på dokumentasjon av individuell utvikling/læring, vil barnehagen bevege seg i retning en anglosaksisk (engelsk og amerikansk) barnehagemodell, hvor barnehagetilbudene er mer orientert mot skolebaserte fag. At den norske barnehagen beveger seg i denne retningen, er særlig bekymringsfullt tatt i betraktning av at mellom 35 og 40 prosent av de barna som går i norske barnehager er mellom ett og tre år.

Når utenlandske forskere vurderer norsk og nordisk barnehagepedagogikk, fremhever de at noe av styrken ved vår modell er at vi legger vekt på barns og barndommens egenverdi, setter lek i sentrum og tilpasser pedagogikken til lokale forhold. Dette står i motsetning til å vurdere enkeltindivider og institusjoner opp mot standardiserte måleinstrumenter som ikke fanger inn hverken individuell variasjon eller metoder og innhold tilpasset lokalmiljø og profesjonelle vurderinger.

I en OECD-vurdering av den norske rammeplanen fra 2013, framhever

forskerne blant annet vektleggingen av lek og det å la barn få delta/medvirke ut fra egne forutsetninger, som positive prinsipper ved læringsmiljøet, og som noe andre land kunne ha noe å lære av. Dette er særtrekk ved norske (og nordiske) barnehagemiljøer som svekkes når barnehagene blir pålagt individuelle dokumentasjonskrav gjennom redskaper/systemer bestemt av eiere.

Ny norsk forskning viser også at deltagelse i kvalitativt gode barnehagemiljøer er positivt for barns språkutvikling. I en oppsummering av forskning rundt barnehagen som språkmiljø, fremheves det at barn lærer språk gjennom lek og dagligdags samhandling med barn og voksne. Relevante kilder for å underbygge dette er tilgjengelige på UDIR under forskningsrapporter. Denne kunnskapen synes ikke å ha vært lagt vekt på i KDs begrunnelser for å innføre dokumentasjonskrav i loven.

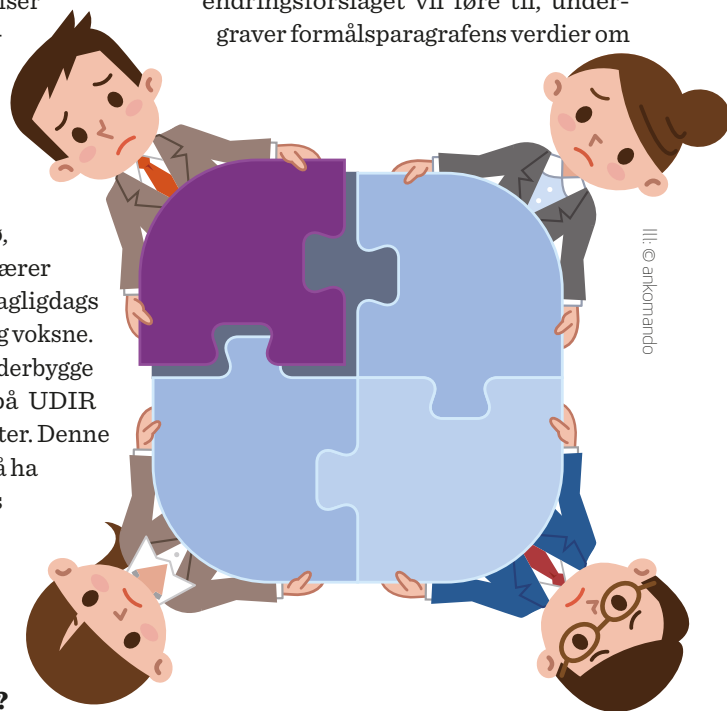
### **HVA SLAGS KVALITETSSIKRING?**

Barnehageloven gjelder for barn fra ett år og oppover. Hvis man forsøker å utvikle innhold og kvalitet slik at det kommer både individuelle barn og gruppen til gode, må man være uhyre forsiktig så man ikke innfører nye lovkrav som i praksis fører til et dårligere utviklings- og læringsmiljø for barnehagebarn. Da risikerer regjeringen å etablere en barnehagepolitikk som hemmer snarere enn fremmer det enkelte barns utvikling.

Det er nødvendig å ha respekt for at små barns utvikling på ulike områder foregår i forskjellig tempo og med store individuelle variasjoner. Ved å lovfeste individuell dokumentasjon for alle barnehagebarn, det vil si fra ettårsalderen av, risikerer man å begynne å diagnostisere og sortere barn langs dimensjoner som fortsatt er i utvikling,

på områder hvor barna er uhyre sårbare. Hvordan samsvarer dette med å vise respekt for barns menneskeverd og ta hensyn til deres beste? Kan dette forsvares i lys av grunnlovens krav om at barn har rett til vern om sin integritet slik de skal ha ifølge paragraf 104 i Grunnloven?

Lovkrav og systemer som tvinger fram kartlegging og vurdering av individuelle forskjeller, slik det foreslåtte endringsforslaget vil føre til, undergraver formålsparagrafens verdier om



at barnehagen skal fremme inkludering, solidaritet og likeverd. I dette lyset kan en si at høringsforslaget bygger på en snever fortolkning av hva som er barnehagers grunnleggende oppgaver.

Sagt på en annen måte, vil forslaget om endring av paragraf 2 i praksis kunne føre til at barnehagelærere må arbeide på tvers av mål og prinsipper formulert i formålsparagraf og i rammeplan for barnehager. Dette kan tyde på at endringsforslaget ikke er utformet med nok kunnskap om de lover og retningslinjer som gjelder for barnehager, og heller ikke med fagkunnskap om hvordan små barns læring og utvikling foregår.

Vi vet fra forskning at kvaliteten ved norske barnehager varierer, og at det trengs flere kvalitets-sikrende bestemmelser i lovverket ►

for å være sikret at *alle* barn får sjansen til å oppleve kvalitativt gode lærings- og utviklingsmiljøer. Barnehagelovutvalgets innstilling (NOU:1 2012) foreslo spesielt nye kvalitets-sikrende bestemmelser for å utjevne forskjeller mellom barnehager og sikre alle barn et godt barnehagetilbud.

Forskningsoversikter angående kvalitet i norske barnehager viser også at mange barnehager bruker lokalt tilpassede dokumentasjonsmetoder både på individ og gruppenivå. For å styrke kvaliteten i innholdet kan barnehager utfordres til å videreutvikle disse, i tråd med rammeplanen og ut fra lokale forutsetninger og profesjonelt skjønn.

### **MANGLENDE TILPASNING**

En annen sak er at mange av de kartleggingsverktøyene og dokumentasjonsmetodene som foreligger på barnehagefeltet, er mangelfulle og dårlig tilpasset barnehagebarn. En ekspertgruppe (nedsatt av KD i 2011) gjennomgikk de vanligste kartleggingsverktøyene når det gjaldt språk. Gruppen påpeker mangler ved de fleste verktøyene, og sier at ingen er særlig velegnet som støtte til hjelp med innvandrerbarn, som man antar er de som vil ha størst nytte av språklige kartleggingsverktøy. Det ble også pekt på at mange av verktøyene er utviklet

og tenkt praktisert på andre premisser enn det synet på barn som er nedfelt i barnehagelov og rammeplan.

Vi vet at mange barnehagemiljøer per i dag mangler tilstrekkelig pedagogisk kompetanse i form av utdannet personale. Det å bli pålagt dokumentasjonsmetoder på individ- og gruppenivå, krever faglig kompetanse i gjennomføringen hvis det skal kunne gjøres på etisk forsvarlige måter. I praksis betyr dette at barnehagelæreren, eller noen andre i personalet, må på kurs og i etterkant bruke tid på gjennomføring og rapportering. Dette betyr igjen at ressurser tas vekk fra det daglige samspillet med barna. I personalgrupper som allerede har lite faglig kompetanse, vil lovpålagt bruk av standardiserte metoder og redskaper bestemt av barnehageeier kunne ta ressurser og oppmerksomhet bort fra barnehagelærerens daglige samspill med barna og dermed også svekke barnehagen som læringsmiljø.

Hvis den foreslåtte endringen av paragraf 2 kommer inn i barnehageloven, betyr det også at myndigheter på fylkes- og kommunenivå må føre tilsyn med hvorvidt den enkelte barnehage gjennomfører individuell dokumentasjon av barns utvikling og læring. Dette er en komplisert oppgave, og gjennomføringen kan bli særlig problematisk når

en fra evalueringer og rapporter vet at den barnehagefaglige kompetansen på ulike myndighetsnivåer er svak. Her kan det spørres om man har tenkt å ansette flere byråkrater? Dessuten: Mange av dem som i dag har ansvar for barnehagesektoren på fylkes- og kommunenivå, har skolefaglig bakgrunn. Dermed ligger det en fare i at tilsynet, tenkningen og dokumentasjonen blir mer tilpasset skolens arbeidsmåter og eldre barn enn barnehagen og barnehagebarna.

### **TIL EIERS BESTE**

Mange av de tilgjengelige dokumentasjonsredskapene samsvarer altså dårlig med tenkningen om barns rett til medvirkning som er klart formulert både i paragraf 3 i barnehageloven og i paragraf 104 i Grunnloven. Den foreslåtte endringen i paragraf 2 er et skritt i feil retning. Den vil svekke barns rett til å bli møtt med den respekt de har krav på ifølge Grunnloven.

Så lenge som vi har en barnehagelov med få kvalitetssikrende bestemmelser og som ikke klart presiserer at hensynet til barnets beste må være overordnet, vil den foreslåtte endringen ta mer vare på barnehageeiers beste enn på barnets beste. Det er en sørgelig prioritering fra regjeringens side.

# Vil kunne sette enkelte skranker

**Advokat Bjørn Saugstad i Utdanningsforbundet mener det nok kan hevdes at Grunnlovens paragraf 104 vil kunne sette enkelte skranker for anvendelsen av forslag til ny paragraf 2 i barnehageloven.**

Advokat Bjørn Saugstad uttaler: «Utgangspunktet er at det å ta inn en hjemmel om dokumentasjon i barnehageloven i seg selv neppe vil være i strid med Grunnlovens paragraf 104. Allerede i dag har en et dokumentasjonskrav i forskrift som igjen må ha hjemmel i lov, som igjen ikke kan stride mot Grunnloven.

Nå kan det likevel hevdes at Grunn-

lovens paragraf 104 vil kunne sette enkelte skranker for hvilke hensyn som kan oppstilles i forbindelse med krav til dokumentering. Utfordringene som det redegjøres for under mellomtittelen *Kritiske kommentarer i lys av Grunnloven* i Berit Baes artikkel, vil kunne trekkes inn i en slik sammenheng. Sånn sett vil en henvisning til Grunnloven kunne

anskueliggjøre enkelte utfordringer en kan se i forbindelse med det nye forslaget om å ta inn krav til dokumentasjon i paragraf 2 i barnehageloven, veid opp mot prinsippet om 'barns beste'. Men generelt sett vil nok neppe en lovhjemmel som foreslått i ny paragraf 2 være i strid med Grunnlovens paragraf 104.

Jeg er for øvrig likevel enig i at spørsmål som er knyttet opp mot dokumentasjon på individ- og gruppenivå uansett burde ha vært drøftet i sammenheng med spørsmålet om 'barns beste' i forbindelse med lovforslaget.»



## Grunnlovens paragraf 104

### Paragrafen ble vedtatt i sin nåværende ordlyd 27. mai i fjor:

«Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling.

Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

Barn har rett til vern om sin personlige integritet. Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for barnets utvikling, herunder sikre at barnet får den nødvendige økonomiske, sosiale og helsemessige trygghet, fortrinnsvis i egen familie.» (Lovdata.no)

## Gjeldende paragraf 2 i barnehageloven

### Dette er gjeldende paragraf 2 Barnehagens innhold i Lov om barnehager, vedtatt 18. juni 2010:

«Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

Departementet fastsetter en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver.

Barnehagen eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

Med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten.» (Lovdata.no)

## Forslag til ny paragraf 2

### Forslag til ny paragraf 2 Barnehagens innhold er å finne på Kunnskapsdepartementets hjemmesider i Høringsnotat om endringer i barnehageloven, 6.10 «Forslag til ny lovtekst» (endringsforslagene er kursivert):

«Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. *Barnehagens pedagogiske arbeid skal dokumenteres og vurderes for å sikre at tilbudet er tilrettelagt barnegruppen og det enkelte barn. Barnehagene kan behandle de opplysninger som er nødvendige for å gi det enkelte barn et tilrettelagt pedagogisk tilbud i tråd med barnehageloven og forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen).*

Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.

*Departementet fastsetter barnehagens innhold og oppgaver i forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (rammeplanen).*

Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

Med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten.»

## Høringssvaret

«Utdanningsforbundet støtter ikke ... forslaget om å hjemle barnehagens arbeid med vurdering og dokumentasjon direkte i barnehageloven», uttaler Utdanningsforbundet i sitt hørings-svar datert 14. januar i år. Forbundet mener forslaget hjemler et krav om dokumentasjon som går ut over det som i dag kan utledes av rammeplanen.

Hvis innholdet i forslaget blir stående, ønsker forbundet at det tas inn i lovteksten at «styreren, i samarbeid med de pedagogiske lederne, har ansvar for valg av metoder, iverksetting og ledelse av barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering, ...». AS

EN KOMMENTAR TIL FORSLAG TIL NY BARNEHAGELOV

# Døråpner, dørlukker

**Kunnskapsdepartementets høringsbrev om endringer i barnehageloven åpner for å innskrenke barnehagenes rett til metodefrihet. Dette vil kunne føre til at barn blir vurdert etter metoder bestemt av mennesker uten kunnskap om det enkelte barn eller den enkelte barnegruppe, og i noen tilfeller av mennesker uten generelle kunnskaper om barn.**

Det har vært høylytt motstand mot regjeringens forslag til endringer i barnehageloven. Vi vil ta for oss det tydeligste ankepunktet i saken. Enkelt fortalt er det slik at Kunnskapsdepartementet (KD) og barnehagelærerprofesjonen ser ut til å stå langt fra hverandre i tolkningen av hva som er gjeldende rett knyttet til valg av metoder og verktøy i barnehagelærernes vurderingsarbeid.

I høringsbrevet fra KD er det en bestemt setning som har satt sinnene i kok hos en rekke barnehagelærere: «Barnehageeier har det overordnede juridiske ansvaret, og har dermed rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling i hverdagen, og for å oppdage og følge opp barn med særlige behov for hjelp og støtte.»

At barnehageeier har det overordnede juridiske ansvaret for barnehagene, er neppe en stor overraskelse for noen. Dette kommer allerede tydelig frem i barnehagelovens paragraf 7 om eiers ansvar. Det er imidlertid forskjell på ansvar og rettigheter. Verken loven eller merknadene til loven knytter eiers ansvar spesifikt til vurderingsarbeidet i barnehagen.

Men, som det presiseres i første ledd av paragrafen: «Barnehageeieren skal drive virksomheten i samsvar med gjeldende lover og regelverk.»

Eiers ansvar er formulert generelt, ikke detaljorientert. Dette gjelder også i merknadene i loven, hvor den mest detaljorienterte formuleringen dreier seg om at eier skal påse at bemanningen i barnehagen er av et antall som gjør virksomheten forsvarlig.

En rekke kommuner og private eiere har de siste årene pålagt sine ansatte å bruke ulike verktøy for arbeidet med

**BIRGITTE FJØRTOFT** (birgittefjortoft@gmail.com), pedagogisk leder i Thor Olsen Barnehage i Oslo, og **MORTEN SOLHEIM** (morten.solheim@utdanningsforbundet.no), seniorrådgiver i Utdanningsforbundet



vurdering og dokumentasjon. Det har vært uenighet om hvorvidt en slik praksis er lovlig, uten at forholdene til nå har vært juridisk prøvd. Argumentasjonen mot en slik foreskriving av hvordan vurderingsarbeidet skal utføres, har barnehagelærere og barnehagelærerutdannere funnet i forskriften til loven, Rammeplanen for barnehagens arbeide og oppgaver.

To sitater fra kapittel 4 om vurdering er sentrale i så hen-seende: «Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som skal planlegges, dokumenteres og vurderes. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov.»

Og: «Barnehagens styrer har et overordnet ansvar for at den pedagogiske virksomheten vurderes på en planlagt, systematisk og åpen måte.»

## GJELDENE RETT OG UENDRET PRAKSIS?

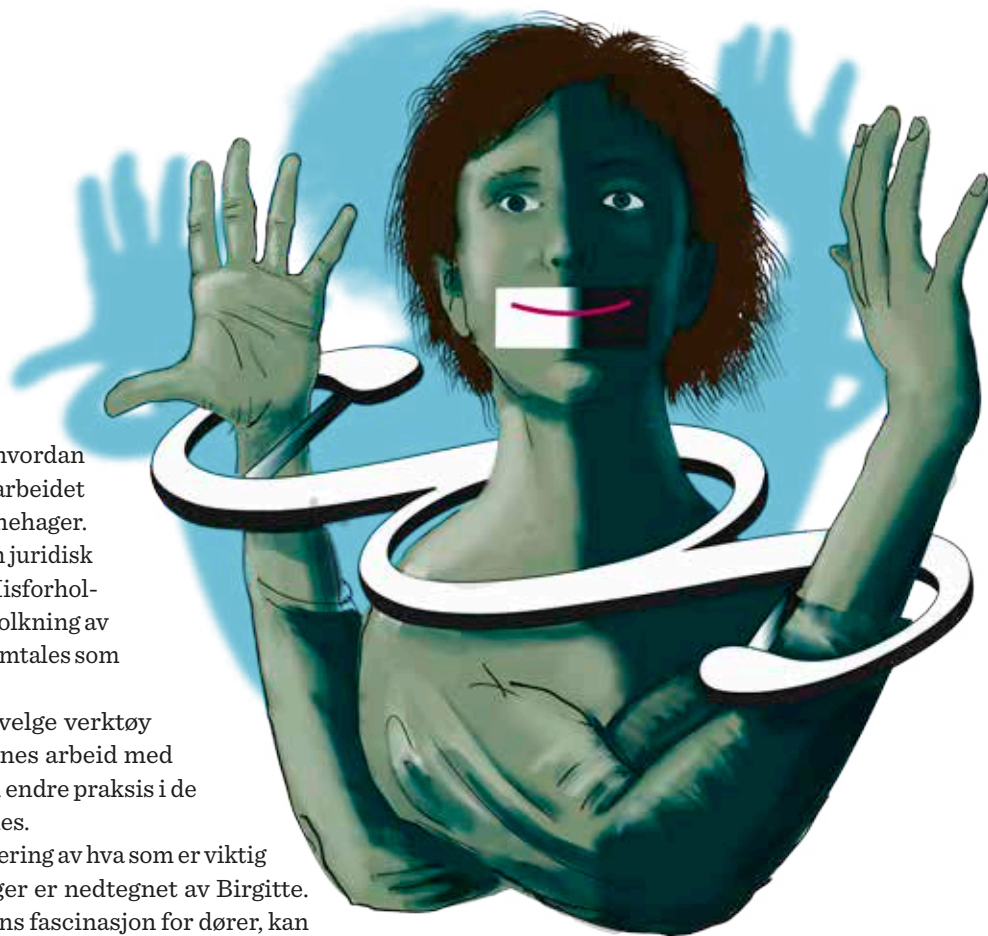
Dersom regjeringen ønsker å endre dagens lovverk, er det en ærlig sak. Imidlertid uttrykkes det i høringsbrevet at lovendringen kun er en presisering av dagens lovverk, og at den nye hjemmelen om vurdering og dokumentasjon ikke vil føre til endret praksis. Dette gjør det hele uklart. Etter vår vurdering er presiseringen i høringsbrevet nettopp en ansats til en drastisk endring av dagens lovverk. En endring som også

vil føre til en endret praksis for hvordan vurderings- og dokumentasjonsarbeidet vil bli gjennomført i landets barnehager.

Vi har ikke til hensikt å gjøre en juridisk vurdering av KDs høringsbrev. Misforholdet mellom profesjonen og KDs tolkning av gjeldende rett, må likevel kunne omtales som oppsiktsvekkende.

Å gi eierne rettigheten til å velge verktøy og metoder for barnehagelærernes arbeid med vurdering og dokumentasjon, vil endre praksis i de tilfeller hvor rettigheten anvendes.

Her et innblikk i et barns vurdering av hva som er viktig i hverdagen. Historien som følger er nedtegnet av Birgitte. Hennes møte med Florian og hans fascinasjon for dører, kan være et lite bakteppe for argumentasjonen om at vurderingen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen – og vurderingen av det enkelte barns utvikling – ikke bør universaliseres.



Ill.: Karl Rikard Nygaard

## Døråpneren

«Klikk, klakk. Klikk, klakk.» Jeg hører lyden selv om jeg er helt nederst i trappa. Lyden av dørhåndtaket som går opp og ned. Jeg ser han for meg, mens jeg går opp til andre etasje. Florian. Florian på tre år som sitter litt bøyd, lent mot døra, med hendene på dørhåndtaket som forsiktig beveger det opp og ned. «Klikk, klakk.»

I begynnelsen forstod jeg ikke at det kanskje var lek. I begynnelsen så jeg bare hvordan Florian til enhver tid omtrent snek seg avgårde til nærmeste port eller dør. Hvordan blikket hans konsentrert festet seg ved åpningen og lukkingen av døra. Hvordan han kunne bli værende der i lang tid. Og hvordan han gjentok dette hver eneste dag, flere ganger om dagen. Men det var først når Florian og jeg skulle gå gjennom en dør sammen at jeg begynte å ane viktigheten av dørhåndtaket.

«Den ble ikke ordentlig lukket», sier Florian, når vi har gått gjennom døren og jeg har slengt den igjen bak oss. Jeg er allerede flere

skritt nedover i gangen, men han står igjen ved åpningen. Jeg går tilbake til han. Han strekker seg opp mot håndtaket, dytter døra inn. Det er så stille at vi begge hører klikket når døra er ordentlig igjen.

«Rolig og forsiktig», sier Florian og smiler. «Rolig og forsiktig.» Lekens alvor begynner å ta meg.

For det oppleves som alvorlig for meg, Florians måte å være med disse dørene på. Ikke alvorlig på den måten at det er tungt, trist eller skummelt. Men alvorlig i lys av hvor viktig dette med dørene ser ut til å være for han. Lekens hellige alvor. For det ser ut som om det skjer noe med Florian når han står i lange stunder og beveger dørhåndtaket opp og ned, når han lukker igjen døra rolig og forsiktig eller når han står og venter på at heisdørene skal møtes på midten, slik at han kan gå videre. Det ser ut som om det er noe som tar han også. Som om han skjerper sansene, er i noe annet enn det rundt han.



*Denne setningen i KDs høringsbrev har satt sinnene i kok:*

«Barnehageeier har det overordnede juridiske ansvaret, og har dermed rett til å velge hvilke system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagen skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling i hverdagen, og for å oppdage og følge opp barn med særlige behov for hjelp og støtte»,  
*fastslår artikkelforfatterne.*

### Å VÆRE I NOE ANNET

Den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) skriver om lek at det blant annet handler om å gli ut av sin vanlige eksistens, vi blir fanget av noe annet. Det så sann ut i blikket til Florian, at han ikke lenger var en del av den verdenen Birgitte kjente. Han var i noe annet. Og Birgitte kjente i hele seg at hun ønsket seg nøkkelen inn dit.

Det tok ikke mange sekundene før Birgitte forstod at det var viktig å få lukket den døren ordentlig igjen. Det var viktig for at hun og Florian skulle gå videre, fortsette deres reise ut av barnehagen. Han ble veldig forvirret og nesten opprørt de gangene hun glemte seg, og åpnet og lukket døren selv om han var sammen med henne. Da måtte de på nytt åpne døren, slik at han kunne lukke den skikkelig.

Det er kanskje ikke vanskelig å tenke seg til at slikt tar tid. Men det krever tid, tålmodighet, innlevelse og nærhet for å forstå. Og det er vårt ansvar som barnehagelærere. Vi må så tett inntil barna, som Birgitte er tett på Florian i denne leken med dørene, for å få erfaring med barnas annerledeshet, det som de bringer inn. Gadamer skriver at vi ikke kan bestemme oss for å leke, eller for å forstå leken bevisst. Leken må erfares av mennesket. Birgitte må erfare Florians lek selv, for å bli en del av hans verden. For å få tilgang på nøkkelen. Og vi tror ikke Florian ville gitt den fra seg på noe annet vis heller.

Det er så viktig at barnehagelærere går dette ekstra skrittet inntil for å se. For om vi ikke gjør det, da kan vi ikke få øye på leken og vi kan heller ikke få erfare den. Og da kan jo leken til Florian gå på kontrollen vår løs. Om vi ikke er nær han mens han åpner og lukker døren, da kan det jo for eksempel høres ut som om han stikker av. Går ut av avdelingen, ut i gangen og ned trappa. Barnehagelærere må ha nærhet til det barnet er opptatt av. Har vi ikke det, står vi i fare for å stenge av for barnets lek. Og en slik avstenging er alvorlig.

### ADEKVAT LEK OG SAMARBEIDSVILLIGHET

Historien om Florians lek og fascinasjon for dører kan kanskje tilsynelatende virke irrelevant i denne sammenhengen. Vi mener den er svært relevant. Birgittes vurdering av hva som skjer i Florians lek med dørene tas på bakgrunn av hennes

kunnskap om barn og lek, og hennes bekjentskap med Florian.

La oss for tankeeksperimentets skyld si at Birgitte var pålagt en universell metode for å vurdere Florians lek. En rekke verktøy initierer nemlig at vi skal vurdere barnas lek. Selv om forholdet som egentlig skal vurderes måtte være matematikk (MIO), språk (TRAS), eller sosial utvikling (Alle Med), står leken sentralt i denne typen skjemaer. Spørsmål som «kan barnet leke eller delta i frie aktiviteter på en adekvat måte?» og «Er barnet samarbeidsvillig i hverdagsaktiviteter?» er eksempler på spørsmål fra skraverings skjemaene til disse verktøyene.

Det er rimelig å tro at Florian ville skåret dårlig på begge disse forholdene. Ifølge Berit Bae, professor emerita ved Høgskolen i Oslo og Akershus, bunner en rekke av konfliktene i barnehagene i et misforhold mellom barns lek og institusjonens regler. Barns lek er ofte ikke å regne for det voksne mennesker anser som adekvat oppførsel. Om barn er fordypet i lek, er det heller ikke nødvendigvis slik at de ved første øyekast vil oppleves som særlig samarbeidsvillige.

Florians lek med dørene er en slik fordypning. Den er en fascinasjon for et konkret objekts funksjon. Barn fascineres av og fordyper seg i ulike saker og ting. Det vil være urimelig å trekke den konklusjon at Florians lek med dørene er mindre viktig for hans utvikling enn eksempelvis Evas fordypning i tegning. Barn er forskjellige og bør vurderes forskjellig. Som førsteamanuensis Anne Greve ved Høgskolen i Oslo og Akershus uttaler i et intervju med barnehage.no, er den viktigste vurderingsformen i barnehagen observasjon og nærhet til barnet. Universelle verktøy skaper en større distanse, og har ofte det utgangspunkt at barn utvikler seg i lik takt og i hovedsak med samme interessefelt.

### STANDARDE OG SAMARBEID

Ulike verktøy kan være nyttige i enkelte sammenhenger. Dersom et barn eksempelvis sliter med språk, kan det være fornuftig å kartlegge hvor problemet ligger som et grunnlag for å vurdere hvilke tiltak som kreves for å gi barnet best mulig oppfølging.

Problemet med KDs fortolkning av gjeldende lovverk er at det åpnes for at beslutningsansvaret for hvordan enkeltbarn og

barnegruppen skal vurderes, legges hos eier. At eier, styre og barnehagelærere samarbeider, vil etter alle solemerker være en god ting. Men dette fordrer at ansvaret fordeles på en fornuftig måte: Eiere må legge rammene som gjør det mulig for styre og barnehagelærere å drive en forsvarlig pedagogisk virksomhet. Når det gjelder vurderingsarbeidet, er det en nødvendighet med et tillitsforhold mellom eier og de ansatte i barnehagene.

Eier har ansvaret for å ansette et tilstrekkelig antall barnehagelærere, og å sørge for at hver barnehage har en styrer med barnehagelærerutdanning. Kunnskapen disse ansatte innehar gjennom sin utdanning og kjennskap til barna, må videre være det som danner grunnlaget for vurderingsarbeidet som skal utføres. Dokumentasjon er et av flere verktøy i dette arbeidet. At eier, styre og barnehagelærere utarbeider en felles forståelse for hvordan samarbeidet skal foregå, er mer fornuftig enn at det utarbeides standarder for hvordan arbeidet skal utføres.

### KONSEKVENSER AV EN LOVENDRING

Dersom den mye omtalte setningen fra KDs høringsbrev gjen-tas i den kommende lovproposisjonen, frykter vi en uheldig endring i praksis. Selv om ikke setningen er ment inntatt i lovhjemmelen, vil en lovproposisjon være del av forarbeidet til loven, og dertil også tas i betraktning ved en tilspisset rettstvist. Vi har vanskelig for å se at styrer eller barnehagelærer vil ha mulighet til å vinne frem i en slik sak, dersom det i forarbeidet til loven ligger en så eksplisitt formulering om eiers rett. Men hva er så de mulige konsekvensene?

Vi tror muligheten for barnehagelærerne til å utføre sitt samfunnsmandat vil få dårligere vilkår i en slik situasjon. Metodefriheten vil opplagt være svekket. I ytterste konsekvens vil vi se en utbredt kartlegging som danner et dårlig grunnlag for vurderingen av enkeltbarn og barnegrupper.

### ERFARINGER GJENNOM RESPONS

Florians lek med dørene er en handling som er viktig for han. Den tyskjødiske filosofen Hannah Arendt (1906 – 1975) mener mennesket blir demokratiske gjennom handling. Eller sagt på en annen måte: Barn får demokratiske erfaringer gjennom responsen på sine handlinger. Arendt kaller det å bringe noe nytt til verden.

Florian bringer sin fascinasjon for dører til verden. Denne fascinasjonen kan responderes med nysgjerrighet og åpenhet, eller avvisning og lukkethet. Å avskrive barns initiativer som uviktige, forstyrrende, inadekvate eller trassige, danner dårligere vilkår for barns demokratiske deltakelse og erfaringer.

Dersom vurderingsarbeidet i barnehagene blir ytterligere standardisert, lukkes døra for en rekke av barns initiativer og handlinger, og dermed svekkes også vilkårene for demokratisk deltakelse. Hvorfor?

Fordi det rettslig åpnes for en langt mer utstrakt grad av standardiserte verktøy i barnehagens vurderingsarbeid. En økende grad av standardisert vurdering av enkeltindivider gjør

vilkårene dårligere for vurdering på grunnlag av observasjoner av, og kjennskap til, det enkelte barn og barnegrupper.

### PROFESJONENS ANSVAR

Vi mener at retten til å velge verktøy for arbeidet med vurdering og dokumentasjon må ligge hos styren og barnehagelærerne. En innskrenking av dagens metodefrihet vil bidra til at hvordan barn skal vurderes, avgjøres av mennesker som ikke har spesifikk kunnskap om det enkelte barn og barnegrupper. Og i en lang rekke tilfeller også av mennesker som ikke har generell kunnskap om barn.

Vi oppfordrer KD til å endre sine formuleringer før en lovproposisjon legges ut til høring i Stortinget. For at det skal skapes best mulige utviklingsmuligheter for Florian og cirka 300 000 andre barnehagebarn, må barnehagelærernes metodefrihet ivaretas. Det juridiske ansvaret for at barnehagen drives på forsvarlig vis gjennom tilstrekkelige rammevilkår for arbeidet, bør fortsatt ligge hos eier.

Å sikre at barnehagebarn får gode vilkår for lek, læring, utvikling og danning er ingen rettighet. Det er et ansvar.

## Nytt FUB

**Foreldreutvalget for barnehager, FUB, har fått ny besetning. Nye FUB er oppnevnt for perioden 2015 – 2018, og medlemmene er:**

Marie Therese Skinstad-Jansen, Moss (leder); Espen Agøy Hegge, Tiller (Trondheim kommune); Honoratte Kashale, Oslo; Yngvar Natland, Tromsø; Miriam Anna Stina Paulsen, Drag (Tysfjord kommune i Nordland); Hege Tegler, Drammen, og Audun Fiskum, Harran (Grong kommune i Nord-Trøndelag, vara).



Skinstad-Jansen (bildet, copyright FUB) presenteres i FUBs pressemelding som jurist og trebarnsmor. Hun etterfølger Lena Jensen, tidligere stortingsrepresentant for Sosialistisk Venstreparti, som var FUBs første leder i perioden 2011 – 2014.

Den som vil kontakte FUB, gjør det ved å kontakte senior kommunikasjonsrådgiver Anne D. Nilsen, tlf 901 17 452, [anne.nilsen@fug.no](mailto:anne.nilsen@fug.no). Nilsen er kontaktperson for både FUB og Foreldreutvalget for grunnskolen, FUG. AS

# Vil ha nasjonale sentre for barnehagekunnskap

**Vi har ti nasjonale sentre for opplæring her til lands, men ingen av dem ivaretar lek, barns rettigheter og den allmenne barnehagepedagogikken som kunnskapsområder. Elin Eriksen Ødegaard vil ha et nasjonalt senter for barns rettigheter og demokrati, og et for lek.**

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

De ti nasjonale sentrene vi har i dag, alle underlagt Kunnskapsdepartementet via Utdanningsdirektoratet, har som formål å arbeide for å utvikle kvaliteten i opplæringen.

– Svakheten ved dem er ikke bare at flere av dem i liten grad besitter barnehagefaglig kompetanse, men like mye at de fleste av dem ble opprettet for skolens mandat og ikke barnehagens, uttaler Elin Eriksen Ødegaard. – Barnehagen har et delt mandat mellom å være en barndomsarena og første steg i utdanningsløpet. Barnehagesektoren mangler sentre som i sin hovedsak er opprettet for å ivareta barndomsperspektivet i barnehagens mandat og en barnehagepedagogikk på barnehagens premisser.

Dette er en mangel hun ønsker kan bli rettet opp: – Hensynet til det helhetspedagogiske ved barnehagens mandat kan ivaretas gjennom opprettelsen av et nasjonalt senter for barns rettigheter og demokrati, og et nasjonalt senter for lek og barnekultur. Ved disse sentrene må de ansatte ha høy barnehagefaglig kompetanse, inkludert forskningskompetanse som ivaretar kunnskap om barnehagens tradisjon og barns ulike vilkår og ressurser.

– To sentre som disse ville kunne ivareta flere sider av de

kunnskapsområder som er sentrale for å kunne videreutvikle den nordiske barnehagemodellen, sier hun. – Vi trenger å styrke kunnskap og drøftinger om barnehagens pedagogikk for vår tid, gjerne i samarbeid med barneombudet. Et eller flere sentre som ivaretar barns rettigheter på tydelig måte ville også skolens barnetrinn kunne være tjent med. Den norske barnehagehistorien viser at vi har mye å være stolt over når det gjelder å se barn som deltakere og ressurs i pedagogikken, nå er det tid for både å forankre og videreutvikle barnehagepedagogikken.

## **MED SOSIALT ENGASJEMENT**

Det var ikke gitt at jenta fra Florø i Sogn og Fjordane skulle bli professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Bergen. Først lurte den unge lesehesten Elin på å bli bibliotekar. Hun vurderte også å bli bonde eller barnevernspedagog.

– Det ble imidlertid førskolelærerutdanning ved Høgskolen i Bergen (HiB). Det viktigste for meg var et yrke der jeg med mitt sosiale engasjement kunne få arbeide med å skape gode oppvekstvilkår for barn. Jeg trives svært godt sammen med barn og savner den delen av barnehagearbeidet som handler om å få ta del i barns liv i glede så vel som i tøffe tak. Etter 14 dager som student hadde jeg tilegnet meg en førskolelæreridentitet fullt og helt, forteller Eriksen Ødegaard, som på det





– Barnehagen må få være en institusjon på sine egne premisser, er Elin Eriksen Ødegaards mening. – Derfor må «skoleforberedende» bort som et uttalt mål for barnehagen.

tidspunktet hadde bak seg tre år med variert praksis, både i barnehage og ved avlastningsinstitusjoner for barn med funksjonsnedsettelser.

Som førskolelærer arbeidet hun ni år i barnehage, derav fem år som styrer. Et veiskille av privat karakter drev henne inn i det hun kaller et nytt livsprosjekt, og det ble videreutdanning i pedagogikk. Etter fullført hovedfag i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi (NLA) i Bergen, ble det doktorgradsstudium ved Göteborgs universitet og Utbildningsvetenskapelig fakultet. Som følge av denne karriereveien har det vært selvfølgelig for henne å følge de forskjellige aspektene ved barnehageforskning tett.

– Svært mye har skjedd innen norsk barnehageforskning de siste fem til seks årene, slår hun fast. – Mange doktorgrads-innehavere er kommet til. Vi har nå mer kunnskap om livet i den norske barnehagen, men fremdeles er det mye vi ikke vet. Det er ikke lenger entydig hva som faller innenfor eller utenfor kategorien «barnehageforskning», og jeg lurer av og til på om vi bør foreta noen avgrensninger for å tydeliggjøre skillelinjer og møtepunkter i feltet.

– Hva er for eksempel barnehagepedagogisk forskning i rela-

---

«Barnehagen må få arbeide som en selvdefinerende institusjon, slik skolen gjør det.»

sjon til barnehagefaglig eller barnehagedidaktisk forskning? fortsetter Eriksen Ødegaard. – Barnehageforskning er en ganske vid kategori som rommer en pedagogisk og didaktisk innfallsvinkel til barnehagen, men også en sosiologisk, filosofisk og en psykologisk. Barnehageforskningen retter sin oppmerksomhet både mot kunnskap om barn og om personalet og foreldre. Programmer i Forskningsrådet bidrar til defineringen av hva barnehageforskningen kan være og skal tjene. Velferdsstatens problemer har for en stor del definert kunnskapsbehovet for de store satsingene. Det er mange interessehavere i barnehagen. Derfor trenger de barnehagepedagogiske forskerne å snakke

sammen for å konsolidere stillingen og melde nye kunnskapsbehov innenfra, gjerne i samarbeid med sektoren selv.

### MILJØ- OG NETTVERKSBYGGING

Eriksen Ødegaard er svært glad for Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL), som er underlagt og finansiert av Norges forskningsråd (NFR, fram til 2016). Tre av doktorgradsstipendiatene fra det forskningsmiljøet hun leder, er også tilknyttet NAFOL.

– NAFOL innebærer at stipendiatene innen barnehageforskning har fått en arena der de kan treffes jevnlig. De får dermed anledning til å etablere nettverk som på sikt vil styrke forskningsmiljøene tilknyttet barnehagesektoren. Takket være NAFOL har mange utdanningsinstitusjoner rundt om i landet nå barnehageforskningsstipendiatere som bygger nettverk med hverandre, sier hun.

Men forstår så våre utdanningspolitikere og -myndigheter å verdsette de forskningsresultatene som produseres her til lands? Til dels, mener hun.

– Da regjeringen nedsatte rammeplangruppen for å revidere rammeplanen, så nedsatte den en gruppe der alle medlemmene hadde et innenfraperspektiv på barnehagen, påpeker hun. – I gruppen satt førskolelærere, barnehageforskere, en kommunal oppvekstsjef med stort barnehageengasjement, og en representant for Utdanningsforbundet som også er tidligere førskolelærer. De nedsatte også en stor referansegruppe fra barnehager og andre deler av sektoren. Kunnskapsdepartementet har også opprettet en database for barnehageforskning. Slike eksempler tar jeg som et tydelig signal om verdsetting av ny norsk barnehageforskning.

### BARNEHAGEN PÅ EGNE OG IKKE SKOLENS PREMISER

Eriksen Ødegaard ser det slik at vi lever i en brytningstid. Den norske barnehagen og den norske forskningen vektlegger barns rettigheter og den demokratiske inngangen til barnehagepedagogikken. Ideen om den norske eller nordiske modellen står sterkt i norsk barnehagetradisjon, samtidig som denne ideen brytes mot ideer, tradisjoner og modeller fra både USA, Australia, Asia og også deler av Europa. I store deler av verden knyttes mandatet til et forhåndsdefinert skoleforberedende innhold mer enn en allmennpedagogisk idé om den gode barndom. I den norske barnehagemodellen har det vært en

tradisjon å knytte læring til utforskende deltakende praksiser med utgangspunkt i lokalt utformede prosjekter.

Hun mener at «skoleforberedende» må bort som et uttalt mål for barnehagen – fordi barnehagen må få være en institusjon på sine egne premisser.

– Klart det skjer skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, det ligger i sakens natur. Etter barnehagen følger skolen. Når barn vokser og utvikler seg, forbereder de seg på livet. Det betyr imidlertid ikke at skolen skal få legge premissene for barnehagens virksomhet, sier hun. – Det er på skolens premisser når man i barnehagen driver «lekeskole», gir «lekser» og lignende.

– Det er feil å tro at femåringene blir mer skoleklare av å gå i «lekeskole» enn av å fortsette å leke og utforske prosjektbasert ut fra utvalgte tematikker. La lokale prosjekter få vokse fram i dialog med og bruk av nærmiljøet! Barn tar opp i seg lærdom ut fra sine egne interesser og i samspill med omverdenen. Barn *blir*

jo skoleklare! Vi må ikke kaste barnehagens arbeidsmetoder over bord når barnet blir fem år.

– Barnehagen må følgelig få arbeide som en selvdefinerende institusjon, slik skolen gjør, fastslår hun. – Skolen definerer seg ikke først og fremst i forhold til barnehagen. Samarbeid mellom skole og barnehage må ikke bety at skolen får definisjonsmakt over barnehagens innhold. Det er utopisk og uheldig å ha forventninger om at barn skal bli like til skolestart. Viktig i samarbeidet er at skolen forbereder seg på å ta i mot ulike barn. Dersom vi anlegger et ressursperspektiv på barn, uansett hvor de skulle befinne seg i en utviklingsprosess, vil vi lettere kunne opprettholde en glede hos dem ved å lære nye kunnskaper og ferdigheter.

### HVORFOR EN NY RAMMEPLAN?

Eriksen Ødegaard ledet arbeidet med forslag til revidert rammeplan som ligger ved saken når Kunnskapsdepartementet nå former sin barnehagepolitikk. En revidert rammeplan blir antakelig gjeldende i løpet av neste år. Hvorfor en ny rammeplan?

– Ved store samfunnsutfordringer, en sektor i rask vekst og ny kunnskap var det nødvendig med en gjennomgang av rammeplanteksten. Mange har strevet med å forstå dannelsbegrepet. Den eksisterende rammeplanen knytter *danning* sterkt til *læring*, og det er etter min mening for snevert. En

**INTERVJUET:** Elin Eriksen Ødegaard (56) (Elin.Eriksen.Odegaard@hib.no) er professor ved Høgskolen i Bergen (HiB) med barnehagen som dannelsarena som forskningsfelt. I 2009–2014 ledet hun Forskningsrådets prosjekt *Barnehagen som dannelsarena*. Hun ledet Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe som i fjor la fram sin innstilling til ny rammeplan for barnehagen. Eriksen Ødegaard var leder for norsk OMEP (= Verdensorganisasjonen for små barns oppvekst og dannelse) 2009–2012, og for tiden er hun også professor II ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet, samt leder av sekretariatet i BIN-Norden (= Barne- og ungdomsforskning i Norden – Et nordisk tverrfaglig forskningsnettverk). Hun er også tilknyttet BLU – følgeforskning, som følger implementeringen av den nye barnehagelærerutdanningen. Hun har utgitt en lang rekke bøker og artikler fra 1997 til i år, for eksempel *Beyond Observation – Narratives and Young Children* (2015, sammen med Susanne Garvis og Narelle Lemon).

slik tett sammenkobling gjør danning til et didaktisk begrep, mens danning rettelig er et sentralt begrep også i den helhetlige pedagogikken. Barns danning skjer like gjerne gjennom lek og omsorg som gjennom læring.

– Barnehageloven omhandler også lovens samfunnsmandat, som man kan tolke som et dannelsespedagogisk oppdrag. Det rammeplangruppen har gjort, er å løse opp den sterke bindingen mellom læring og danning. Dannelsesbegrepet er også koplet til tilhørighet, identitet og deltakelse. Gjennom å reformulere kapittel 1 i rammeplanen, framholder rammeplangruppen rammeplanens allmennpedagogiske samfunnsmandat der honnørord som medvirkning, demokrati og tilhørighet hører hjemme, fortsetter Eriksen Ødegaard.

– Når vi taler om en pedagogikk for en bærekraftig utvikling, blir det for snevert å knytte bærekraftig utvikling til det didaktiske, til det så å si naturfaglige, som i den eksisterende rammeplanen. Formuleringer om bærekraftig utvikling innebærer å måtte favne sosial ulikhet og hvordan arbeide for demokrati, likeverd og sosial utjevning, og det tar den eksisterende rammeplanen ikke høyde for. Det viste seg at det også var behov for en gjennomgang av fagområdene i rammeplanen. Det var også nødvendig å tydeliggjøre barnehagelærerens spesielle oppdrag. Vi vet at personalet spiller en nøkkelrolle når det gjelder barnehagens kvalitet. Da må rammeplanen tydeliggjøre oppdraget for dem som har den fagligpedagogiske utdanningen.

– Hvilket samfunnsmandat skal framtidens barnehager ha? spør hun. – Det demokratiske mandatet må med; det er også politisk enighet her til lands om å bekjempe sosiale ulikheter mellom barn. Det finnes uenigheter om hvordan vi best gjør det. Jeg mener at vi må styrke barn, vi må se på alle barn som *mennesker* med ressurser.

## KUNNSKAPSOPPRUSTNING MOT PAKKELØSNINGER

I et samfunn preget av stadig større ulikheter og økende sosialt og kulturelt mangfold, vil barnehagen bli preget av det samme. Kravene til barnehagelærernes dømmekraft og analytiske ferdigheter i forskjellige situasjoner overfor både barna og deres foreldre er alt store, og vil bli større.

– Den komplekse barnehagehverdagen har skapt et behov for løsninger som kan gjøre hverdagen lettere, og løsningene tilbys i form av stadig flere pedagogiske «pakker» som lover barnehagelæreren en enklere tilværelse på jobben, sier hun. – Disse «pakkene» er noens pedagogiske produkter, kanskje gjennom forskning, og operasjonalisert til barnehagevirkeligheten.

De mange «pakkene» krever kunnskap og innsikt hos barnehagelærere som bør kunne skille mellom skitt og kanel og tilpasse bruken til sin kontekst. Slik kunnskap og innsikt må styrkes gjennom barnehagelærerutdanningen og på etter og videreutdanninger på masternivå.



De mange pedagogiske «pakkene» som tilbys, krever større kunnskaper av barnehagelærerne, sier Elin Eriksen Ødegaard: – Slik at de lærer å skille mellom skitt og kanel.

– Barnehagelærere og andre pedagoger i barnehagen har behov for kunnskaper som gjør dem i stand til å forstå myndighetenes og barnehageeierens retorikk når de får tilbud om en «pakkeløsning». Kunnskapen må selvsagt bestå av praktisk pedagogikk og didaktikk, men vel så viktig er idé og grunnlagstenkning. Det er gjennom kunnskap og analyse at en «pakke» kan vurderes og godtas eller avvises. Dømmekraften må få en sterkere kunnskapsbase, sier hun.

Ved Senter for utdanningsforskning og ved barnehagelærerutdanningen ved HiB arbeider man nå med begrepet *glocality* og ideen om den *glokale* lærer. Til tross for at noen ideer blir raskt spredt mellom landegrenser, vil erfaring likevel være subjektiv og lokal. Dette er begreper som kan bety at en barnehagelærer må tenke på barnehagen både som et lokalt og globalt sted på samme tid. I en tid der mennesker forflytter seg både stedlig og mentalt ved bruk av medier og stedsforflytninger, er det ikke like enkelt å skape et innhold som gir lik mening for alle barn. Likevel får alle erfaringer i den barnehagen de går i. Samtidig som man må heve blikket og se at en er en del av en større verden, må man også handle og være tilstede her og nå, er Eriksen Ødegaards poeng.



# Beskjeden **dronning**

**Hele Norges skiskytterdronning, Tora Berger, gikk i Kjøremsgrenda barnehage på Lesja fra hun var fem til hun var sju år. Det sterkeste minnet derfra var da hun satte en vaffel i halsen, og «barnehagetanta» måtte holde henne opp ned for å få ut vaffelen.**



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

Vaffeldramaet i barnehagen endte som man forstår bra. Nå sitter Tora Berger på en kafé på Oslo S og blir intervjuet av Første steg. Underveis smaker det fortsatt bra med vaffel – og kaffe.

– Det verste med den historia var at jeg syntes det var såååå flaut at alle så på meg, sier hun.

Seinere har Berger måtte venne seg til mye oppmerksomhet. Nå er det slett ikke det å være synlig hun liker best ved jobben som toppidrettsutøver, men uunngåelig er det jo når hun tross alt skilter med imponerende to OL-gull, åtte VM-gull, 28 seiere i verdenscupen og 17 NM-titler som skiskytter, for å nevne det grøvste.

Hun trente to ganger om dagen nesten hver dag, fra hun var 18 til hun ga seg som aktiv våren 2014, 33 år gammel. Skyting begynte hun med da hun var ti år, den alderen som Skiskytterforbundet anbefaler i dag. Berger føyer til at mange barn begynner enda tidligere. Hun ble, og er fortsatt, kjent langt ut over de idrettsinteressertes rekker. Men hun er naturlig beskjeden, og synes det er plagsomt når hun blir gjenkjent.



## FRILEIK OG SANG

Barnehagehverdagen var stort sett en dans på roser.

– Jeg kan bare huske at jeg gleda meg til å gå i barnehagen. Jeg hadde ei god venninne der, vi er forresten fortsatt venner, forteller Berger.

Det var mye frileik, men hun husker også at hun likte veldig godt når de sang sammen i barnehagen.

– Ganske rart egentlig, for jeg kan ikke synge.

En gang mista hun en øredobb mens hun var ute og akte. Det husker hun fordi det var vondt, og fordi øredobben ble funnet igjen neste sommer.

Av en eller annen grunn minnes hun

også at de skulle lage adventslys: – Jeg tror jeg husker det fordi det var så kjedelig. Bare gå rundt i kø, dyppe lyset, og så en ny treg runde rundt...

Det var mange turer og utflukter i barnehagen. Hun husker at de akte mye om vinteren. Det er ikke så greit å huske om skiturene var med barnehagen, eller om det hun husker er turer med foreldrene. De tok Tora og storebroren Lars, som fortsatt er aktiv skiskytter, med på skiturer fra tidlig alder.

## VM-PROSJEKTSTILLING

– *Hvordan vil du beskrive deg selv som liten?*

– Jeg var stille og beskjeden, men hjemme i trygge omgivelser kunne jeg også være ganske temperamentsfull. Og jeg var og er ganske sta, sier Berger, som sier at det kan gå en stund før hun sier fra hvis hun reagerer på noe. Men hun kan også være klar i sin tale når hun blir terga nok. Broren Lars vet hvordan *det* gjøres.

Tiden som har gått siden hun sluttet som aktiv, har vært et lenge etterlenget pustehull. Hun har fått gjort mye av det hun har savna i årene som aktiv.

Neste år er det verdensmesterskap i skiskyting i Oslo. I den forbindelse er Berger ansatt i en prosjektstilling i Skiskytterforbundet. Hun arbeider med rekruttering av barn og unge. Hun har også oppgaver knyttet til juniorjentene innenfor sporten.

Skiskyting stiller spesielle krav til foreldrene. På grunn av våpenbruk må de delta på alle treninger og turer helt til ungene er fylt 16 år. Samtidig skaper dette et veldig tett og godt sosialt miljø familiene imellom. Berger forteller at hennes foreldre er veldig glade i dette miljøet.

## Å FINNE NOE DU TRIVES MED

– Nå som jeg er gravid, gleder mora mi seg og sier at det er håp om at hun kan fortsette å være en del av dette miljøet

Tora Berger, skiskytterdronningen, slik mange kjenner henne fra tv-overføringene fra de store mesterskapene. Her er hun i aksjon i et verdenscuprenn i Ruhpolding i Tyskland 13. januar 2013, et renn hun for øvrig vant (foto: Terje Bendixby, NTB Scanpix).



Tora Berger betegner seg selv som beskjeden og sta – egenskaper hun har båret med seg helt fra barnehagetida (foto: Bente Bolstad).

i lang tid framover. Men da sier jeg at det jo ikke er sikkert at ungen min vil bli skiskytter. Jeg synes det er riktig å gi ungene mulighet til å bli kjent med en sport. Men det viktigste er jo at de driver med noe de synes er artig. Det har jeg alltid gjort, sier hun.

Noe supertalent i skiskyting mener Berger bestemt at hun ikke var. Hun visste ikke at hun skulle bli skiskytter før hun var 17–18 år og begynte på idrettslinja på Meråker videregående skole.

– Jeg tenkte ikke på resultater heller. Men på idrettslinja måtte jeg sette meg egne mål, og jeg satte meg som mål å vinne gull i OL. Det oppnådde jeg i 2010.

## KUNSTEN Å BLI GOD

Berger forteller at hun har arbeidet veldig mye med bestemte ord og tanker for å kunne skru på de rette knappene og prestere best mulig. I en periode hadde hun problemer med den venstre armen. I tankene sendte hun armen på ferie. Det funka.

– *Skiskyting har vokst til å bli en veldig populær publikumssidrett. Som tilskuere opplever vi kontrasten: Utøverne skal løpe så fort de kan i sporet, og så skal de stå fjellstøtt og skyte blink. Hvordan får dere det til?*

– Du må være helt fokusert på øyeblikket. Vi jobber jo med to ting under et løp, det er riktig, men vi kan bare gjøre en ting av gangen. Når det gjelder å holde børsa støtt, så er det en treningssak, sier Tora Berger som sier at nå gleder hun seg til å kunne videreføre egne erfaringer til nye generasjoner.



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).

# Ray Davies, **en rockeopera**, og det å se den andre

**Den teoretiske og ferdighetsorienterte skolen som ikke vil se elevene, må fjernes, mener Ray Davies, en av frontfigurene i det legendariske rockebandet the Kinks.**

Jeg husker mange fester som jeg ikke husker noen ting av. Spesielt én. Det var en fredag kveld i 1975, oktoberluften var blitt mer enn høst, og gjengen satt rundt et bord og nippet til forskjellige ting. Mye kom til å skje. Allerede tidlig fikk Nils et intellektuelt illebefinnende og løp ut i hagen og satt seg under et pæretré og ropte på Freud. Gerd hadde fått i seg litt for mye hjemmelaget rabarbravin og lå halvnaken og duppet i et badekar og søkte etter åndelige vesener og engler. Radikale Per som ønsket revolusjon, lå lett tilbakelent i sofaen med bena på bordet og snakket om proletariats diktatur og om hvor snill Stalin hadde vært. Nils og Trude satt på kjøkkenet og analyserte hverandres barndomserfaringer i håp om å finne løsningen på sin angst for edderkopper og skruketroll. Leif satt dypt deprimert i en krok halvveis skjult av en stol og så nedtrykt på sin egen t-trøye hvor det sto «fuck me» og lurte på hvorfor ingen gjorde det.

Jeg satt sammen med Arild i et lite bøttekott og studerte the Kinks nye rockeopera *Schoolboys in Disgrace*. Gjennom Ray Davies' tekster og musikk kunne vi følge de harde skoledagene som var med på å forme herr Flash (Davies' alter ego) – og vi kjente oss igjen i fortellingene.

## **DEN MEST BRITISKE AV ALLE?**

Selv om Ray Davies vokste opp og fortsatt bor i det typiske arbeiderklassestrøket Muswell Hill i Nord-London, viser han gjennom sine sanger og bøker at han kan tegne vakre og ofte ironiske bilder av det pastorale britiske ideal. Han synger romantisk om de vakre grønne landsbyene, om pubene, gatene og de offentlige skolene som er i ferd med å forsvinne og som ofte fremstår som en klagende bakgrunn for hans ofte ironiske forsvar av tradisjonelle britiske verdier. Derfor er det mange som hevder at the Kinks var det mest typisk *britiske* band av alle.

The Kinks spilte sin siste konsert 15. juni 1996 under Norwegian Wood Music Festival i Oslo, neppe det mest sentrale stedet for en avslutning av et av rockemusikkens viktigste band. Etter bruddet har Ray Davies gjennomført en rad av soloprosjekter; cd-er, bøker (romaner og selvbiografier), filmer, teateroppsetninger, operaer, musikaler og større skoleprosjekter i samarbeid med elever. I 2004 mottok Davies en CBE (Commander of the British Empire) av dronning Elisabeth, og i 2012 fremførte han en av the Kinks mest kjente sanger, *Waterloo Sunset*, som ble et av de største høydepunktene under avslutningsseremonien av de Olympiske lekene i London.





Ray Davies på scenen på Roskilde-festivalen i 1972 (NTB-foto).

### DAVIES' ROUSSEAUANSKE BILDE

I *Schoolboys in Disgrace* møter vi allerede i sangen *Schooldays* forestillingen om at tiden på skolen burde være de lykkeligste i ens liv. Lykken rives etter hvert brutalt ned ved at elevene møter en sadistisk rektor som utøver rå makt overfor elevene: «Dere lytter ikke til det jeg har å si, dere tror dere bare kan gå rundt her og slenge. Da gjør dere en stor feil og det skal dere finne ut på den harde måten.» Det vonde høydepunktet møter vi i *Headmaster* hvor rektor viser ut en gutt fordi han har hatt et romantisk stevnemøte med en medelev. Men først blir gutten

ydmyket og brutalt straffet foran resten av elevene. Gjennom slike erfaringer bygger Flash opp «en hard og bitter karakter» som forteller ham at han «alltid vil slåss for det han ønsker seg, uansett». Han blir etter hvert et «masseprodusert fabrikkfôr», en sympatisk kjeltring; han blir, som Davies skriver, en av velferdsstatens outsiders i et samfunn som gjennom ulike former for maktutøvelse «styrer hans kropp og sjel».

Flash blir en fattiggutt som aldri får mulighetene til å realisere sine små drømmer. Ingen ser ham. Tidlig i operaen møter vi også *Jack The Idiot Dunce*, en skjeløyd gutt med «taxidør- ►

ører» og som alle medelevene elsket å dra og klype i. Jack dumpet på alle prøver og klarte ikke å gjennomføre en eneste eksamen, ble kastet ut fra sitt hjem, som i Victoriatiden, men endte til slutt opp som en kjent rockedanser. Davies forteller oss om en gutt som med et særdeles dårlig utgangspunkt og som med sine ukoordinerte og spastiske bevegelser kjemper seg frem til suksess. I motsetning til Flash har Jack hverdagslige mennesker rundt seg som forsøker å forstå ham og som ønsker å se ham. Dette temaet dukker opp i den syv minutter lange sangen *Education* hvor Davies går nærmere inn på de filosofiske prinsippene knyttet til overføring av kunnskap og erfaring.

Han bruker et rousseauiansk bilde av hvordan et utdannet barn (det han med utgangspunkt i Platon kaller hulemennesket) sakte, men sikker sosialiseres inn i vår kunnskapsorienterte kultur helt til barnet kan imponere sine venner med sine praktiske ferdigheter; han kan bygge hus, leve av det jorden har å by på, han kan kjøre bil og fly, og så videre. Så blir musikken roligere og mer melankolsk. Noe er på gang. Davies ønsker nemlig å få frem at utdanningen ikke lenger handler om livet, selv om lærere står på rekke og rad og forteller oss at barn skal lære og at de er lærenemme! Han ønsker å sette tradisjonelle vitenskapelige (pedagogiske) perspektiver i sentrum: Mot slutten av sangen roper han ut at all formell opplæring ikke kan redegjøre for eksistensens mysterier og ikke minst hvordan vi ikke bare kan, men *må* «se den andre».

## HVA TRER VI INN I NÅR VI TRER UT?

Vi må se den andre. Det blir for Davies mer enn å rette oppmerksomheten mot en person, eller at vi blir overrasket som et resultat av at vi plutselig har sett noe i den andre som er nytt for oss. Det å se den andre er langt mer grunnleggende enn plutselig å oppdage at den virtuose sjakkspilleren vi kjenner er en dårlig svømmer.

*Schoolboys in Disgrace* får oss til å innse at det å se den andre dreier seg om å se barna ut fra det de er ved at vi selv trer ut av grensene for våre egne selvinteresser og selvsentrerthet. Men hva trer vi inn i når vi trer ut? Utsagn som sier at vi får tilgang til den andres synspunkter ved å være empatiske overfor dem, er ikke tilstrekkelig.

Med begge beina godt plantet i et arbeiderklasse miljø peker Davis på at vår eksistens først og fremst er avhengig av andre samtidig som vi også erfarer verden ut fra vårt eget perspektiv. På en slik måte broderer han elegant frem kvalitetene ved både undring og fortrolighet som etter hans mening utgjør kjernen i vårt samspill med andre. Gjennom tekst og musikk får han frem situasjoner hvor vi kommuniserer med andre uten å vie alt for mye oppmerksomhet mot det vi snakker om eller hvordan den andre reagerer. Men gjennom den andres svar gir han selv klar beskjed om at han faktisk har lyttet med omhu, og kanskje har han forstått mer av hva vi har snakket om enn det vi faktisk har. På denne måten blir vi bevisst det Davies kaller «den pedagogiske mystikken»; nå blir vi plutselig bevisst at den andre faktisk *er der* og at han ser på meg.

I dette mystiske øyeblikket lever vi i den andres private verden. Det interessante her er at verden som den andre retter oppmerksomheten mot, er oss selv! Det er en mystisk følelse av å bli avslørt samtidig som vi merker oss den andres perspektiv som noe konkret og virkelig, noe vi opplever direkte, selv om det ikke er synlig. Vi blir for et øyeblikk klar over at vi på en og samme tid både er den som oppfattes og den som oppfatter. På en mystisk måte deler vi, ved at vi er i, den andres perspektiv – altså perspektivet til den andre som oppmerksomt lytter og responderer på det vi har å si. Forestillingen om det «å dele en verden» isteden for kun å ha tilgang til andre menneskers synspunkter og sette seg inn i deres sko, er helt avgjørende for Davies: Hvis ikke vil «education drive me insane». Den andres verden kastes på oss og bretter seg ut, berører oss emosjonelt og ikke minst eksistensielt.

## DEN ANDRES PERSPEKTIV

Davies viser noe av dette gjennom sangen *The first time we fall in love*. Det å anerkjenne et annet menneske på en dyp og inderlig måte skjer gjennom uforbeholden kjærlighet. Det er kun gjennom det nære vennskap eller kjærlighet det er mulig å åpne seg for den andre på en slik måte at den andre gjenskapes som et helhetlig og intakt menneske. Dette i kontrast til en distansert holdning til den andre hvor vi betrakter den andre som Flash; en «som er der ute».

For Davies er det, som han også antyder i bøkene *X-Ray* og *Americana*, avgjørende å delta i den andres perspektiv. Dette skal ikke forstås dithen at to mennesker smelter sammen til en enhet. Hvis vi deltar i den andres perspektiv, hvis vi er der sammen med den andre, vil vi fortsatt presentere oss selv som «ulike»; jeg er meg og du er deg. Vi kan aldri få tilgang til den andres perspektiver på nøyaktig samme måten som den andre har dem: Selv om jeg kan oppfatte den andres synspunkter og selv om jeg kan forstå noe av hvordan den andre betrakter meg, kan jeg ikke stille meg på utsiden av meg selv og betrakte meg slik andre gjør det. Jeg kan heller ikke erfare den andre som om jeg var de andre.

I motsetning til Alice Cooper, som i sin tid fikk suksess med sangen *School's out*, de aggressive punkerne som i en kortere periode spikret opp plakater med overskriften *I hate school*, og Pink Floyds *We don't need no education* fra albumet *The Wall*, starter the Kinks *Schoolboys in Disgrace* med alle de positive erfaringene: *Schooldays were such happy days*. Men etterhvert som operaen skrider fremover og problemene med skolen og pedagogikken avsløres, ender også Davies opp med at den teoretiske og ferdighetsorienterte skolen som ikke vil se elevene, må fjernes.

Mellom linjene ligger åpenbart forestillingen om «no education». Men i motsetning til andre rockeband og mange pedagogiske teoretikere begrunner han det; gjennom tekst og musikk. Eller slik det kommer frem i begynnelsen av sangen *Headmaster*: «Headmaster, this is my confession / This time you won't be overjoyed.»



# Bli med Karsten og Petra på Solsikkeaksjonen!



Gratis materiell til barnehager!



Se mer på  
[sos-barnebyer.no/barnehage](http://sos-barnebyer.no/barnehage)

- GODE VENNER HJELPER HVERANDRE, sier Karsten og Petra. Derfor arrangerer de Solsikkefest og basar for SOS-barnebyer. Norge har mer enn 700 Solsikkebarnehager over hele landet.

For mange barnehagebarn er Solsikkeaksjonen et første møte med dugnad, innsamling og en hverdag som er svært forskjellig fra vår egen. Vi har fått solid drahjelp fra Karsten og Petra, som er flinke til å reflektere rundt vennskap, familie og hvordan man kan være til hjelp for andre.

Bli med! Alle inntektene går til SOS-barnebyers arbeid i Zimbabwe.

Meld på din barnehage på  
[sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen](http://sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen)  
og motta alt materiell gratis.





Foto: © zayatssv

# Barns interesse for å skrive

## Et glimt inn i tre barnehagelæreres praksis

**Jeg ankommer en barnehage en formiddag, som forsker med interesse for barns tidlige skriving. Idet jeg går innover i garderoben mot døren til avdelingen, legger jeg merke til en papirremse som ligger i garderobehyllen til et av barna. Jeg ser en lang rekke med bokstaver, skrevet med en lysende blå farge: **R A E A V H D F E**.**



### MARIT HOLM HOPPERSTAD

(Marit.Hopperstad@dmmh.no) er førsteamanuensis i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim (foto: Berit Gåsbakk, DMMH).

Barn i vår del av verden blir tidlig oppmerksomme og nysgjerrige på skriftspråket og begynner å prøve seg frem med å skrive selv, det vet vi fra en rekke studier (Christie 2003, Lorentzen 2008). Det er ikke så rart. Skriftspråket er synlig i barnas hverdag på en rekke måter, i alt fra avisen som det leses i ved

frukostbordet til huskelappen som skrives til reklameskilt langs vegen og navnet som markerer barnets egen garderobeplass i barnehagen (Laursen 2009). Skriftspråkets synlighet er en viktig motivasjonsfaktor for barnas egen gryende skriveinteresse. Barnas nysgjerrighet kan vise seg i rykk og napp og drives frem av ulike interesser (Hopperstad, Semundseth & Lorentzen 2009).

I det ene øyeblikket er det kanskje bokstavenes særegne form som opptar dem, i det neste hvordan bokstavene kan settes sammen til ord. Gjennom sin egen aktive utforskning og utprøving vil barna danne seg en forståelse av hva skrift

er, hvordan skrift ser ut og hva vi kan bruke skriftspråket til (Kress 1997). Barnehagen er i dag et viktig sted for denne spennende prosessen. Min innledende praksisfortelling om papirremsen som lå i garderobehyllen er et godt eksempel på det. Personalet i barnehagen er i den heldige posisjonen at de kan følge barna og støtte dem.

### HVORDAN OPPMUNTRE OG STØTTE BARN?

Hvordan kan så barnehagelærere og andre ansatte skape et miljø som også oppmuntrer og støtter barnas tidlige skrijving? Denne pedagogiske oppgaven er temaet her. Mer spesifikt presenterer jeg funn fra en intervjustudie der tre pedagogiske ledere forteller om sine opplevelser med barns skrijving i den uformelle delen av barnehagehverdagen. Mine informanter<sup>1</sup> satte også ord på hva de selv gjør - sin egen praksis - for å skape et miljø som oppmuntrer og støtter barna til å prøve seg frem med å skrive selv. Det er denne gode praksisen jeg skriver om i artikkelen. Jeg tar ikke opp alle sider ved praksisen til mine tre informanter, men gir et lite glimt inn i deler av den - nærmere bestemt i *syv arbeidsmåter* som jeg så langt har analysert og tolket frem.

Målet er at barnehagelærere og barnehageansatte kan bruke artikkelen som grunnlag for refleksjon over sitt eget arbeid med å støtte barns skrijving i barnehagens mange uformelle situasjoner. Det uformelle hverdagslivet med sin åpenhet og mulighet for spontanitet gir barn god anledning til å engasjere seg i skrijving utfra egne interesser og til å forfølge sine ideer og teorier om denne uttrykksformen. I uformelle situasjoner i barnehagehverdagen kan barna - når forholdene ligger til rette for det - foreta «dei første utflyktene sine i skriftspråket» - drevet av sin egen «utferdstrong», som Lorentzen (1993, s. 28) kaller det. Jo mer barna selv får legge premissene for sine egne «utflykter», jo mer meningsfullt blir skrijving blir for dem (Kress 1997).

### ET SOSIOKULTURELT SYN PÅ LÆRING

Teoretisk er jeg inspirert av et sosiokulturelt syn på læring (Vygotsky 1978). Dette læringssynet legger vekt på at læring og utvikling skjer i sosial samhandling og gjennom vår egen aktive deltakelse i fellesskap med andre - som også kan kalles et læringsfellesskap (Säljö 2005). Barna tilegner seg kunnskaper og ferdigheter som har med skriftspråket å gjøre ved at de deltar aktivt i barnehagens læringsfellesskap i situasjoner der skrift og skrijving på en eller annen måte inngår og spiller en rolle (Smidt 2013).

Det sosiokulturelle synet på læring oppmuntrer til en barnehagepraksis som bidrar til at skrift og skrijving blir noe barna aktivt kan engasjere seg i sammen med andre barn. Det fremhever også betydningen av kompetente andre som kan tilføre læringsmiljøet og læringsprosessene noe mer enn det barna selv kan. I barnehagen vil dette ikke minst handle

om de voksne og det de foretar seg (Säljö 2005). I fortsettelsen presenterer jeg de syv arbeidsmåtene med eksempler fra intervjuene.

### SØRGE FOR STEDER DER SKRIVING KAN FOREGÅ

Barnehagelærerne forteller at de har bord og disk i barnevennlig høyde på avdelingen der barna kan holde på med tegning, skrijving og annen slags aktivitet med papir, blyanter og fargestifter når de ønsker det. Bokser med tegne- og skrive-saker har de stående fremme i åpne hyller, slik at det er lett for barna å komme i gang. Informantene i min studie sørger på denne måten for at barna har et sted der flere kan sitte sammen og engasjere seg i skrijving. Dette er kanskje en opplagt, men ikke desto mindre en svært betydningsfull arbeidsmåte.

Skrijving er, slik barnehagelærerne opplever det, en måte for barna å være sammen på. Barna kommer ofte i samlet flokk til bordet/disken eller trekkes dit når noen andre allerede har satt seg. Informantene mener det sosiale aspektet er en vesentlig drivkraft for barna. Det blir artig å holde på når en kan sitte sammen med andre, og dessuten kan det være inspirerende og lærerikt. En av barnehagelærerne sier det slik: «Jeg tror også at det er derfor de sitter i disse smågruppene for de ser - 'hva skriver hun nå - hva skriver han'».

Arbeidsmåten med å sørge for et bord/en disk der også skrijving kan foregå gir barna et sted der de kan samles - og lære av hverandre.

En av informantene trekker frem et annet poeng med bordet, nemlig at faste vennekonstellasjoner ikke gjør seg like sterkt gjeldende som i andre sammenhenger. Barna blir ofte sittende ved siden av noen de ellers ikke er så mye sammen med. Hun forteller: «I dukkekroken så er det ofte de samme grupperingene. Mens ved tegnebordet så er det mer varierende - og da får du også litt mer impulser fra andre.»

Barnehagelæreren tegner et bilde av bordet som et inkluderende sted i barnehagens fysiske miljø, der barna kan havne ved siden av hvem som helst og delta i samtaler med og få nye impulser fra noen de kanskje ellers ikke pleier å være så mye sammen med. Og hvem vet hvilke ideer og innsikter som da kan oppstå og spre seg barna imellom?

### VÆRE MATERIALFORVALTER

Barnehagelærerne legger vekt på at fargeblyanter, blyanter og fargestifter må være lett tilgjengelige for barna slik at de slipper å måtte spørre de voksne når skrivelysten melder seg. Barnehagelærerne går også jevnlig gjennom utstyret. De opplever at det trengs ulike slags typer redskaper fordi barna har ulike ting fore når de skriver. En av informantene forteller for eksempel om barn som gjerne vil forme «tynne» bokstaver. Hun tar derfor jevnlig kvesser under for å støtte en slik skriveinteresse fordi, som hun sier: «Det blir ikke samme måten å skrive med en tykk blyant som en tynn en. Så vi er veldig bevisst på hvor spisse de er.»

Barnehagelærerne forteller at de innimellom også sorterer tegne- /skriveredskapene etter farge. De opplever at denne

1 De tre informantene er utdannet førskolelærere. Jeg velger likevel å bruke den nye offisielle tittelen barnehagelærer i denne artikkelen.

sorteringen gjør at det blir *litt fristende å ta det og holde på med det*, som en av dem sier. Noen ganger kan det å skrive fine bokstaver være viktig for barna (Hopperstad et al. 2009). Praksisen med ikke bare å kvesse, men også sortere tegne- og skriveredskapene etter farge, imøtekommer og gir legitimitet til en slik estetisk orientert skriveinteresse blant barna.

Som materialforvaltere tenker barnehagelærerne også gjennom hva slags papir de skal tilby barna å skrive på. De begrunner dette med at papirets format eller tykkelse ikke er likegyldig. Et stikkord for denne delen av materialforvaltningen er, i følge mine informanter, variasjon, at det ikke er den samme typen papir alle dager, hele året. Det trengs et mangfold av papirkvaliteter for å kunne imøtekomme de ulike barnas engasjement i skriving. Hvitt papir i A4-format er alltid tilgjengelig, forteller alle tre. I tillegg varierer de med for eksempel papir i A3-format, de deler A4-papiret i mindre stykker eller legger frem ekstra tynt papir. Papiret er underlaget barna formulerer seg på, og ulike typer papir inviterer til og muliggjør ulik aktivitet. Er papiret stort, kan barna forme store bokstaver eller skrive og/eller tegne mye. Er papiret tynt nok, kan de legge det over en bokside og kopiere tekst om noe som opptar dem. Barnas skriveengasjement har med andre ord en materiell side også, som barnehagelærerne ivaretar med sin omtanke for papiret.

En av informantene forteller at hun legger frem konvolutter som barna kan ta i bruk om de vil. Hun ser at dette avstedkommer en ivrig produksjon og overlevering av brev blant barna. De tegner og/eller skriver, bretter sammen tegningen og legger den i konvolutten, skriver – med eller uten hjelp – navnet på

den heldige mottaker utenpå konvolutten og overleverer den.

«Jeg har fått mange, jeg altså. Så lager de kanskje til andre barn på barnehagen eller til styreren eller... De springer og legger det på plassene til barna... også legger de dem på plassene til hverandre... og de blir glade når de får brev også da.»

Når vi skriver er det svært ofte fordi vi ønsker å ha kontakt med andre og etablere eller bevare sosiale relasjoner – for eksempel ved å sende et brev. Vi bruker skriving for et sosialt formål, for å vise andre at vi setter pris på dem, tenker på dem og ønsker å ha kontakt med dem (Smidt 2011). Tilgang til konvolutter gir barna gode muligheter til å oppleve nettopp dette – til å kjenne gleden ved å «sende» noen et brev og selv å få et.

## UTSTYRE DET FYSISKE MILJØET MED NAVNESKILT

Den tredje arbeidsmåten er å utstyre det fysiske miljøet med navneskilt av ulike slag. En av informantene forteller at de har hengt opp store, utklippte hus i papp med barnas navn og fødselsdato. Disse «bursdagshusene» (Maagerø 2013) henger i garderoben og hvert barn har et eget «hus». Dette vil nok være kjent for mange barnehageansatte. Barnehagelæreren i min studie sier at hun rett som det er ser at barna står foran «bursdagshuset» sitt og gransker det, og at ungene bruker husene med navn på som støtte i sin egen skriving. En annen barnehagelærer forteller at de har hengt opp solide navneskilt i tre som barna kan ta ned fra veggen. Det gjør de ofte, forteller hun: «Også ser de på det (navnet) og så bruker de det og skriver på tegningene sine.»

Mine informanter forteller også om klistrelapper med barnas navn som er festet til bordene for å markere spiseplassene og som barna ser på for å skrive.

Praksisen med å utstyre det fysiske miljøet med navneskilt er interessant og verdifull. Nettopp navnet er ofte det første barn prøver seg frem med å skrive selv. Det er ikke så rart. Som skriftlig uttrykk er navnet et tegn på at man er til og inngår i en sosial sammenheng (Smidt 2013). For små barn er dette nesten en magisk opplevelse (Pahl 1999). Tenk at noen kruseduller, linjer og prikker kan representere dem, bety dem! Opplevelsen av navnets «magi» motiverer barna til å prøve å forme det selv. Det blir et identitetsskapende prosjekt der barna så å si «skriver frem» seg selv på papiret (Hopperstad et al. 2009). Ved å skrive navnet sitt kan barna dessuten markere eierskap til det de lager, og det kan være svært så nyttig å gjøre i barnehagen. Navneskiltene mine informanter fester på vegger og bord, skaper gode vilkår for barnas muligheter til å oppleve navnets «magi». Barna kan granske det og bli kjent og fortrolig med navnets form eller «utseende». Skiltene fungerer også som modell og skrive støtte for ungene i prosessen med å forme de kruseduller og buer og linjer som utgjør bokstavene i navnet deres.

Men det er ikke gitt at ulike typer skilt med navn som de voksne har hengt opp eller festet her og der i barnehagen, uten videre fungerer som modell for barnas egen skriving.



Foto: © ZaZa studio



En av barnehagelærerne forteller hvordan hun gjør barn i sin gruppe oppmerksom på lappen med navnet som er festet til spiseplassen. Hun gir dem et lite hint: «Bare se på bordet, se på bordet.»

For at navneskilt på veggen eller andre steder skal fungere som skrive støtte, må barna oppdage dem og forstå hvordan de kan nyttiggjøre seg dem som modeller de kan se etter. Da kan et lite hint være til god hjelp.

### LESE HØYT DET BARNA HAR SKREVET

Alle de tre barnehagelærerne opplever at barna gjerne vil ha dem til å lese høyt det barna selv har skrevet. En av dem forteller: «Også roper de på de voksne. 'Hva har jeg skrevet nå, kan du lese det?''»

Barna i dette eksemplet har tydeligvis forstått at formene de nedfeller på papiret kan leses, at det «står noe» der. Da er det verdifullt for dem at de også har voksne rundt seg som leser høyt det de har skrevet. Når de voksne leser, får barna en mulighet til oppleve at de faktisk har skrevet noe – at de har skrevet bokstaver som lar seg lese. Det er lett å tenke seg hvor motiverende det kan være for barna. Høytlesingen kan også hjelpe dem på veien til å oppdage sammenhengen mellom fonem og grafem og at denne sammenhengen avgjør i hvilken rekkefølge vi skriver bokstavene (Liberg 2006).

Barns tidlige skriving danner ikke nødvendigvis ord med konvensjonell betydning. Ofte blir det ord som høres både rare og artige ut – mine informanter har mange opplevelser med det. Særlig når barna eksperimenterer med bokstavene de har «på repertoaret» (som ofte er bokstavene i deres eget navn) og setter dem sammen på nye måter. Når disse ordene leses høyt – ja da får barna og de voksne seg en god latter.

«Det er veldig artig da når det blir sånne tulleete ord med masse konsonanter», forteller en av barnehagelærerne. Med sin fortelling gir hun et lite glimt inn i en barnehagehverdag der barn og voksne sammen gleder seg over det barna har fått til med skriftspråket. Det er all grunn til å tro at slike muntre øyeblikk i hverdagen kan gi barna skriveglede og skrive lyst.

At de voksne leser høyt uansett hvor mange konsonanter barna måtte ha skrevet etter hverandre, er gull verdt. Det handler om å gi verdi til det barna har fått til og å vise et genuint ønske om å dele skriveglede med dem. Som Lorentzen (1993) påpeker, må voksne aldri korrigere barna, men alltid støtte og oppmuntre dem slik at de får lyst og motivasjon til å engasjere seg i skriving. Og hva er vel mer motiverende enn å le og ha det artig og glede seg sammen med andre over noe en selv har fått til?

### GI BARNA SPESIFIKK OG ENTUSIASTISK RESPONS

Barnehagelærerne opplever også at barna gjerne vil vise frem resultatet av sin skriveinnsats, og gir eksempler på hvordan de gir dem det jeg vil kalle spesifikk og entusiastisk respons. En slik arbeidsmåte kan ha stor betydning. Spesifikk respons gir barna innsikt i egen læring og hva de faktisk har fått til, og det er spennende og motiverende for barn å få høre (Smidt

2011). Det opplever også barnehagelærerne jeg intervjuet. Voksne som i tillegg møter barnas virksomhet og engasjement i skriving med entusiasme, signaliserer tydelig at det barna holder på med er både verdifullt og spennende.

En av mine informanter sier: «Det er viktig at vi voksne er positive til det også da. At ikke vi sier bare «ja ja» men «åh du har jo faktisk lært deg å skrive navnet ditt du, har du sett det»... Vi må være litt glødende vi også... det er stort å skrive navnet sitt.»

Tilbakemeldingen «ja ja» tolker jeg som et eksempel på en tilbakemelding barnehagelæreren mener blir for generell og lite entusiastisk. Ordene «åh, du har jo faktisk lært deg å skrive navnet ditt du, har du sett det» er derimot et eksempel på en respons som er både spesifikk og entusiastisk. Den forteller barnet helt konkret hva barnet har lyktes med – å skrive navnet sitt – og at dette jammen er litt av en bragd! Om barna har voksne rundt seg som viser at de verdsetter skrivingen deres, vil barna også bli oppmuntret til å engasjere seg mer (Lorentzen 1993). Barn som møtes med glød vil lettere bevarer sitt engasjement for å prøve ut skriftspråket (Lorentzen 1993). I de voksnes «glød» ligger et tydelig budskap om at det barna holder på med er verdifullt.

### INNTA MOTTAKERROLLEN

Barnehagelærerne forteller hvordan de titt og ofte inntar mottakerrollen. Rett som det er får de seg overrakt papir der barna har tegnet og/eller skrevet noe. Barna vil gjerne gi det til dem. Skriving er for barna en ny mulighet til å bli sett og verdsatt (Smidt 2013). Ved å innta mottakerrollen bidrar barnehagelærerne til at barna får vist seg frem som skrivere. Barn og voksen får noe å være sammen om og en opplevelse de kan dele – opplevelsen med barnets egen skriving og det synlige resultatet av innsatsen og jobben deres med å formulere skrift på papiret. Her ligger gode muligheter for barna til å kjenne den gode opplevelsen av mestring.

Av og til kan det imidlertid oppleves som et dilemma for barnehagelærerne å ta imot det barna har laget. En av dem forteller: «Det hender at de gir det til meg, men så må vi snike det litt unna. For ofte så vil jo foreldrene ha det også.»

Ved å ta imot og så senere «snike det litt unna» så foreldrene kan få det, bidrar barnehagelæreren til at barna får en mulighet til å bli sett som skrivere og dele sin glede over å ha skrevet noe i to omganger. Først i den konkrete situasjonen i barnehagen, og deretter når produktet eller resultatet av barnets innsats med å skrive «eksporteres» ut av barnehagen og gis til dem der hjemme.

### VÆR EN SYNLIG SKRIVER

Den siste arbeidsmåten jeg vil presentere handler om å være en synlig skriver i barnehagehverdagen, i barnas påsyn. Dette kan ha stor betydning for barna og deres engasjement i skriving – ikke minst for barnas gryende forståelse av skriftspråkets funksjon eller hva vi bruker denne uttrykksformen til (Kress 1997). Mine informanter opplever at egen skriving ►

ofte inspirerer barna i barnehagen til selv å ville skrive noe. En av barnehagelærerne forteller for eksempel hvordan de voksnes praksis med å notere barnas tilstedeværelse/fravær i månedsprotokollen mens barna leker og er i aktivitet rundt dem, inspirerer barna og gir dem ideer til noe de selv kan gjøre: «De har sett at vi har stått og krysset av hvem som er her og hvem som har fri. De har kopiert hele lista. Og laget seg sine egne lister... og så går de og krysser av da og leker med den.»

Protokollen barnehagelæreren forteller om her, består av skjema for hver måned. Hvert skjema er bygd opp som en tabell med en kolonne til venstre bestående av nummererte rader for skriving av barnas navn. Til høyre for denne er kolonner med rader for registrering av tilstedeværelse og fravær, inndelt etter ukenummer og dager i den aktuelle måneden. Det er denne ganske så avanserte tabellen barna kopierer.

Barnehagelærerens fortelling sier en god del om barns interesse for skriving, men viser også verdien av voksne i barnehagen som skriver for ulike formål. De ansatte skrev i protokollen for å skaffe seg oversikt over hvem som var til stede og hvem som ikke var det. Det er denne funksjonen barna selv testet ut. De så hva de voksne gjorde, og laget sin egen variant av protokollen, på eget initiativ. Det er all grunn til å tro at det var meningsfullt for dem å gjøre dette – og at det ga barna ny forståelse av hva skriftspråket kan brukes til.

Eksemplet med fraværsprotokollen viser også hvor viktig det kan være at de voksne ikke legger vekk tekster de selv skriver i barnehagen, men lar dem få være synlige for barna slik at de kan ta en nærmere kikk på dem. Synligheten kan gi barna ideer til hva de selv kan gjøre og bruke skriving til – og noe å se etter for å lykkes med sitt anliggende.

## HVA KAN VI LÆRE?

Arbeidsmåtene jeg har presentert, viser hvordan barnehagelærere på ulike måter kan komme barns interesser for skriving i møte og støtte og oppmuntre dem til selv å prøve seg frem med skriving. De syv arbeidsmåtene handler dels om å *tilrettelegge* for at barna får muligheter til å engasjere seg i skriving, dels om å *delta aktivt* i barnas skriveprosesser. Tilretteleggingen knytter jeg til praksisen med å sørge for et sted å skrive, henge opp navneskilt og være materialforvalter. Den aktive deltakelsen knytter jeg til praksisen med å lese høyt det barna har skrevet, gi spesifikk og engasjert respons, innta mottakerrollen og selv være en synlig skriver.

Også praksisen med å tipse barna om å se på navneskiltene når de vil skrive navnet sitt, hører med her. Både tilretteleggingen og den aktive deltakelsen er viktig. Barna trenger et sted der de kan sette seg ned med papir og blyanter når lysten til å prøve seg frem med skriving melder seg. Likeså kan noe å se etter være til stor hjelp. Men ungene trenger også voksne som er der for dem, som de kan henvende seg til og samhandle aktivt med i skriveprosessene sine.

Kort sagt: barna trenger voksne rundt seg som både sørger for at forutsetningene for faktisk å kunne holde på med skriving er til stede i barnehagehverdagens uformelle øyeblikk, og som

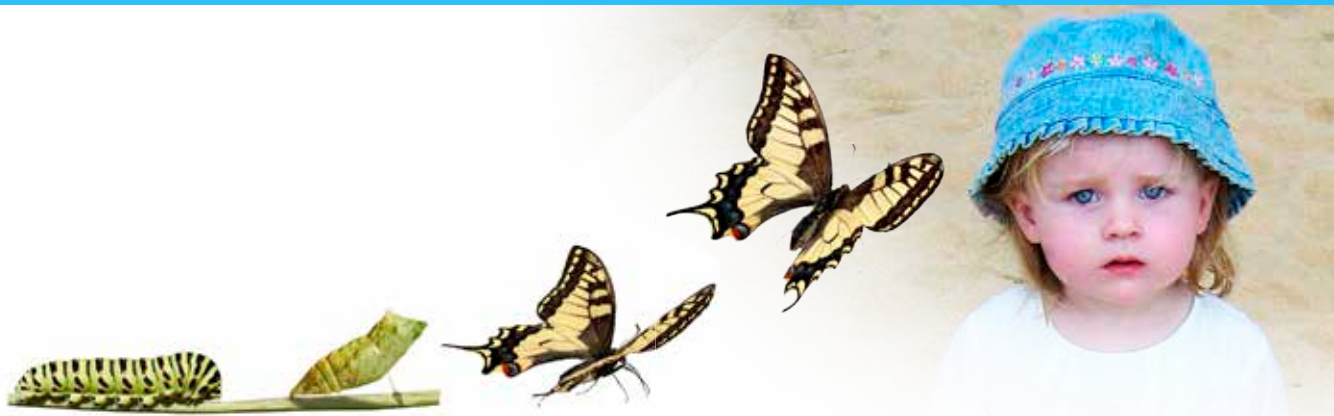
bidrar aktivt til og i skriveprosessene deres. Mine informanter fremhever i tillegg verdien av de voksnes sensitivitet overfor det som kan vekke de ulike barnas nysgjerrighet og lyst til å prøve seg frem med skriving. Dette handler om å være på utkikk etter uttrykksbehovene hos de ulike barna og bygge videre på det (Lorentzen 1993). Det forutsetter lyttende pedagoger med god «hørestyrke», som Åberg & Lenz Taguchi (2006) kaller det.

Barns tidlige skriving kan ikke sees isolert fra alle de andre uttrykksformene eller modalitetene som er nærliggende for dem å ta i bruk (Liberg 2006). Barna er ikke tjent med en pedagogikk som vektlegger skriftspråket fremfor andre modaliteter – så som tegning, maling eller tredimensjonal konstruksjon. Alt dette henger dessuten ofte sammen for ungene, det er gjerne kort veg for dem fra å tegne noe, til å skrive på papiret, til å brette eller rulle papiret til en tredimensjonal form.

Barnehagen skal imidlertid bidra til at barna blir fortrolige *også* med skriftspråket. Mitt hovedbudskap er at det kan ligge mye verdifull «skrivestøtte» for barn i slike måter å arbeide på som jeg har presentert og diskutert. Jeg håper glimtet inn i de tre barnehagelærernes praksis kan inspirere barnehageansatte til å reflektere over egne arbeidsmåter og snakke sammen om hvordan de selv oppmuntrer og støtter barnas interesser for å skrive i barnehagehverdagen.

## LITTERATUR

- Christie, F.** (2003). Writing the world. I N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (red.), *Handbook of early childhood literacy* (s. 24–298). London: Sage Publications.
- Hopperstad, M. H., Semundseth, M. & Lorentzen, R. T.** (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 3(2), 45–63.
- Kress, G.** (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Laursen, H. P.** (2009). Møder med skriftsproget – et soscialsemiotisk perspektiv på tidlig sprogtilnærmelse. I L. Holm & H. P. Laursen (red.), *En bog om sprog i daginstitutioner. Analyser av sproglig praksis* (s. 77–97). Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Liberg, C.** (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentzen, R. T.** (1993). Lesa, skrive – eller øve seg? Tankar om begynneropp-læring i norsk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T.** (2008). *Skriving i barnehagen – eller leikeskriving?* I R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 93–106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E.** (2013). Tekster på vegger og gulv. Multimodal literacy i barnehagen. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (red.), *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 134–155). Norsk (nynorsk), Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pahl, K.** (1999). *Transformations. Meaning making in nursery education*. London: Trentham Books.
- Smidt, J.** (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (red.) *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærerar i alle fag* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Smidt, J.** (2013). Barns vei til literacy. I M. Semundseth & M. H. Hopperstad (red.), *Barn lager tekster. Om barns tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 15–28). Norsk (nynorsk), Oslo: Cappelen Damm.
- Säljö, R.** (2005). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Vygotsky, L.** (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H.** (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.



# PROFESJON & KJÆRLIGHET

Invitasjon til inspirasjonsdag I OSLO FOR LEDERE I BARNEHAGER, 8. MAI 2015

I anledning utgivelse av boka Profesjon & kjærlighet skrevet av Line Melvold og Einar Øverenget, inviterer STYD kommunikasjon AS og Kommuneforlaget til en FAGDAG for pedagogiske ledere, styrere, fagledere og virksomhetsledere i barnehager.

Denne dagen handler om de ansatte i barnehagen og deres væremåter i relasjon til barna i barnehagen. Bidragsyterne fokuserer på det de mener er det viktigste vi kan tilby og sørge for at barna får erfare de første årene i livet sitt: forståelse for deres perspektiv.

Dagen handler også om hvordan vi kan øve oss på å ordsette hvorfor vi gjør som vi gjør, kall det gjerne faglig argumentasjon, for på den måten å videreføre all den tause kunnskapen som har grodd fast i ryggmargen vår gjennom år i møter med de yngste.

Se [www.styd.no](http://www.styd.no) for mer informasjon.



**Eivor Evenrud:**  
**HOLD MEG! -**  
psykisk og fysisk  
tilstedeværelse.



**Einar Øverenget:**  
**KARAKTER ELLER**  
**KARAKTERER**



**Line Melvold:**  
**KJÆRLIGHET**  
**VERSUS**  
**KJØRLIGHET**

**STED:** ULLEVÅL BUSINESS CENTER, OSLO • **DATO:** 8. MAI 2015 - KL. 09.00 TIL 15.00

**PRIS:** 1290,- PR DELTAGER INKL. BEVERTNING HELE DAGEN

**PÅMELDING** TIL [line@styd.no](mailto:line@styd.no) INNEN 01.05.2015

VED SPØRSMÅL KONTAKT LINE MELVOLD PÅ 906 90 551

Et samarbeid mellom STYD kommunikasjon AS og Kommuneforlaget



**STYD kommunikasjon**  
STOLT OG YDMYK I MØTE MED ANDRE



**KOMMUNEFORLAGET**



# Se fortellingen min!

## Om bruk av digital historiefortelling i barnehagen

**Digital historiefortelling – DH – er en relativt ny arbeidsmåte i barnehagesammenheng, framholder artikkelforfatteren.**

**Hun mener blant annet at når studenter, barnehageansatte og barn arbeider sammen om utvikling av DH, kan det bidra til tettere bånd mellom barnehagelærerutdanningen og yrkesfeltet.**



**KRISTIN HOLTE HAUG**

(Kristin.HolteHaug@hioa.no) er førstelektor ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus (foto: Stian Hübener, HiOA).

Denne artikkelen<sup>1</sup> handler om barnehagepersonalets arbeid med *digital historiefortelling* (heretter: DH) som ledd i barnehagers kompetanseutvikling. Jeg beskriver digital historiefortelling og viser glimt av prosessen med å lage barnehagefaglige digitale fortellinger. Deretter presenterer jeg et utvalg anvendelsesområder for DH i barnehagen. Utgangspunktet var forskningsprosjektet «Digital historiefortelling i et arbeidsplassbasert utdanningsprogram» (Haug og Jamissen 2012), som består av en studentrettet del (40 studenter) som foregikk på HiOA, og en del som var lagt til barnehagene. Det er sist nevnte som er fokus for denne artikkelen. Presenta-



En visualisering av elementene i en digital historiefortelling.

sjonen baseres på et datagrunnlag bestående av deltakende observasjon og logg innhentet gjennom en workshop i digital historiefortelling á fire samlinger i tre Oslo-barnehager vinteren/våren 2013, samt spørreskjema og gruppeintervjuer. 13 barnehageansatte (assistenter, studenter, pedagogiske ledere og styrer) inngikk i prosjektet og like mange digitale fortellinger ble produsert.

### HVA ER DIGITAL HISTORIEFORTELLING?

Digital historiefortelling (DH) er en

variant av digitale fortellinger som har sine røtter i en tradisjon som startet ved Centre for Digital Storytelling<sup>2</sup> (CDS) i Berkeley (California) tidlig på 1990-tallet, og som senere er videreutviklet og tilpasset for bruk i norsk høyere utdanning, herunder i barnehagelærerutdanningen. Ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) har DH vært en del av studentenes læringsarbeid ved flere fakulteter siden 2006.

DH er en kort digital produksjon på to til tre minutter der fortelleren bruker sin egen stemme til å fortelle. Historieutviklingen er del av en kollektiv prosess – en *fortellersirkel* – hvor deltakerne deler utkast til fortellinger og får tilbakemeldinger fra lyttende og støttende likemenn før fortellingen leses inn (digitalt). Bilder og illustrasjoner er viktige elementer, og det er først og fremst stillbilder som inngår i produksjonen. Bildene kan være tatt av den som lager fortellingen, men kan også være hentet i ulike bildebaser (for eksempel Flickr). Motivene kan være konkrete hendelser (for eksempel barnehender som knar leire), de kan være metaforiske (for eksempel et hjerte som uttrykk for godhet), eller de kan være avfotografering av barns tegninger eller andre skapende produkter. Det er den digitale fortellingens innhold og hensikt som styrer bildevalget. I tillegg kan ulike lydfiler, for eksempel bakgrunnsmusikk, benyttes.

<sup>1</sup> Denne artikkelen er for en stor del basert på bøkene *Se min fortelling. Digital historiefortelling i barnehagen* (Haug og Jamissen 2015) og *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring* (Haug, mfl. 2012).

<sup>2</sup> <http://storycenter.org/> (lesedato 1.12.2014).

Den personlige fortellerstemmen, bilder og lyd settes sammen og *redigeres ved hjelp av enkle dataprogram*<sup>3</sup>. En DH er *narrativ* (fortellende) og *multimodal* (en sammensatt tekst). Den er *personlig*, men samtidig et produkt av en *kollektiv* prosess. Arbeidet med DH er en *kreativ* måte å få fram et meningsbærende budskap. I utdannings- og læringssammenheng er *refleksjon* en viktig dimensjon ved DH. Refleksjonen knyttes både til utviklingen av fortellingen i fortellersirkelen og til prosessen med å sette sammen de ulike elementene (fortelling, bilder, lyd) til et *multimodal produkt*, og til refleksjon i forbindelse visningen og gjenbruk av DH-ene, for eksempel i en personalgruppe, i et foreldremøte eller for en barnegruppe (Haug og Jamissen 2015; Haug, mfl. 2012).

Mange vegrer seg for å gå inn i noe som man tror er «veldig teknisk». For meg er det viktig å poengtere at det er ikke først og fremst de teknologiske verktøyene, men *den kreative fortellerprosessen og den faglige refleksjonen* som er det sentrale i DH. Det er fortellingen og den personlige bearbeidningen av innholdet i en prosess med andre, som er den bærende kraften i denne måten å arbeide på (Haug, mfl. 2012:24).

## BÅDE BARN OG VOKSNE HAR ET FORHOLD TIL FORTELLING

I alle samfunn og kulturer har det blitt fortalt historier. Gjennom historien bygger vi vår identitet og fortellingen er med på å konstituere både barn og voksne i verden (ibid.). *We want stories. We love stories. Stories keep us alive*, sier Joe Lambert (2009:29), leder av CDS i Berkeley. Birkeland (1997) peker på at særlig muntlige fortellinger er en viktig del av små barns tilnærming til å forstå verden og finne sin egen plass i den. Hun slår fast at fortellingen er barns måte å strukturere verden på. Karsrud (2014) undrer seg også over hva det er med den muntlige fortellingen som fanger barn, og hvorfor de som kan falle ut til og med i høytlensningsstundene, lar seg gripe. Karsrud trekker blant annet fram

intensiteten i den muntlige fortellingen, at dette er noe som skapes der og da i et samspill mellom forteller og tilhørere. Fortellingens betydning omtales også i rammeplanen (KD 2011), og temaheftet om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen fastslår at fortellingen er en svært viktig sjanger (tekstform) (Høigård mfl. 2006:35).



©Kristin Holte Haug. We want stories!

Det vi gjør i digital historiefortelling er å sette fortellingen inn i et moderne tekstuttrykk, der fortelleren bruker bilder, lyd og andre multimodale virkemidler for å skape en meningsfull fortelling – for seg selv og andre. I vårt DH-prosjekt har vi sett fortellergleden hos barnehageansatte og studenter, og entusiasme deres for å presentere sin fortelling som et multimodalt produkt. I studentdelen av prosjektet vårt rapporterer studentene, som lagde digitale fortellinger sammen med barna, den samme entusiasmen hos dem (Haug og Jamissen 2015). Barli konkluderer i sin masteroppgave *Småbarn og digital kompetanse* (2013) med at barna gjennom å lage digitale fortellinger får øvelse i en ny måte å skape og kommunisere digitalt og gi uttrykk for egen interesse (selvrepresentasjon), og at produksjon av digitale fortellinger har et stort potensial når det gjelder å utvikle småbarns digitale kompetanse.

## TRE TEMAER

DH er uavhengig av tematikk og kan inngå i de aller fleste sammenhenger. I høyere utdanning og i barnehagen vil hensikten med å fortelle en historie i en multimodal form være faglig refleksjon og læring. I henhold til rammeplanen (KD 2011) og kompetansestrategien (KD 2013a) skal barnehager være lærende

organisasjoner. Personalets kompetanse er nøkkelen til kvalitet i barnehagen og den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (KD 2013b).

Nedenfor presenterer jeg kort tre eksempler på digitale fortellinger som kan bidra til refleksjon, kvalitet og læring i det løpende arbeidet i barnehagen. De tre anvendelsesområdene utdypes i boken *Se min fortelling* hvor de digitale fortellingene også er lenket opp og kan ses i sin helhet (Haug og Jamissen 2015).

*Pedagogisk dokumentasjon*: Yvonne Frankrigs DH «Synlig lytting» (2013) handler om dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Gjennom fortellingen, bildevalgene og bakgrunnsmusikken slår hun fast at barnehagen dokumenterer mye, ikke minst med fotografier, og den diskuterer hvordan bilder blir tatt vare på og brukt i barnehagen. Studenten spør hva pedagogisk dokumentasjon er. Yvannes

3 De vanligste programmene er Windows Moviemaker for PC og iMovie for Mac/iPad.

arbeid kan ses på som hennes individuelle læringshistorie om et viktig barnehagefaglig tema og hvordan hun bruker arbeidsmåten DH til å øke sin forståelse av dette tema. Samtidig har hun med bakgrunn i barnehagens dokumentasjonspraksis, slik hun har observert den, en målsetting om å endre denne praksisen. Ved at hun løfter fortellingen sin til refleksjon i egen personalgruppe bidrar fortellingen hennes også til barnehagens kollektiv læring.

*Barns medvirkning:* Til tross for nasjonalt og internasjonalt lovverks tydeliggjøring av medvirkning kan det være utfordrende å konkretisere barns medvirkning i barnehagehverdagen. Erin Olasons DH «Mamma var en fugl» (2012) viser hvordan DH er en egnet arbeidsmåte. Den tar utgangspunkt i en barnebok som handler om når foreldre til små barn dør. Inspirert av boken diktet barna en egen fortelling i samarbeid med den voksne som støttende stillas. Barna forhandlet om fortellingens innhold, som vokste fram i en vekselvirkning mellom fortelling og produksjon av de visuelle virkemidlene med bruk av papir, papp, farger, saks, lim og utklipp. Fortellingen egner seg for eksempel som utgangspunkt for refleksjon i personalet.

*Kvalitetsutvikling gjennom aksjonsforskning og digital historiefortelling:* Som del av et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen lagde Golan Hejri DH-en «En vanlig dag i barnehagen» (2013). I barnehagen som lærende organisasjon er læring knyttet til endringsprosesser der læring skal bidra til ny kunnskap om praksis (Bøe & Thoresen 2012). DH-en tar utgangspunkt i utfordringer i garderoben i barnehagen. Studenten beskriver med ord og bilder hvordan barna har forskjellige behov og at det kan være vanskelig å møte og se alle. Studenten ønsker å undersøke muligheten for å legge til rette for bedre kommunikasjon med det enkelt barn. Fortellingen kan f.eks. brukes i barnehagers arbeid med endrings- og fornyingsprosesser.

|                      |       |                                                                                     |           |
|----------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Anslag               | Tekst |  | Musikk    |
| Presentasjon         | Tekst |  |           |
| «Point of no return» | Tekst |  |           |
| Utdyping             | Tekst |  | Fuglesang |
| Opptapping           | Tekst |  |           |
| Løsning              | Tekst |  |           |
| Avtoning             | Tekst |                                                                                     | Musikk    |

©Grete Jamissen. Et storyboard gir oversikt og er nyttig i planlegging av hvordan de ulike delene skal settes sammen til en digital historiefortelling. Kolonnen til venstre angir vanlige dramaturgiske virkemidler i en fortelling.

## DH I EN TRAVEL BARNEHAGEHVERDAG

Hvor mye tid må barnehagene sette av? DH-workshopen ble i våre prosjektbarnehager gjennomført som fire halvdagsmøter á ca. tre timer i hver av barnehagene. I tillegg hadde vi et informasjonsmøte på én time i forkant av workshopen. Det betyr at hver barnehage brukte om lag 13 timer til dette prosjektet. Andre barnehager kan ha behov for å organisere det på en annen måte. I vårt møte med barnehagene i forkant av workshopen var det nettopp hvordan en workshop kunne passes inn i den daglige driften av barnehagen som ble tematisert.

Hva skjedde? Rammen for denne artikkelen tillater ikke at jeg går i dybden, men kun gi et innblikk over hvordan vi gjorde det, for å gi noen ideer til hvordan det kan overføres til egen barnehage. I den første samlingen fokuserte vi på deltakernes utvikling av fortellingene. Fortellersirkelen, hvor de delte og fikk respons på egne fortellinger, var her sentralt. Den andre samlingen dreide seg om fullføring av fortellingen, innlesing av fortellingen, fokus på bilder og lyd og utvikling av storyboard (dreiebok), som er en plan for produksjonen. I den tredje samlingen var fokuset produksjon; å sette fortellingene satt sammen til et multimodalt produkt. Den fjerde

og siste samlingen var forbeholdt siste «finpuss» på det digitale produktet, samt premieren. Her ble alle DH-ene vist og kommentert. Som ledere av workshopen ga vi i hver samling korte teori-input om DH, spesielt omkring det å skape en fortelling gjennom dramaturgiske virkemidler og om det å velge og bruke bilder og musikk. Som inspirasjon viste vi et par digitale fortellinger i hver samling. Lederens primære oppgaver i en DH-workshop er å lede fortellersirkelen og veilede i skriveprosessen ved utviklingen av fortellingen, samt gi teknisk assistanse ved behov.

## LEDELSE OG LÆRINGSKLIMA

I våre tre prosjektbarnehager identifiserte min kollega Grete Jamissen og jeg to forhold som var viktige for en vellykket gjennomføring av DH: Betydningen av struktur og ledelsesforankring og at det er et klima for læring i barnehagen. Lederens ansvar i barnehagens læringsprosesser understrekes både i de offentlige styringsdokumentene og har støtte i faglitteratur. Viktigheten av at barnehagen har et godt klima for læring tas opp både i eldre litteratur (for eksempel Ekholm og Hedin 1993) og i nyere forskning om læring på arbeidsplassen (for eksempel Eraut 2010).

Vi erfarte positive ledere som organiserte slik at medarbeiderne fikk den



nødvendige støtte og tid til å delta i prosjektet, for eksempel ved at kolleger fra andre avdelinger dekket opp for prosjektdeltakerne. Der styrerne selv ikke hadde anledning til å delta i selve workshopen og lage sin egen fortelling, opptrådte de likevel som støttende ledere som viste stor interesse for prosjektet. Alle bidro aktivt i refleksjonssamtalen i forbindelse med premieren (Haug og Jamissen 2015).

## DH ER GØY!

DH er en relativt ny arbeidsmåte i barnehagesammenheng, og i prosjektet vårt har vi sett at den er mulig å kombinere med allerede kjente tilnærminger til kvalitets- og kompetanseutviklingsarbeid i barnehagen. DH tilrettelegger for faglig refleksjon som kan bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon. Digital historiefortelling er i tillegg en konkret tilnærming til barnehagers utfordringer med digital kompetansebygging og etablering av digitaldidaktisk kompetanse. Det er en inspirerende måte å bruke digitale verktøy og medier i pedagogisk sammenheng og tilrettelegge for barns digitale dannelse.

Når studenter, barnehageansatte og barn arbeider *sammen* om utvikling av DH, kan det også bidra til å knytte tettere bånd mellom barnehagelærerutdanningen og yrkesfeltet – ikke bare i arbeidsplassbaserte utdanningsløp, men også i heltids- og andre deltidspågang.

## REFERANSER

- Barli, K.S.** (2013). Småbarns digitale kompetanse. Produksjon av digitale fortellinger på nettbrett. Oslo: Masteroppgave UiO.
- Birkeland, T.** (1997). Om fortelljekompetanse hos førskolebarn. I: Birkeland, T. og Risa, G. (red.) Barns kultur. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Bøe, M.** og Thoresen, M. (2012). Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekholt, B. & Hedin, A.** (1993). Det sitter i veggene! Barnehageklimaets betydning for barns og voksnes utvikling. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eraut, M.** (2010). Knowledge, Working Practices and Learning. I: Billet, S. (red.). Learning through Practice. Professional and Practice-based Learning (s. 37-58). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Frankrig, Y.E.K.** (2013). Synlig lytting. Digital historiefortelling lagd i prosjektet.
- Haug, K.H.** og Jamissen, G. (2012). Digital histo-



©Cappelen Damm Akademisk. Utsnitt omslag, *Se min fortelling. Digital historiefortelling i barnehagen*.

- riefortelling (DH) i et arbeidsplassbasert utdanningsprogram - redskap for dokumentasjon og refleksjon. Prosjektbeskrivelse. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Haug, K.H.** og Jamissen, G. (2015). *Se min fortelling. Digital historiefortelling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (utkommer 1.kvartal 2015).
- Haug, K.H., Jamissen, G. og Ohlmann, C.** (red.) (2012). Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hejri, G.** (2013). En vanlig dag i barnehagen. Digital historiefortelling lagt i prosjektet.
- Høigård, A.** (2006). Språkstimulering i barnehagen. I: Høigård, A., Mjør, I. og Hoel, T. (2006). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet (s. 13-24).

- Karsrud, F.T.** (2014). Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til dannelse, livsmot og literacy. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (KD)** (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD)** (2013a). Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD)** (2013b). Meld. St. 24 (2012-2013). Melding til Stortinget. Framtidens barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lambert, J.** (2009). Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community. 3rd edition. Berkeley CA: Digital Diner Press.
- Olason, E.E.F.** (2012). Mamma var en fugl. Digital historiefortelling lagd i prosjektet.

# For mye, for tidlig

«Too much, too soon» er navnet på en britisk kampanje mot måling og testing av barnehagebarn. Også i Norge bør vi være på vakt mot at «tidlig innsats» blir ensbetydende med «tidlig målstyring».



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

Barnehagen er formell utdanning i offentlig regi, om enn frivillig. Innholdet defineres av nasjonal og påvirkes av global utdanningspolitikk. Like fullt opplever vi også at *Barnehagen som utdanning* er et følelsesladet minefelt. Uttalelser som «Jeg vet ikke om jeg setter pris på at barnehage og utdanningsbegrepet blir satt sammen» er ikke uvanlige, også blant barnehagelærere. Slike utsagn bærer bud om en debatt om fremtidens barnehage. For hva betyr det egentlig, at barnehagen er utdanning?

Vi tar her for oss noen påstander fra tre sentrale forskere: Dion Sommer, Gert Biesta og Erik Sigsgaard. Tre forskere med henholdsvis psykologisk, filosofisk og pedagogisk bakgrunn.

## GERT BIESTA

Biesta hevder at den mest effektive måten å redusere utdanningen på, er å underkommunisere dens formål. Han beskriver tre dimensjoner for utdanning: subjektivering, sosialisering og kvalifisering. Reduksjonen handler om at blikket til en hver tid festes ved utdanningens kvalifiserende dimensjon. Formålet

for norsk barnehage og skole er tuftet på demokratiske verdier og et dannelsideal i tråd med disse. Formålet er overordnet fagplaner og innholdsområder. Formålet skisserer opp hva samfunnet ønsker at barn skal få ut av å gå i barnehage og skole, samt hva samfunnet selv skal få ut av å ha utdanning for barn og unge.

Videre ligger reduksjonen i det å ensrette kvalifiseringen til det som kan måles og skjematiseres. Men overordnede begreper fra formålet, slik som solidaritet, nestekjærlighet, danning og demokrati, verken kan eller bør måles. Tidvis kan det synes som om ansvarlige politikere glemmer at dette er helt sentrale verdier i formålsparagrafen. Vi tror reduseringen allerede er i gang, rent utdanningspolitisk. Ikke fordi politikere er sneversynte og ikke vil det beste for våre barn, men snarere fordi den rådende utdanningspolitiske diskurs er økonomisert og effektivisert.

## SIGSGAARD OG SOMMER

Sigsgaard kaller målstyringen for en manualpedagogikk som bryter prinsippene for metodefrihet. Programstyring legger vekt på disiplinering og grensesetting i stedet for frigjøring, respekt og anerkjennelse i et dialogisk fellesskap. Sigsgaard mener dette bidrar til en ensretting utdanningspolitikken. Han ønsker å styrke profesjonsbevisstheten og kreve respekt for pedagogenes metodefrihet.

En annen kritiker av den rådende utdanningsdiskursen





Gert Biesta (t.v.) sier at den mest effektive måten å redusere utdanning på, er ved å underkommunisere utdanningens formål. Erik Sigsgaard mener at programstyring fører til en ensrettet utdanningspolitikk. Dion Sommer (t.h.) er uenig i påstanden «tidlig start – tidlig læring», og hevder i stedet at «tidlig start – senere tap». (Alle bilder copyright Første steg)

er Dion Sommer. Han hevder at «jo tidligere man begynner med målrettet læring, dess dårligere resultater». Han har i en omfattende studie undersøkt 400 internasjonale forskningsprosjekter, omtalt i boken *Læring, dannelse og utvikling*. Sommer sammenligner studier av barn som har gått i barnehager med høy grad av målstyrt læring, og studier av barn som har gått i barnehager med større fokus på lek og læring gjennom lek.

Sommer viser at i stedet for «tidlig start – tidlig læring», får man «tidlig start – senere tap». En av konsekvensene av for mye målstyring i pedagogikken er blant annet at barna blir mere urolige, mister motivasjonen for å lære og får prestasjonsangst. Ut fra denne studien kan det se ut som at systematiske voksenstyrte læreprogrammer i tidlig alder er en lite farbar vei. Den innebærer en praksis med testregimer som skal sikre at barna utvikler seg som de skal, før de begynner på skolen. Sommer advarer mot denne pedagogiske retningen. Barna lærer helhetlig, gjennom hverdagens aktiviteter og i leken.

### EN FORMÅLSPARAGRAF Å VÆRE STOLT AV

Tilbake til «Too much, too soon». Slagordet for kampanjen er «They're too young to fail» – «for unge til å mislykkes», altså for unge til å bli påtvunget nederlag. Vi er enige. Vi må unngå å sette opp mål for barn som blir så retningsgivende at barna må måles. Vi ønsker ikke Barnehage-PISA, hvor barn kan score dårlig og utsettes for stigmatisering. I stedet bør barns initiativer danne grunnlaget for det pedagogiske arbeidet i

barnehagen, fordi vi vet det er initiativene deres som danner grunnlaget for leken, for lærelysten og for deres gryende demokratiske forståelse.

«Skal vi leke?» er et spørsmål vi begge har fått enn rekke ganger i løpet av vårt arbeid i barnehager. Gjerne etterfulgt av et yrke, en handling eller en begivenhet. For eksempel: «Skal vi leke sirkus?» Når dette spørsmålet stilles, oppstår kommunikasjon og muligheter for og læring, ved at vi snakker og forhandler om hvordan vi i alle dager skal stable dette sirkuset på beina. Barn lærer av myriader av hendelser i hverdagen.

Vi mener formålsparagrafen slik den står i dag, er noe både norsk barnehage og skole bør være stolte av. Den utgjør et grunnlovsfestet fundament for hvilke verdier vi ønsker at skal bæres frem i samfunnet vårt. Det er ikke snaut, for å si det sånn. Vi ønsker derfor en debatt om barnehagen som utdanning velkommen. Når barnehage endres i form og innhold, og framtidspresset øker, må barnehagelærere selv reflektere over sitt faglige ståsted – filosofisk, psykologisk og pedagogisk.

Det er ingen som ønsker seg for mye, for tidlig. Derfor bør det vi gir barna våre heller være akkurat passe, i rimelig tid.



# Språklek er viktig for den første lese- og skriveopplæringen

**Språklek er viktig ikke bare for den første lese- og skriveopplæringen, men også som bindeledd mellom barnehage og skole, mener artikkelforfatteren.**



**GRO HØGHAUG**

(styrrer@tasenskolebgh.no) er styrer for Tåsen skoles barnehage i Oslo (privat foto).

Mye pedagogisk forskning de senere årene har rettet oppmerksomheten mot forholdet mellom språklig bevissthet og senere lese- og skriveutvikling. Forskningen har klart vist at de barna som ved skolestart er *fonembevisste*, det vil si kan fokusere på enkeltlyder i det talte språket, får en mer ukomplisert lese- og skriveutvikling enn barn som har lav fonembevissthet (Frost 2002). Jeg ønsker å peke på bruk av språklek som metode for å øke barns språklige bevissthet i samband med den første lese- og skriveopplæringen. Det finnes flere læremidler og øvingsopplegg for språklek, men jeg velger først og fremst å vise til *Språkleker* av Jørgen Frost og Annette Lønnegaard (2008), som blir benyttet i mange skoler. Avslutningsvis vil jeg drøfte språklek som metode sett i forhold til de to siste læreplanverkene.

Etter mange års erfaring fra barnehage og arbeidet med å gjøre barnehagebarn språklig bevisste, er det min mening at barnehagen og skolen må samordne sin pedagogikk når det gjelder den første lese- og skriveopplæringen. Med innføringen av Læreplanverket av 1997 (L97), med skolestart for seksåringene, skulle en se barnehagen som en del av utdanningen, og barnehagen og skolen skulle tilhøre samme departement. Dette skulle derfor medføre større grad av

samarbeid mellom de to institusjonene enn hva som hadde vært tilfelle tidligere.

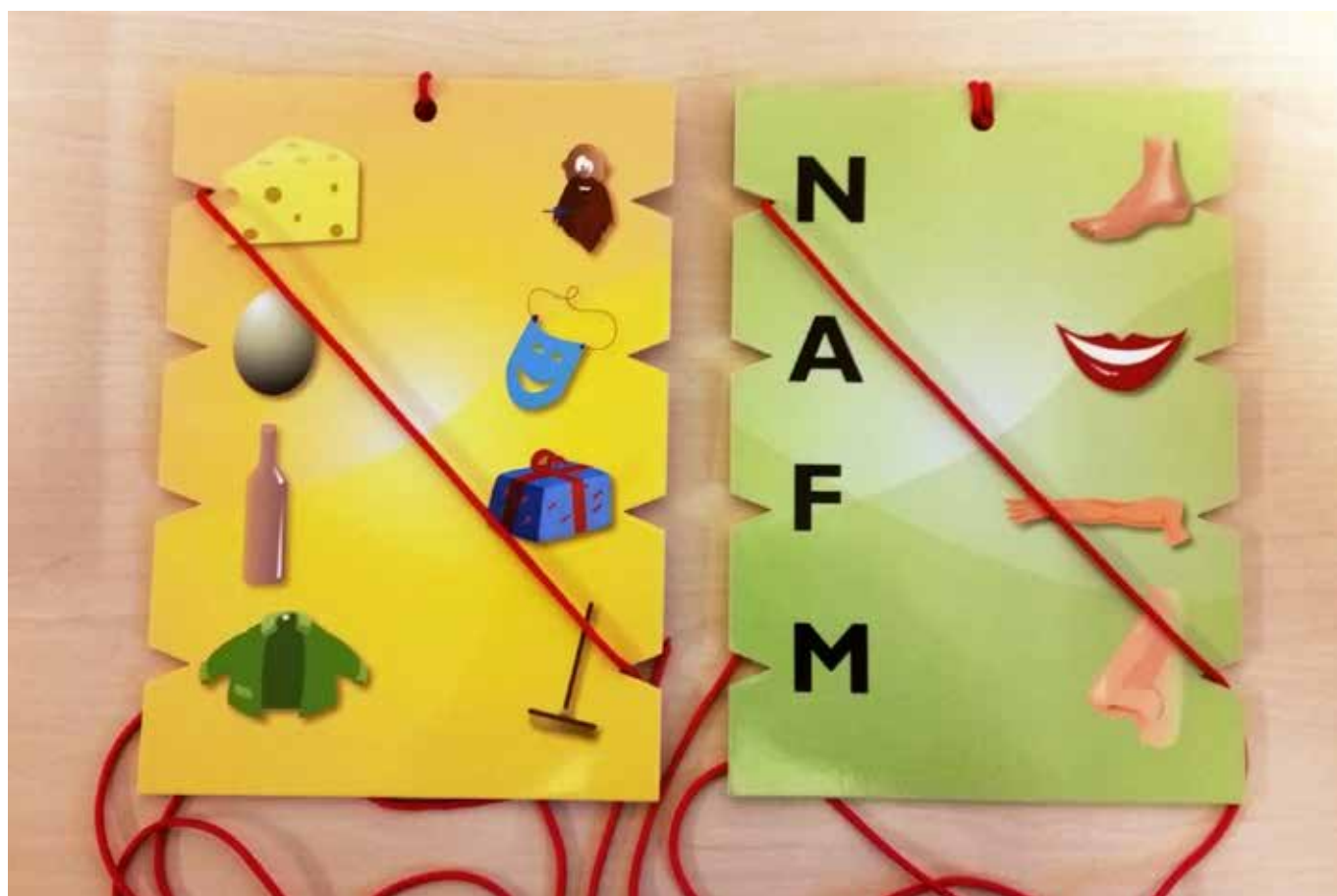
Et formalisert samarbeid er kommet i stand mange steder, men mitt generelle inntrykk er likevel at skolen og barnehagen i liten grad samordner den forberedende og begynnende lese- og skriveopplæringen. I denne sammenheng er jeg spesielt opptatt av å se på arbeid med språklek som et *bindeledd* mellom barnehage og skole. Formålet med språklek blir da å stimulere den språklige bevisstheten hos barna i barnehagen og videre over i skolen.

## SPRÅKLIG BEVISSTHET

I forbindelse med begynneropplæringen i lesing og skrivning defineres språklig bevissthet som evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en formside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene (Kulbrandstad 2007).

Begrepet språklig bevissthet blir knyttet til både fonologiske, morfologiske og syntaktiske faktorer i språket, alt etter som det er lydstruktur, setningsstruktur eller oppbygging og bøyning av ordene som er i fokus. Det er i første rekke begrepet fonembevissthet som blir sett på som en sentral faktor i lese- og skriveopplæringen (Kulbrandstad 2007). Kulbrandstad sier at fonembevissthet innebærer at en kan snakke om stavelser og lyder i ord og at det er knyttet ulike ferdigheter til dette begrepet. Det å kunne finne ord som rimer på hverandre, dele opp ord i stavelser, lytte etter ord med samme framlyd, identifisere om et fonem er til stede i et ord eller ikke, er alle eksempler på slike ferdigheter.

Barn som er språklig bevisste og kan leke med språkets



formside, har som oftest et bedre utgangspunkt for å lære å skrive og lese enn barn som er lite språklig bevisste (Frost og Lønnegaard 2004). Her er det først og fremst det å kunne skille ut fonem fra talte ord, som blir regnet som særlig viktig. Det er her «broen» over til skriftspråket skal bygges.

I en studie av 44 barn – 23 barn med høy og 21 barn med lav fonembevissthet – viste Frost (2002) at de barna som hadde høy fonembevissthet på det tidspunktet der den formelle leseopplæringen fant sted, var i stand til å bruke de bokstavene de hadde lært, til lesing og skriving nesten med det samme. En tendens en kunne se hos barna som på samme tidspunkt hadde lav fonembevissthet, var at de lærte seg bokstaver uten samtidig å kunne anvende dem til lesing og skriving. Disse barna kom derfor også langt senere i gang med leseutviklingen. Bakgrunnen for denne forskjellen synes å ha en klar sammenheng med barnas språklige bevissthet.

En omfattende amerikansk rapport (National Reading Panel 2000) viser til forskning på fonembevissthet. Her stiller en først spørsmålet om undervisning i slik bevissthet forbedrer leseferdighetene. Forskerne vurderte resultatene

fra mer enn 50 eksperimentelle studier og konkluderer med at slik undervisning har en positiv effekt på leseferdighetene. Et annet spørsmål som ble stilt, var hva forskningen forteller om hvordan en kan gjennomføre en best mulig undervisning for å øke elevenes fonembevissthet. En generell konklusjon var at en må se undervisningen på dette området som et middel, ikke som et mål i seg selv. Målet er at elevene skal lære å lese og skrive, ikke at de skal skille lyder fra talte ord. Forskerne fant videre best resultat i de eksperimentene der elevene samtidig som de arbeidet med lydene i ord, også arbeidet med de tilsvarende bokstavene (Kulbrandstad 2007).

Et forskningsprosjekt utført i Danmark (Elbro, Borstrøm & Petersen 1998), konkluderer med det samme, noe jeg vil komme tilbake til.

### HVA ER SPRÅKLEK?

Her vil jeg kort presentere det forskningsbaserte øvingsopplegget *Språkleker* (Frost og Lønnegaard 2008), som blir benyttet på første og andre trinn i skolen, og også i barnehager, for å øke barnas fonembevissthet. Til opplegget hører også en teo- ►

retisk del. Både den praktiske og teoretiske delen bygger på et forskningsprosjekt, Bornholmprosjektet (Frost og Lønnegaard 2004), som kan vise til at arbeidet med språklek fungerer forebyggende, spesielt i forhold til den første leseutviklingen. Ved å bruke lek som metode og pedagogisk virkemiddel, blir barnas nysgjerrighet for språket stimulert og de får utviklet den fonologiske bevisstheten. Dette har altså vist seg å være avgjørende for lese- og skriveutviklingen og dessuten for forebygging av lese- og skrivevansker.

*Språkleker* blir ofte anbefalt som redskap for lærerne i begynneropplæringen, men Frost (lesesenteret.no) legger vekt på at opplegget også kan benyttes som en brobygger mellom barnehage og skole i måten å arbeide med språket på.

Frost og Lønnegaard (2004) poengterer at det er viktig å styrke barnas auditive oppmerksomhet. Derfor begynner språklekene med aktiviteter som stimulerer den auditive sansen. I øvingsopplegget finner en språkleker på følgende seks nivåer: **1** Regler, **2** Rim, **3** Setninger, **4** Ord, **5** Stavelser, og **6** Enkeltlyder.

Språklekene er bygd opp som ei trapp, der nederste trinn må mestres før en går videre opp til neste trinn. For å bli leseklar må barna gå de ulike trinnene i «leseklartrappa». Det blir anbefalt å arbeide regelmessig og med progresjon i de fonologiske aktivitetene. Språklige uttrykk som er lette å identifisere, slik som regler og rim, presenteres tidlig. Her blir oppmerksomheten implisitt rettet mot lydene framfor innholdet i reglene. Videre arbeider en systematisk med de underliggende språklige nivåene helt ned til de enkelte lydene i språket.

Frost (lesesenteret.no) understreker at det er på lydnivå forskningen med stor vekt kan dokumentere en sammenheng med leseutviklingen, noe som også gir aktivitetene på dette nivået en sentral plass i arbeidet med forebygging av senere lese- og skrivevansker.

I det danske forskningsprosjektet prøvde man ut et undervisningsopplegg der en metodisk knyttet språklig bevissthet sammen med skriftspråket. Barna fikk se bokstaver, ord og setninger samtidig som man arbeidet med dette i talespråklig sammenheng. Her fant man at effekten på leseutviklingen var enda bedre enn der en ikke knyttet arbeid med språklig bevissthet direkte sammen med skriftspråket.

Undersøkelsen konkluderer derfor med at en ikke skal holde arbeid med språklekene borte fra bokstaver, ord og setninger, men koble skriftspråket til aktivitetene der det er naturlig. Dette gjør en for å demonstrere sammenhengen mellom tale og skriftspråk slik at barna etter hvert forstår det alfabetiske prinsippet om at det til hver lyd i talen svarer en bokstav/bokstavkombinasjon.

Man fant dessuten at det å koble lyd og bokstav (fonem og grafem) også har en god effekt på elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Det er derfor spesielt viktig for nettopp disse elevene at de får hjelp til å oppdage og skjønne hvordan lyder og

bokstaver er koblet sammen. Mange elever med store lese- og skrivevansker synes å blande sammen bokstavnavn og lyder langt oppover i skoletrinnene og bruker dem om hverandre ved lesing og skriving.

## SPRÅKLEK SOM METODE

I forbindelse med innføringen av L97 og ny Rammeplan for barnehager ble det fra flere hold sagt at barnehagen nå ble for skolepreget, mens andre hevdet at opplæringen på første trinn la for stor vekt på lek. Samtidig vet vi at motivasjon er en viktig faktor for læring. Det at noe er lystpreget, som lekeaktiviteter er for barn, bør da gi økt motivasjon og ha en positiv effekt på læring.

Vatne (2007) skriver at leken har et stort læringspotensial, selv om ikke motivet for leken først og fremst er å få ny kunnskap: «Ved å vektlegge leiken som inspirasjons- og motivasjonsfaktor i læringsprosessen, kan vi gi leiken en formell og legitim plass i skulen.»

Lek skulle derfor blant annet kunne brukes som metodisk drivkraft også i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. På den måten kan en se lek og læring som to sider av samme sak, både i barnehagen og på første skoletrinn, og ikke som motsetningsforhold, slik det ofte har blitt gjort både i den offentlige debatten og i fagmiljø.

## LITTERATUR

- Elbro, C., Borstrøm, I. & Petersen, D. K.** (1998): Predicting dyslexia from kindergarten. The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 36-60.
- Frost, J.** (2002): Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling from a preventive perspective. *Reading and Writing*. Volum 14, Numbers 5-6, 487-513.
- Frost, J. og A. Lønnegaard** (2004): Sproglege- til styrkelse af sproglig bevidsthed (teoridel). Danmark. Dansk psykologisk forlag.
- Frost, J. og A. Lønnegaard** (2008): *Språkleker (praktisk del)*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Frost, J.**: *Språkleker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen*, lest 10.11.2010 på <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/spraakleiker.pdf>
- Hagtvet, B.** (2003): Skriftspråkstimulering i første klasse; faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I: Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, L. Iversen** (2007): *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)**. Oslo: Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.
- Læreplanverket av 1997 (L97)**. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, Utdanningsdirektoratet.
- National Reading Panel** (2000): *Teaching Children to Read*. Reports of the Subgroups. USA: U.S. Department of Health and Human Services (I: Kulbrandstad, L. Iversen (2007): *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget).
- Solem, I. Heiberg, B. Alseth, G. Nordberg** (2010): *Tall og tanke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vatne, B.** (2007): *Forgylte læringsstunder – lek som inspirasjons- og motivasjonsfaktor*. (I: Skjong, S. (red.): *GLSM Grunnleggjande lese- skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Det norske samlaget).



# LEDIG STILLING?

Annonser på **Lærerjobb.no**



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/  
Høyskole

**Lærerjobb.no**

Stillingsportalen for utdanningssektoren



## Les **FØRSTE STEG** digitalt

1. Gå inn på [udf.no/forstesteg-eblad](http://udf.no/forstesteg-eblad)
2. Velg utgave
3. God lesing!



# I skjeringspunktet mellom barn og medarbeidarar

**Pedagogisk leiar sitt primære ansvar er barna, så relasjonen til foreldra, deretter til medarbeidarane. Og utan ein god relasjon til medarbeidarane kan ikkje pedagogisk leiar skapa gode møte med barn og foreldre. Temaet for denne artikkelen er korleis pedagogisk leiar kan møte medarbeidarane for å skapa ein praksis som anerkjenner barn som subjekt med egne tankar, kjensler og meiningar.**



**KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL** (kidraugsvoll@hotmail.com) er pedagogisk leiar i Hamramyra barnehage i Fjell kommune i Hordaland. Ho har mastergrad i pedagogikk med vekt på pedagogisk leiing (privat foto).

Barns rett til å bli anerkjente som sjølvstendige subjekt finn vi innskrive i menneskerettane og i FN sin barnekonvensjon (Bae 2012:13), denne retten er òg nedteikna i rammeplan og barnehagelov. Drøftinga her skjer i lys av *nærleiksetikken* som set det nære *eg* – *du*-forholdet i sentrum (Vetlesen og Nortvedt 1996:179).

Nærleiksetikken inneber at det etiske ansvaret for andre oppstår i møte mellom menneske, mellom eit *eg* og eit *du*, i møtet med den andre sitt ansikt (Bergem 2011:96, Leer-Salvesen 2002:190). Dette gjer tenkinga interessant når det er snakk om pedagogisk leiar sitt etiske ansvar i skjeringspunktet mellom barn og medarbeidarar.

Måten pedagogisk leiar møter barna på, er med å forme dei som menneske. Måten vi møter medarbeidarane på, gjer

noko med korleis dei oppfattar arbeidet sitt. Det betyr at måten pedagogisk leiar møter medarbeidarane på, legg føringer for korleis vi – pedagogisk leiar og medarbeidarar – *saman* møter barnet og barnegruppa. Det er svært viktig for pedagogisk leiar å vere seg bevisst sitt yrkesetiske ansvar i dette skjeringspunktet. Vi har aldri med andre menneske å gjere utan å halde noko av deira liv i våre hender (Løgstrup 2010:25). Pedagogisk leiar skal vere rollemodell for personalet i møte med barna.

## PERSONLEG YRKESETISK ANSVAR

Pedagogisk leiars formelle yrkesetiske ansvar er nedteikna i yrkesetiske retningslinjer<sup>1</sup>. Det personlege kan knytast til nærleiksetikken og korleis vi møter andre menneske. Det er viktig å vere klar over at etikk handlar om møte mellom menneske (Henriksen og Vetlesen 2006:14), ikkje berre om reglar og sosiale normer.

Det personlege ansvaret handlar om å vere involvert. Pedagogisk leiar må vere nær medarbeidarane (ibid.), det finst ingen forutbestemt eller logisk måte å møte andre på, det er i møte med andre vi får større innsikt og medvit (Levinas i Johannesen 2013:10; Løgstrup 2010:56). Som leiarar må vi ha reglar, prosedyrar og faktakunnskap, men berre om vi går fram med varleik og respekt for det konkrete og unike i situasjonen, kan vi anvende dei rett (Martinsen 1990:76; Brunstad 2009:15-16; Kierkegaard i Reindal 2012:538-539).

Dette fordrar erfaring, men det betyr ikkje at nyutdanna og uerfarne barnehagelærarar skal *unngå* rolla som pedagogisk leiar. Pedagogisk leiar, erfaren eller uerfaren, må gjere seg kjent med medarbeidarane og den enkelte situasjonen for å kunne handle etisk rett, nokon gonger må ho nytte skjønn (Grimen og Molander i Tholin 2013:105; Brunstad 2009:33; Martinsen, 1990:76, 91-94; Christoffersen 2011:72, 89). Fordringa (det etiske ansvaret for andre) seier ikkje alltid kva vi skal gjere, pedagogisk leiar må sjølv vurdere kva ho går ut på (Levinas i Johannesen 2013:10-12; Løgstrup 2010:32). Fordringa (det etiske ansvaret for andre) er taus kunnskap; pedagogisk leiar må sjølv vurdere kva ho går ut på (Levinas i Johannesen 2013:10 – 12, Løgstrup 2010:32).

Skal nærleiken til medarbeidarane fungere, må pedagogisk leiar – i tillegg til å vere nær – kunne sjå ting med distanse, sjå situasjonar i ein større samanheng. Vi må kjenne og vere i stand til å nytte

<sup>1</sup> Offentlege styringsdokument, rammeplan og barnehagelov.

våre personlege føresetnader (Henriksen og Vetlesen 2006:15). Dette kan hjelpe oss å gjere meir medvitne val og prioriteringar i møte med barn og medarbeidarar. Ein pedagogisk leiar må ha eit medvite profesjonelt syn på eigen veremåte, og heile tida medvite arbeide for å gjere denne veremåten betre og meir profesjonelt funksjonell (Tholin 2008:128, Barsø 2013:26).

Kanskje er det *her* vi må begynne for å skape ein praksis som anerkjenner barns subjektivitet: vi må lytte til medarbeidarane og møte også dei som subjekt med eigne tankar, kjensler og meiningar.

### MAKT OG TILLIT

Pedagogisk leiar må ha tillit til medarbeidarane. Det er naturleg å møte andre med tillit, med mindre dei har gjort noko som skulle tilseie noko anna (Bergem 2011:99-101; Løgstrup 2010:17). Makt og tillit utgjer eit viktig dilemma – når styre og når delegere? For lite styring kan gjere at pedagogisk leiar mister tillit og legitimitet, for mykje styring kan skapa motstand. Pedagogisk leiar må *vite* at makt og tillit står i eit komplementært forhold til kvarande. Om pedagogisk leiar ikkje har medarbeidaranes tillit, vert pedagogisk leiars maktbase svekka. Tillit er grunnmuren som alle leiarar byggjer arbeidet sitt på (Kaufmann og Kaufmann 2009:359; Draugsvoll 2012:103-104).

### FELLES FORSTÅING

Det er nødvendig å utvikla felles forståing for kva vi byggjer vår pedagogiske



Foto: © diego cervo

praksis på. Det er pedagogisk leiar som er ansvarleg for å skapa felles forståing; ein praksis som anerkjenner barn sin subjektivitet (R- 011:21-22). Spørsmålet er om vi ser barn som deltakarar i eiga utvikling og samspel, eller sårbare, passive individ som treng beskyttelse (Korsvold 2011:23). Diskusjonen vil få fram ulike verdiar og haldningar; vise kvar den enkelte står. Har medarbeidarane gamalmal dagse haldningar som objektiverer barn, må pedagogisk leiar tre fram som fagperson og dele av sin kunnskap om barn og barn si utvikling (Barsø 2013:22; Pape 2013:141). Barn *skal* ifølgje rammeplanen sjåast som subjekt; medverke ut frå alder og føresetnader (s. 17-18).

Felles refleksjon er nødvendig for at medarbeidarane skal utvikla eit eigarforhold til arbeidet. Pedagogisk leiar må sjå medarbeidarane sine som deltakarar i refleksjonsarbeidet (Levinas i Johannesen 2013:11; Kierkegaard i Piety i Reindal 2012:534; Bae 1996:115-117). Ho må lytte til medarbeidarane samstundes som ho ser kroppsspråket deira. Alt medarbeidarane uttrykkjer (medvitent eller umedvitent) med kroppen, verkar på meg og skapar eit ønskje om å møte dei. Ho må ta til seg alle uttrykk (Levinas i Johannesen 2013:11) – dette for at medarbeidarane *sjølv* skal møte barna som deltakarar og subjekt.

Ein del av det etiske ansvaret i ►



skjeringspunktet mellom barn og medarbeidarar er å skapa kritisk refleksjon kring praksis. Alle skal vite kven vi er her for og kvifor. Praksis skal byggja på ei fagleg forståing. Målet er ikkje å vere einig i alt, men skapa forståing, med utgangspunkt i lovverk og rammeplan. Spørsmålet er om praksis byggjer opp om dei verdiane som ligg til grunn for barnehagen, eller ikkje (Pape 2013:29, 135-136).

## UTGANGSPUNKT FOR REFLEKSJON

I refleksjonen må vi bryte ned ord, omgrep og situasjonar, kva betyr dei i møtet med barna? Dette kan gje oss eit meir medvitent forhold til orda, omgrepa og situasjonane som vi snakkar fint om i planar. Vi må ta ord som likeverd og inkluderande fellesskap ned på eit praktisk nivå og reflektere over meininga med dei. Johannessen (2013) viser korleis barnehagelærarar tør å vere kritisk til eiga tenking og praksis. Det handlar ikkje om kva vi veit eller kan, men at vi ikkje alltid veit sikkert i situasjonen (s. 12). I dette *må* vi inkludere medarbeidarane, slik at også dei får eit eigarforhold til prosessen.

Pedagogisk leiar må spørje seg når det å leie refleksjonen går over til å verte eit overtramp; alle har eit privat område som vi helst held for oss sjølv, noko Løgstrup (1982) kallar urørlighetssonen (s. 163). Om vi trer inn i medarbeidarane si urørlighetssone, kan vi gjere meir skade enn godt; då er det naturleg å yta motstand (ibid.). Pedagogisk leiar må vise respekt

for og verte kjent med medarbeidarane sine haldningar og verdiar, intensjonar og mål for arbeidet (Meyer 2005:121). Medarbeidarane skal oppleve å vere del av eit fellesskap. Samstundes må pedagogisk leiar gjennom ei anerkjennande haldning vegleie medarbeidarane mot ein praksis som anerkjenner barn sin subjektivitet, om rådande haldningar og verdiar strid i mot. Dette er ein hårfin balanse (Brunstad 2009:33); løysinga er at vi held oss til saka (Løgstrup 1982:161-163; Christoffersen 2011:92).

## LITTERATUR

- Bae, B.** (1992): Relasjon som vågestykke – læring om seg sjølv og andre. I: B. Bae. og J.E., Waastad. (red.): Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B.** (1996) (red.): Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B.** (2009): Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for oppvektsarbeid. I: S., Mørreaunet, V., Glaser, O.F., Lillemyr, og K.H., Moen. (red.): Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjarte for barnehagefeltet. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B.** (2012) (red.): Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barsø, L.** (2013): Barnehagelæreren som leder. Å lede vaksne i arbeid med barn. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bergem, T.** (2011): Læreren i etikken motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P.O.** (2009): Klokke lederskap. Mellom dyder og dødssynder. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.Ø. og Ludvigsen, K.** (2011): Styring, organisering og ledelse i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, S.A.** (2011) (red.): Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker.
- Draugsvoll, K.I.** (2012). Styrar sitt etiske ansvar i barnehagen. Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk leing. Sandviken: NLA Høgskulen.

**Henriksen, J.O. og Vetlesen, A.J.** (2006): Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker. Oslo: Gyldendal Akademisk, 3. utgave.

**Johannessen, N.** (2013): Tvil som drivkraft. Tidskrift for Nordisk barnehageforskning, vol. 6, 11, 1-17. Hentet fra <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>

**Kaufmann, G. og Kaufmann, A.** (2009): Psykologi i organisasjon og ledelse. Bergen: Fagbokforlaget, 4. utgave.

**Korsvold, Tora.** (2011) (red.): Barndom – barnehage – inkludering. Bergen: Fagbokforlaget.

**Kristiansen, T.** (2011): Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I: V., Glaser., K.H., Moen., S., Mørreaunet. og F., Søbstad. (red.): Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.

**Kunnskapsdepartementet.** (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

**Leer-Salvesen, P.** (2002): Profesjonsetiske perspektiver. Overordnet kodeks eller lokale løsninger. I: B., Nylehn. og A.M., Støkken. (red.): De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning. Oslo: Universitetsforlaget.

**Levinas, E.** (1996): Totalitet og uendelighed. København: Hans Reitzels Forlag. På dansk ved Manni Crone.

**Løgstrup, K.E.** (1982): System og symbol. Viborg: Gyldendal.

**Løgstrup, K.E.** (2010): Den etiske fordring. Århus: Forlaget Klim.

**Martinsen, K.** (1990): Omsorg i sykepleien – en moralsk utfordring. I: K., Jensen. (red.): Moderne omsorgsbilder. Oslo: ad Notam Gyldendal.

**Meyer, E.S.** (2005): Pedagogisk lederskap i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget, 2. utgave.

**Pape, K.** (2013): Jakten på den gode barndom. Lekende og inkluderende miljøer i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget.

**Reindal, S.M.** (2012): Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. Hentet fra <http://link.springer.com/search?query=solveig+m+reindal>

**Tholin, K.R.** (2008): Yrkesetikk for førskolelærere. Bergen: Fagbokforlaget.

**Tholin, K.R.** (2013): Omsorg i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

**Vetlesen, A.J. og Nortvedt, P.** (1996): Følelser og moral. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 2. utgave.



Foto: © Marco2811

## KRONIKK

# Nynorsk som morsmål

**Nynorsk og bokmål er to ulike og sjølvstendige språk, meiner kronikkforfattaren, som spør kva for språkstimuleringstiltak som trengs i barnehagen når barn skal lære nynorsk skriftspråk. Ho meiner at dei styrkingstiltaka for nynorskopplæring som styresmaktene har sett i gang, ser ut til å ha liten effekt.**

Dei elevane som har nynorsk som hovudmål, vert prosentvis færre for kvart år som går. Kunnskap i og om nynorsk i lærarutdanningane er det gjennomgåande gjort lite for å styrkje. For barnehagelærarar som arbeider i nynorskområde, må kompetanse i skriftspråkstimulering på nynorsk vere sjølvstendige. Thomas Gisholt, direktør

i Utdanningsdirektoratet, skriv i innleiinga til heftet *Språk i barnehagen – Mykje meir enn berre prat* (2013) at heftet handlar om «...barns språktil-eigning og viser korleis personalet kan dokumentere, observere og vurdere språkmiljøet og språket til enkeltbarn som grunnlag for eit godt språkmiljø og gje tilpassa språkstimulering til alle».

Tilpassa språkstimulering skal altså gjelde for alle barn.

Det eg vil her, er å peike på at skriftspråkstimulering i barnehagen må tilpassast det skriftspråket barna skal lære som hovudmål i skulen. Barn som skal lære å skrive nynorsk må difor høyre, sjå og bruke nynorsk i barnehagen i større grad enn bokmål. For å utvikle ►

**ANNE LIV STEINSVIK NORDAL**  
(anneno@hivolda.no) er førstelektor og norsklærer ved Høgskulen i Volda (privat foto).



eit godt skriftspråk og ein eigen språkleg identitet, er adekvat språkstimulering grunnleggjande for den språklege utviklinga når det både gjeld skriftspråk og leseforståing.

## TALESPRÅK

Barna oppdagar tidleg at andre barn, personale og foreldre bruker ulike variantar av talespråket. I mange familiar snakkar familiemedlemmene ulike dialektar og somme tider ulike språk, og personar med opplæring i nynorsk skriftspråk og bakgrunn frå nynorskområde, bur over heile landet.

Dei tilsette i skulen skal tilpasse språket dei bruker etter elevane sitt språk. I *Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa § 2-5. Målformer i grunnskolen, er det uttrykt slik:*

«Kommunen gir forskrifter om kva målform som skal vere hovudmål i dei enkelte skulane. Hovudmålet skal nyttast i skriftleg opplæring og i skriftleg arbeid. I den munnlege opplæringa avgjer elevane og undervisningspersonalet sjølve kva for talemål dei vil bruke. Undervisningspersonalet og skuleleinga skal likevel i størst mogleg grad ta omsyn til talemålet til elevane i ordval og uttrykksmåtar.»

I 1885 kom jamstillingsvedtaket som sidestilte riksmål og landsmål. Vedtaket frå 1885 er bakgrunnen for at det vert gjeve opplæring i begge målformer i grunnskulen. Hovudprinsippa gjeld framleis og er ein del av opplæringslova.

Eit odelstingsvedtak frå 1878 gjeld talemålet til lærarane. Vedtaket seier at «Undervisningen i Almueskolen bør saavidt muligt meddeles paa Børnenes eget Talemaal». I Landsskulelova frå 1915 og Byskulelova frå 1917 vart det sagt klart frå om at læraren skal tillempe sitt talespråk etter talespråket til elevane: «Ved den muntlige undervisning bruker elevene sitt eget talesprog. Læreren skal såvidt muligt tillempe det for ham naturlige talesprog efter elevens talesprog.» Desse lovene gjeld framleis for grunnopplæringa, og bør også ha verknad for språkbruken til dei vaksne i barnehagen.

## ULIKE OG SJØLVSTENDIGE

For å få til dette i barnehagen, må ein truleg endre det tradisjonelle synet på statusen til bokmål og nynorsk. Nynorsk og bokmål vert ofte nemnt som to former av norsk, altså språkforma bokmål og språkforma nynorsk. Om ein skal få til endringar og styrkje nynorskopplæringa, bør ein definere nynorsk og bokmål som to ulike og sjølvstendige språk.

«Det er stort sett sosiologiske og politiske grunnar til å kalle bokmål og nynorsk for målformer og ikkje for ulike språk», skriv språkforskarane Terje Lohndal, Mila Vulchanova og Tor Anders Åfarli ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim i ein kronikk i Aftenposten i november 2013. Dei meiner at moderne språkforsking gjev gode argument og eit anna grunnlag for å seie at bokmål og nynorsk er ulike språk, og ikkje to former av norsk, som dei tradisjonelt har vorte kalla.

Om nynorsk og bokmål er ulike språk eller former av same språket, har vore ein langvarig debatt. I lova vert dei kalla både målformer og skriftspråk; «Bokmål og nynorsk er likeverdige målformer og skal vere jamstelte skriftspråk i alle organ for stat, fylkeskommune og kommune» (§ 1 Lov og forskrift om målbruk i offentleg teneste). Her vil eg definere nynorsk og bokmål som to språk.

## MORSMÅL

Dersom ein ser på nynorsk og bokmål som to ulike språk, kan ein også sjå på nynorsk som morsmålet til dei barna som skal lære nynorsk som hovudmål i skulen. Omgrepet morsmål vert brukt på ulikt vis, og vanlegvis har ein rekna at norsk er morsmålet til dei fleste som vert fødde i Noreg, utan å skilje mellom nynorsk og bokmål.

Ein folkelige definisjonen av omgrepet morsmål er at det er språket ein tenkjer på, drøyer på, tel på, og så vidare (NOU 1995:12). Ein annan definisjon som ofte vert brukt, er at morsmål er det språket ein lærer først, forstår best og det språket ein identifiserer seg med (Engen og Kulbrandstad 2004:182). Det må likevel nemnast at somme er like

kompetente i to språk og identifiserer seg med begge. Det ser ut til å gjelde mellom anna for mange av dei som har nynorsk som morsmål, dei lærer etter kvart både nynorsk og bokmål.

Om ein legg definisjonen til Engen og Kulbrandstad til grunn, kan ein sjå på nynorsk som morsmål for dei som lærer nynorsk som hovudmål. Då kan ein seie at nynorsk er morsmål fordi dei lærer ein norsk dialekt først, så lærer dei å skrive nynorsk og seinare kan dei identifisere seg sterkest med skriftspråket nynorsk. (Kanskje er det det som skjer i Sogn og Fjordane, der mange har ei klar oppfatning av at nynorsk er språket deira?)

At barnehagen skal støtte bruk av morsmål er i *Rammeplanen for innholdet og oppgåvene i barnehagen* omtalt i avsnittet om språkleg kompetanse:

«Morsmålet er viktig for opplevinga av eigen identitet og meistring på mange område. Eit godt utvikla morsmål er ein grunnleggjande føresetnad for den vidare språklege utviklinga, også når det gjeld skriftspråk og leseforståing.»

## SPRÅKSITUASJONEN I DAG

I mange samanhengar vert det peika på at norsk er mindre brukt enn engelsk i forretnings- og næringslivet og på område som utdanning og forskning. Engelsk er i ein dominant situasjon i høve til norsk, men norsk vert ikkje rekna som eit truga språk. Norsk skriftspråk vert realisert gjennom skriftspråka bokmål og nynorsk, men nynorsk skriftspråk har større utfordringar enn bokmål, fordi berre noko over 10 prosent av folket i Noreg skriv mest nynorsk. Dei fleste nynorskskrivarane bur på Vestlandet, så ein kan nemne denne regionen som «nynorsklandet», sjølv om det finst nynorskbrukarar i alle landsdeler.

I motsetnad til samisk språk i Noreg, er nynorsk språk ikkje grunnlovsfesta. Etter paragraf 110a i Grunnlova har staten plikt til å leggje til rette for at den samiske folkegruppa kan «sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfunnsliv». Opplæringslova gjev born rett til opplæring både i og på samisk.

Nynorskopplæringa i skulen er også lovfesta gjennom opplæringslova (para-



graf 2-5): «Kommunen gir forskrifter om kva målform som skal vere hovudmål i dei enkelte skulane. Hovudmålet skal nyttast i skriftleg opplæring og i skriftleg arbeid.»

I Barnehagelova (paragraf 8) har kommunane fått ansvar for å leggje til rett tilbod for samiske barn: «Kommunen har ansvaret for at barnehagetilbudet til samiske barn i samiske distrikt bygger på samisk språk og kultur. I øvrige kommuner skal forholdene legges til rette for at samiske barn kan sikre og utvikle sitt språk og sin kultur».

Barn som skal lære nynorsk og vekse opp i distrikt prega av nynorsk skriftkultur, har ikkje fått dei same rettane gjennom lovverket. Det kan føre til grunnleggjande forskjell i oppfatninga av verdien av skriftspråka nynorsk og bokmål, om ein definerer dei som to språk eller to ulike skriftformer av norsk.

Tove Bull, professor i språkvitskap, kallar nynorsk eit minoritetsspråk (2004), fordi: «Eit minoritetsspråk er, i høve til eit majoritetsspråk, ikkje berre karakterisert ved at språkbrukarane er færre, men òg ved at maktforholda er asymmetriske.»

Dersom ein reknar nynorsk og bokmål som to språk, kan ein bruke forskning om tospråksopplæring på opplæringa i nynorsk og bokmål. Det kan opne nye perspektiv både på språkstimulering i barnehagen og på nynorskopplæringa i grunnskulen.

## **NYNORSK I BARNEHAGEN**

Ein person som høyrer til ei språkgruppe som er i mindretal i samfunnet, tileignar seg ofte fleirtalsspråket gjennom direkte kontakt med samfunnet rundt seg der språket er i bruk, som oftast av majoriteten i samfunnet (Skutnabb-Kangas 1981:138). I vår medialiserte tid er fjernsyn, film og digitale spel sterke påverknadskjelder for talespråket til barna. Dialektar med bokmålsgrunnlag har innverknad på tileigning av talespråket til små barn. Dessutan er dei fleste skriftspråklege kjelder som finst for små barn på bokmål, og dermed vert høgtlesinga for barna også gjerne på bokmål.

Det språket som er dominerande i det

norske samfunnet og som vert brukt av fleirtalet, ser ut til å verte meir prega av skriftleg bokmål og bokmålsnære dialektar etter kvart som desse språkjeldene får lang verketid. For barn som skal lære nynorsk som hovudmål, «nynorskbarne», kan det sjå ut til at dei lærer andrespråket bokmål gjennom



Foto: © Christin Lola

direkte kontakt med majoritetsspråkbrukarane, og at dei lærer førstespråket, hovudmålet nynorsk, gjennom opplæring i skulen. Dei lærer altså bokmål fordi det vert brukt rundt dei på alle kantar, fordi det er eit språk som har høg status og fordi fleirtalet bruker bokmål.

## **SPRÅK ER SAMFUNNSKAPITAL**

Hovudgrunngevinga for opplæring i morsmålet er at det skal gje identifikasjon og kulturell tilhøyring (Hvenekilde 1994:62). Opplæring i morsmålet skal hjelpe barnet å vekse som menneske, barnet skal utvikle intellektuelle ferdigheter, lære seg sjølv å kjenne og utvikle kommunikativ kompetanse. Cummins hevdar at nivået eit barn oppnår i andrespråket er markant korrelert med kompetanse i førstespråket (jf. Befring, Hasle og Hauge 1993).

NOU 1995 *Opplæring i et flerkulturelt Norge* peikar på at samfunnskapitalen i Noreg vert styrkt ved at av innbyggjarane meistarar mange ulike språk. Det er ein kulturell ressurs for alle samfunn at inn-

byggjarane til saman kan fleire språk på eit høgt språkbrukarnivå. Å ta vare på den kompetansen eit språk representerer bør vere ei plikt. I langtidsprogrammet heiter det at «regjeringen ser det som viktig at innvandrere gis mulighet til å beholde sin kulturelle identitet. På den måten kan det økte mangfoldet

i opprinnelse, språk og levestett bli til berikelse for samfunnet totalt sett» (ibid. s. 267).

Nynorskskrivarar er vanlegvis ikkje innvandrarar, men dei same rettane bør gjeld for dei: å kunne ta vare på sin kulturelle identitet, auke mangfaldet og gjere samfunnet rikare totalt sett.

Språk og identitet er uløseleg knytt til kvarandre. I denne samanhengen er det av stor verdi for individet også å kunne utvikle sin identitet i forhold til kulturen og språket i opphavlandet (Skutnabb-Kangas 1980) for å kunne halde på og vidareutvikle sosiale og kulturelle kontaktar. I dette tilfellet er Noreg både «nynorsklandet» og opphavlandet til kulturen og språket, og både sosiale og kulturelle kontaktar vil endre seg og bli borte ved språkskifte frå nynorsk til bokmål.

## **NYNORSK HOS PERSONALET**

«De årene barna er i barnehagen, må ikke forstås som et venteværelse for det som skal komme senere i livet», skriv

Liv Gjems i boka *Barns læring om språk og gjennom språk*. Ho ynskjer å markere at barnehagelærarar må ha kunnskap om korleis dei kan jobbe med barns språklæring og kunnskapstileining med utgangspunkt i barna sine interesse og føresetnader.

Om barn som skal lære nynorsk som skriftspråk har spesielle behov i samband med språkstimulering i barnehagen, har vore lite kartlagt. Ein seier gjerne at «alle barn i Norge lærer å lese på bokmål», underforstått er at dei lærer å lese bokmål først og nynorsk seinare, fordi trykket frå majoritetsspråket er så stort. Tradisjonelt har nynorskbarna fått lite merksemd, dei lærer nynorsk når dei begynner på skulen og utanfor skulen les dei bokmål i mest alle andre samanhengar. Når nynorskelevane kjem så langt som til eksamen i sidemål (bokmål) i grunnskulen, får dei over gjennomsnittet gode karakterar i bokmål (sjå Statistisk sentralbyrå: Sogn og Fjordane).

Å lære å skrive to språkformer, både nynorsk og bokmål, ser difor ut til å vere nyttig for barn som har nynorsk som hovudmål i skulen. Det må då også vere nyttig og verdifullt, ikkje berre for kvart enkelt barn, men for heile gruppa og for samfunnet. I tillegg til at brei språkkompetanse er ein ressurs for den enkelte, er det også ein verdifull felleskapital for samfunnet. Det er ingenting som tilseier at barn ikkje kan lære fleire språk samtidig, og språkkompetanse bør ein sjå under eitt, altså kva barna kan til saman av språk. Det er heller slik at til fleire språk ein kan, til lettare er det å lære seg eit nytt språk (Vulchanova, M, Laurén, Ch., 1999). Spørsmål er om ikkje avgrensingane og vanskane ligg i haldningar i samfunnet mot å lære to norske språk, og at barna ikkje får gode nok høve til å utvikle og lære begge språka i barnehagen og i skulen?

## STYRARANE SITT ANSVAR

Både pedagogar, barne- og ungdomsarbeidarar og assistentar bidreg i arbeidet med å skape eit godt språkmiljø i barnehagen. Personalet kan ofte ha ulike haldningar til språkleg mangfald, og

særleg til nynorsk. Difor har styrarane i barnehagen eit stort ansvar for å gjere personalet merksame på behova barna i nynorskdistrikt har for skriftspråkstimulering på nynorsk.

Det gjeld altså ikkje berre talespråket, dialekten til barnet, når rammeplanen for barnehagen seier: «Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringar med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som reiskap for tenking og som uttrykk for eigne tankar og kjensler.»

Øystein Vangsnes, grammatikar og dialektforskar ved Universitetet i Tromsø, seier: «Dialekt henger sammen med selv-tillit. De som har øre for egen identitet og språk, er flittigst på dialektbruken.»

Ifølgje Vangsnes (2013) bør det å lære om ulike seie- og skrivemåtar i nynorsk og bokmål framstillast som ein fordel for det enkelte barnet, for barnegruppa og for samfunnet, på same måte som ein i dei siste åra har lært å sjå på ulike dialektar som ein ressurs. Dette inneber at ulike dialektar og skriftspråk både vert høyrd og synte fram i kvardagen i barnehagen. Når personalet har eit bevisst forhold til språkarbeidet i barnehagen, når dei arbeider målretta med språkopplæring og når foreldra er inkludert i barnehagens arbeid med språkstimulering, blir ulike talespråk og skriftspråk ressursar for barna.

## SYNLEGGJERING GJEV VERDI

Språk som ikkje er majoritetsspråk er sårbare, fordi dei vert mindre brukte og fordi språkbrukarane kan oppleve at dei møter negative haldningar til språket dei nyttar. Rammeplan for barnehagen understrekar at det er barnehagen si oppgåve å vere positiv til språkleg mangfald og å arbeide for at barn kan utvikle eit positivt forhold til sitt eige språk. Barn utviklar kulturell toleranse når dei vaksne er modellar for toleranse.

Språkleg variasjon er eit godt utgangspunkt for samtalar med barna om språk. Ein høyrer ofte barn ta initiativ til slike samtalar, for eksempel når dei oppdagar at *jei*, *ej* og engelsk *I* tyder det same. Dersom barn lærer ord som *dia-*

*lekt*, *bokmål*, *nynorsk*, *urdu*, *tospråkleg*, og så vidare, har dei omgrep for å forstå språkleg variasjon, og dei tileignar seg eit metaspråk, eit språk til å snakke om språket med. Då treng dei ikkje seie at nokre språk er «annleis» eller «rare», og dei får større språkleg medvit. Kunnskap gjer oss tryggare (jf. Høigård mfl.2009).

## SPRÅKLEG SAMSPEL

Språkutviklande samtalar med barn er ofte spontane og uformelle, men det kan også vere den vaksne som inviterer barnet til språkleg samspel. Wells og Araus (2006) understrekar kor viktig det er at barn vert invitert til å bruke språk for å fortelje, svare og forklare. Deira forskning viser at det er invitasjonar gjennom spørsmål frå vaksne som i størst grad aktiviserer barn til å bruke språk.

Ifølgje Wells og Araus må vaksne passe på at barn får bruke og utvikle sitt eige talespråk og at barnet oppfatar talespråket sitt som akseptert. Dei understrekar at den vaksne må rette merksemda mot det barnet seier, vere på jakt etter barnets intensjonar og la barnet sine ytringar få stor plass. Sjølv om det er den vaksne som meistarar språket best og verkar som ein modell for barnet, må barnet sin uttrykksmåte få full godkjenning, slik at barnets språklege sjølvttillit vert styrkt.

I temaheftet om samisk kultur i barnehagen finn ein formuleringar om språkstimulering som kan vere allmenngyldige, fordi språk er nær knytt til naturen og kulturen der dei finst.

«Spesielt er vandresagn og historier knyttet til virkelige steder, begivenheter, personer og årstall fremtredende. Mange historier/fortellinger påberoper seg å være sanne. Mange historier er nedtegnet, men de fleste lever fortsatt som muntlig tradisjon og overleveres muntlig.» (Juuso og Bjørn: 16)

Dette handlar om språk som er knytt til lokale stadar, som namn, historiske hendingar, personar og årstal. At hendingane vert sett på som sanne og verkelege, gjer det viktig å bruke eit nøyaktig språk. Om desse segnene ikkje er nedskrivne, men vert overførte ved munnleg tradisjon, er

den språkleg stabiliteten enno viktigare.

Når det gjeld språkstimulering, har Lois Bloom (1993) granska forholdet mellom språk og kjensler, og funne at barns språklege utforskingar vert utført fordi dei vil dele tankar og kjensler med andre, og slik at dei gjev barna meistringserfaring. Skriftspråkstimuleringa skal eg-forankrast, altså forankrast i barnets hovud, kropp og kjensler. Stimuleringa skal gå føre seg i eit emosjonelt klima prega av nøytral affekt. Då kan barnet få mental energi og overskot til å presse kompetansegrensene slik at skriftspråkstimuleringa vert stadfestande for eg-et, samtidig som stimuleringa bidrar positivt til identitetsdanning og personleg vekst (ibid.).

Stimuleringa av tale og skrift må gå hand i hand. Talespråket er grunnlaget for skriftspråk, og barnet må stå på trygg grunn når bokstavar, skriftspråklege ord og vendingar skal lærast (Hagtvedt 2010:198). Det vert barnehagelæraren si oppgåve å stimulere barn til å uttrykke seg i tale og skrift på ein måte som er stadfestande og utviklande for eg-et, og slik at barnet får positive kjensler for språkleg aktivitet. Då må ein invitere til aktivitetar som barnet er interesserte i og utvide språket frå den nærmaste utviklingssona til barnet, som er det språket dei alt har lært.

Å definere nynorsk som morsmål for dei som lærer nynorsk som hovudmål, kan vere ein nyttig veg å gå for å styrkje mindretalsspråket nynorsk. Nynorsk er under hardt press frå majoritetspråket, ikkje minst dei først barneåra, då grunnlaget for seinare språkbruk og språkmeistring vert lagt.

## LITTERATUR

- Bae, B.** 2004: Dialoger mellom førskolelærar og barn: en beskrivende og fortolkende studie. [Oslo]: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo: Unipub.
- Bae, B.** (1996): Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk forum.
- Barne- og familiedepartementet** 2005: Lov om barnehager. Oslo. Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E, I. Hasle og A.-M. Hauge** (1993): Tospråklig undervisning i et internasjonalt perspektiv. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Bloom, L.** 1993: The transition from infancy to language. Cambridge. Cambridge University Press
- Bourdieu, P.** 1979: Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo. Pax forlag.
- Cummins, J.** 1996: Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. California: California Association for Bilingual Education.
- Engen, T. O og L. A. Kulbrandstad** (2004): Tospråkligheit, minoritetsspråk og minoritetsundervisning. Oslo. Gyldendal Akademiske.
- Gjems, Liv** 2011: «Hverdagssamtalene - barnehagens glemte læringsarena? I Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.): Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen. Oslo. Cappelen Damm Akademiske.
- Hagtvedt, B. E.** 2010: Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. Oslo. Cappelen Akademiske.
- Hvenekilde, Anne** 2002: «Språklige minoriteter og kulturpolitikk - regulering eller stimulering» i Svein Bjørkås (red.): Individ, identitet og kulturell erfaring. Kulturpolitikk og forskningsformidling bind II. Oslo. Høyskoleforlaget.
- Skutnabb-Kangas, T.** (1981): Tvåspråkighet. Lund. Liber.
- Vangsnes, Øystein A.** 2013: Språkleg toleranse i Noreg - Norge, for faen! Oslo. Samlaget
- Wells, G. og Araus R. M.** (2006): Dialogues in the Classroom. The Journal of the Learning Sciences, 15 (3)

## NETTKJELDER:

- Bull, Tove** (2004): Nynorsk som minoritetsspråk. Språkrådet, nedlasta 17. 07.14. [http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt\\_2004\\_3\\_4/Bull/](http://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/2004/Spraaknytt_2004_3_4/Bull/)
- Gjervan, Marit** 2006: Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Kunnskapsdepartementet. Lasta ned 16.07.14: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Temahefte\\_om\\_spraklig\\_og\\_kulturelt\\_mangfold.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf)
- Hasan, Ruqaiya** 2002: Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an explanatory concept British Journal of Sociology of Education, 2002, Vol. 23(4), p.537-548 Routledge, Taylor & Francis Group. Lasta ned 1.08.14.
- Hvenekilde, Anne** 1994: Veier til kunnskap og deltagelse. Novus forlag. Nettversjon lasta ned 18.07.14 <http://www.nb.no/nbsok/nb/d847ee46aa-454bc9ac9e7b8955dc171f.nbdigital?lang=no#63>
- Gjems, L.** 2008: «Voksnes samtalestøtte i barnehagen» i Norsk pedagogisk tidsskrift 05/2008 [http://www.idunn.no/ts/npt/2008/05/voksnes\\_samtalestotte\\_i\\_barnehagen](http://www.idunn.no/ts/npt/2008/05/voksnes_samtalestotte_i_barnehagen)
- Kunnskapsdepartementet** 2006a: Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo. Lasta ned 17.07.14 <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- NOU** 1995:12 Opplæring i et flerkulturelt Norge. Lasta ned: 18.07.14 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12.html?id=140252>
- Lovdata:** Barnehageloven §8: Lasta ned 18.07.14 <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Lovdata**
- Utdanningsdirektoratet** 2013: Språk i barnehagen – Mykje meir enn berre prat. Lasta ned 18.07.14 [http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Spr%C3%A5kveileder/Udir\\_sprakveilederNN\\_DIGITAL.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Veiledere/Spr%C3%A5kveileder/Udir_sprakveilederNN_DIGITAL.pdf?epslanguage=no)
- Lovdata:** Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova § 2-5.) Lasta ned 18.07.14: [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Vangsnes, Øystein** til avisa Nærnett: Lasta ned 14.05.14 <http://nernet.no/web/?do=article&id=25183>
- Juuso, R og M. E. Bjørn** (2006): Temahefte om samisk kultur i barnehagen. Kunnskapsdepartementet. Lasta ned: 14.07.14: [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300464-temahefte\\_om\\_samiske\\_barns\\_sprak\\_og\\_kultur.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300464-temahefte_om_samiske_barns_sprak_og_kultur.pdf)
- Terje Lohndal, Mila Vulchanova, Tor Anders Åfarli,** Aftenposten 29.sep. 2013: Nynorsk, bokmål eller ja takk, begge delar? alle Institutt for språk og litteratur, NTNU. Lasta ned 17.07.14 [http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Nynorsk-bokmal-eller-ja-takk\\_-begge-delar-7323124.html#.U8jyyvLuSo](http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Nynorsk-bokmal-eller-ja-takk_-begge-delar-7323124.html#.U8jyyvLuSo)
- Statistisk sentralbyrå:** Sogn og Fjordane <https://www.ssb.no/kargrs/>
- St.meld. nr. 7** (2005-2006) Målbruk i offentlig teneste § 1 Lov og forskrift om målbruk i offentlig teneste. Lasta ned 18.07.14. <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/20052006/stmeld-nr-7-2005-2006-/6.html?id=199807>
- Språkrådet** 2005: Norsk i hundre - Norsk som nasjonalspråk i globaliseringens tidsalder Et forslag til strategi. [https://www.sprakradet.no/upload/norsk\\_i\\_hundre.pdf](https://www.sprakradet.no/upload/norsk_i_hundre.pdf)



Foto: © Fotolia.com





JAN MØNNESLAND

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

# Budsjett og forlik – effekter for barnehagene

## Budsjettforliket i Stortinget gir kutt i kommunenes frie inntekter og i midlene til kvalitets- og kompetansetiltak – også i barnehagene.

Min artikkel i Første steg nr. 4/2014 ble skrevet etter at statsbudsjettet for 2015 var lagt fram, men før budsjettforliket i Stortinget. Forliket medførte viktige endringer på flere punkter.

I denne artikkelen viser jeg hvordan budsjettforliket påvirker barnehage-sektoren, og dermed hvordan tallene fra min artikkel i forrige nummer blir noe endret.

### ØKONOMISKE RAMMER

Det er de frie inntektene (skatt pluss rammetilskudd) som finansierer kommunale og private barnehager, i tillegg til foreldrebetalingen. De frie inntektene finansierer også det øvrige kommunale tjenestetilbudet. Når inntektsveksten ikke holder tritt med utgiftsbehovet må kommunene stramme inn. Hvilke tjenester dette går ut over, har de «frihet» til å bestemme lokalt.

Utgiftsbehovet til de befolkningsrettede tjenestene (barnehager, skoler, eldreomsorg, etc) endres i takt med endringer i befolkningens størrelse og alderssammensetning. I hovedsak har de frie inntektene holdt tritt med denne

behovsveksten. Fra 2012 av har dette stagnert slik at korrigert for befolkningsendringer har de frie inntektene stått tilnærmet stille, ref. figur.

Så er det en del andre utgifter som også må dekkes av de frie inntektene. Pensjonskostnadene har økt langt raskere enn de frie inntektene. Det skyldes økte reservekrav og i mindre grad økte pensjonsutbetalinger. Figuren viser utviklingen når en også korrigerer for den veksten i pensjonsutgiftene som overstiger normal lønnsutvikling.

Langtids underfinansiering medfører økende gjeld og i sin tur økende gjeldskostnader. Korrigerer en også for den renteøkningen dette medfører for kommunene, ser en av figuren at en kommer i minus.

I 2014 fikk kommunene lavere skatteinntekter enn forventet. Det ga et inntektsstap på 900 millioner kroner. Resultatet har vært en lang rekke innstramminger i tjenestetilbudet i form av lavere lærerdekning, redusert bemanning i kommunale barnehager samt økt press for privatisering, pluss svakere innsats i eldreomsorgen. Det er denne

inntektsvekkelsen som gjør at budsjettet for 2015 viser en viss forbedring. Ser en på utviklingen fra 2013 til 2015 samlet, ser en at underfinansieringen videreføres.

### ENDRINGER I FRIE INNTEKTER

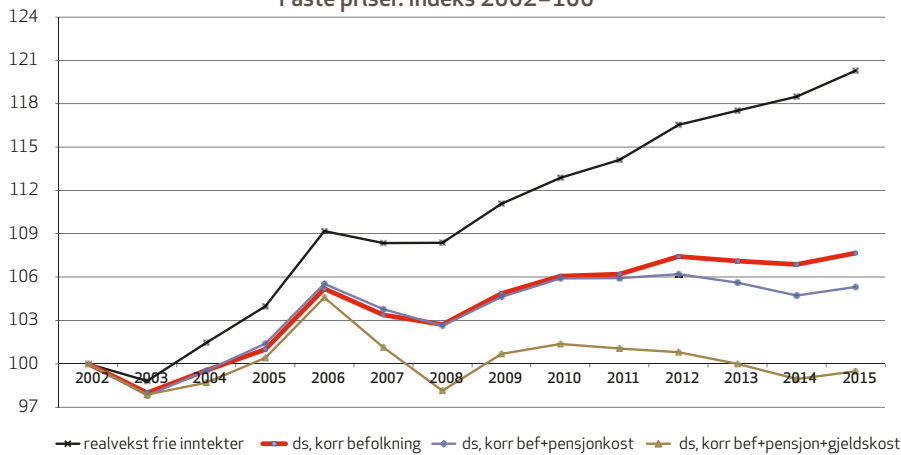
Understortingsbehandlingenblerammetilskuddene økt med 560,7 millioner kroner. Samtidig ble de kommunale skatteinntektene redusert med 855 millioner kroner. Resultatet ble en reduksjon i frie inntekter på 195 millioner kroner sammenliknet med regjeringens opprinnelig forslag.

Økt minstefradrag, økt gavefradrag, forbedret overgangsordning for beskatning av uføre og videreføring av klasse 2, er blant de elementene som bidrar til redusert skatteinngang. Økt bunnterskel for reisefradrag og økt normrente trekker i motsatt retning.

Økningen i rammetilskuddene er knyttet til en rekke innsatsområder. Når inntektene er frie, er det imidlertid opp til kommunene hvordan en vil bruke pengene.

207 millioner av økningen er ment til en vekst på 2600 nye barnehageplasser og mer fleksible opptak. Dersom pengene virkelig havner i barnehagesektoren, er dette en åpenbar positiv satsing. Kommunene er imidlertid ikke forpliktet til å

Frie inntekter korr. for oppgaveendringer, kommunesektoren  
Faste priser. Indeks 2002=100



gjennomføre disse tiltakene og kan fritt bruke midlene i andre sektorer.

En del av økningen i rammetilskuddet er kompensasjon for utgifter knyttet til regelendringer.

I budsjettforslaget var det foreslått å innføre en nasjonal ordning som sikret at ingen familier skulle betale mer enn 7 prosent av sin inntekt for barnehageplasser, med virkning fra 1. august 2015. I forliket ble dette endret til en grense på 6 prosent, iverksettelse fra 1. mai 2015, og hvor grensen for samlet familieinntekt ble økt fra 405.000 til 473.000 kroner. Det er gitt en økning på 86,5 millioner kroner for å kompensere for denne endringen.

Regjeringen forslo å øke maksprisen for foreldrebetaling fra 2405 kroner i 2014 til 2580 kroner i 2015. I forliket ble deler av økningen utsatt. Maksprisen øker til 2480 kroner fra 1. januar og til 2580 kroner fra 1. mai. Det gis økte frie inntekter på 108 millioner for å kompensere for denne endringen.

Når økte frie inntekter går med til å kompensere for slike pålagte utgiftsøkninger, bedrer det ikke kommunenes økonomiske situasjon. Slikt kalles for oppgaveendringer. Tallene i figuren ovenfor gir frie inntekter korrigert for slike oppgaveendringer. Den samlede reduksjonen i frie inntekter ved budsjettforliket blir ikke 190 millioner, men 362 millioner når en korrigerer for oppgaveendringene.

### ØKTE ØREMERKEDE TILSKUDD

Budsjettforliket gir kommunesektoren nye eller forsterkede øremerkede tilskudd på i alt 971 millioner kroner<sup>1</sup>. Dette er midler en får bare dersom en gjennomfører tiltaket som tilskuddet gjelder. Slik sett kan en si slike tilskudd ikke bedrer kommunenes økonomi. Samtidig øker de den kommunale aktiviteten på prioriterte områder, noe som er udelt positivt.

Flere av tiltakene gjelder områder hvor kommunene uansett er ventet å være aktive, for eksempel kollektivtransport, sykkelveier, etc. Her blir tilskuddene bare utbetalt om det kan vises til en faktisk aktivitetsøkning. Om denne kommer i stedet for en kommune-finansiert aktivitetsøkning, vil det bidra til å lette kommunenes økonomiske situasjon.

Et av de tilskuddene som ble styrket er tilskuddet til kommunale innvandrertiltak. Posten er økt med 51 millioner kroner som skal gå til utvidelse av forsøket med gratis kjernetid i barnehage for fire- og femåringer fra lavinntektsfamilier. Tilbudet er begrenset til områder med høy innvandrerandel, men gjelder alle i de områdene som fyller kriteriene.

<sup>1</sup> Egentlig 1 071 millioner. 100 millioner er tatt fra de frie inntektene ved at tiltak under rusarbeid er overført til øremerket tilskudd. Korrigert for denne endringen er økningen i øremerkede tilskudd på 971 millioner. Endringen er ansett som oppgavekorrigering og påvirker derfor ikke figurens tall for frie inntekter

### STERKERE REDUKSJON

#### I OFFENTLIG ADMINISTRASJON

Et nytt initiativ i regjeringens budsjettforslag var at alle driftspostene på statsbudsjettet ble kuttet med 0,5 prosent. Det skjer slik at en først gjør en ordinær budsjettvurdering av hvor mye de ulike postene skal økes eller reduseres, deretter kutter en beløpet med 0,5 prosent. Tanken er at det skal generere en effektivisering som ellers ikke ville funnet sted. Måles effekten ved oppgaver per utgiftskrone vil dette fungere, og det kan utvilsomt føre til mindre byråkrati i form av færre årsverk per oppgave. Resultatet kan lett bli lengre saksbehandlingstid og reduksjon i kvaliteten på arbeidet, heller enn reell økning i effektiviteten.

I budsjettforliket syntens en dette var en god måte å finansiere utgiftstiltak på. En økte derfor innstramningen fra 0,5 til 0,6 prosent. Her kan en se for seg en trivelig framtid hvor nedskjæring i offentlig administrasjon kan brukes som en Sareptas krukke til å finansiere alle gode tiltak en kan komme på.

Byråkrati kan være så mangt, og det kan også begrepet driftsutgifter. Blant de enheter som rammes og som har relevans for barnehagesektoren, kan blant annet nevnes Utdanningsdirektoratet, foreldreutvalgene for grunnopplæringen og barnehagene, spesielle driftsutgifter i barnehagene, spesielle driftsutgifter til barne- og ungdomstiltak, etc.

Under posten «Spesielle driftsutgifter barnehagene» var 98 prosent av bevilgningen i 2013 brukt til kvalitets tiltak for barnehagesektoren. De var innrettet mot å heve kompetansen blant de ansatte i sektoren og å rekruttere kvalifisert personell, herunder lederutdanning for styrere. Dette er en budsjettpost som har økt vesentlig de siste årene for å styrke kompetanse og kvalitet i sektoren. Denne type «byråkrati» vil en nå bremse med ren ostehøvelteknikk. Vi ser også at samarbeidspartiene overbyr regjeringen i dette oppbremsingsarbeidet.



Foto: © mellevaroy

## KRONIKK

# Solidaritet i demokratisk praksis

**Trenger vi et større «oss»? spør kronikkforfatterne.  
De anser solidaritet som en verdi som skapes gjennom  
forståelsen av et fellesskap, et oss.**

«Det er viktigere å snakke om solidaritet enn danning i dag. I stedet for å sette seg litt til side og se samfunnet, er det nødvendig å lære å være en deltaker i samfunnet», sa en barnehageleder i vår undersøkelse om forståelsen av begrepene medvirkning, danning og solidaritet (Freng og Hadler-Olsen 2007–2014).

FNs barnekonvensjon sier at «barn fullt ut bør forberedes til å leve sitt eget

liv i samfunnet, og oppdras i pakt med idealene fastslått i De forente nasjoners pakt og særlig i en ånd av fred, verdighet, toleranse, frihet, likhet og solidaritet» (1989).

Disse verdiene videreføres i Rammeplan for barnehagen (2013), der menneskeverdet er sentralt for verdigrunnlaget. Barnekonvensjonen ivaretar individets rettigheter. Vi framhever solidaritetens

betydning for arbeidet med forståelse av fellesskap.

Å være solidarisk med de svake og lære å dele er praktisk solidaritet. Det er framtidsrettet å lære barn å forstå seg selv som del av fellesskap, et *oss*. Den solidariske kraften ligger i fellesskapet, ikke i en opplevelse av skillet mellom *de* og *vi*. Når køen bak trehjuls sykkel på lekeplassen blir lang, kan begrepet *oss* være uoversiktlig for barna: Nå er det *jeg* som sykler, og *de andre* som venter på tur. I en framtidspedagogikk er *de* og *vi* også et *oss*. Hvordan medvirker barnehagelæreren i denne prosessen, slik



at barnets virksomhet omfatter tillit og omsorg for oss?

Kunnskap om fellesskap og individene i dem gir barnehagelæreren et grunnlag for en solidarisk pedagogikk. Begrepet *sosial kapital* er i økende grad tatt i bruk, med ulike betydninger i offentlig diskusjon. Det er «samspillet mellom tillit og nettverk som fremmer forutsetninger for kollektiv handling» (Wollebæk 2011, s. 30). Det handler også om å etablere tillitsfulle relasjoner til andre. Analyser av ressurser knyttet til sosiale relasjoner gir ulike innganger til forståelse av sosiale prosesser (Wollebæk 2011, Dewey 1944). Den sosiale kapitalen forstås som kollektiv ressurs. Den er nødvendig for et demokrati, og må omsettes i handling. Samarbeid om oppvekstvilkår i et lokalsamfunn er et eksempel på kollektiv handling. Det kollektive handlingspotensialet kan synliggjøres som en solidarisk og pedagogisk kraft. Hvordan er vilkårene for utvikling av solidaritet og tillit i dette perspektivet?

## BARN OG TILLIT

Veien inn til barnet i samtid er kronglete. Hvordan vi forstår den veien henger sammen med et historisk perspektiv. Sigurd Hoels skildring av et barneliv i *Veien til verdens ende* i 1933, er en vei til barnesinnet: «Midt i verden står Anders. Han står i midten av alt. Rundt omkring ham står alt det andre. Mor og far, Gorine og Embret og Andrea, Tora og Kari og Åse og Ket, sengen, puten, teppet og potten, muren og ovnen og slagbordet og den store klokken som står ved veggen i kjøkkenet hele dagen og sier An-ders, An-ders!» (Hoel 1970, s.11).

Barnet Anders er i midten av alt, fra sitt ståsted. Han er alene og sammen. Uten følelse av fellesskap, blir verden et vanskelig sted å være: «De nærmeste er de største. Når de går sin vei, blir de mindre og blir borte, unntagen mor. Når mor går, gråter Anders, for han vil ikke hun skal gå. Så kommer Gorine og steller med ham, og mor blir mindre og blir borte» (1970, s. 12).

Tillit til menneskene i det nærmeste fellesskapet er livsviktig for barnet. I familien og i barnehagen er tillit et

# Om solidaritet som grunnlag for demokratisk praksis

Denne artikkelen diskuterer betydningen av solidaritet som demokratisk praksis i barnehagen. Empirien hentes fra kvalitative undersøkelser gjennomført av Ada Freng og Sidsel Hadler-Olsen i perioden 2007–2014 med forskningsspørsmålet: Hvordan forstår barnehageledere og lærerutdannere verdibegreper i barnehagens rammeplan?

Fra undersøkelsens samtaler går det fram at solidaritet er et lite brukt begrep i barnehagen. Med teorier om tillit, sosial kapital og det virksomme liv som overbygning diskuterer vi solidaritet som verdi i barnehagen. En demokratisk praksis lærer barn å tenke for framtid, dele solidarisk og forvalte ressurser bærekraftig.

**ADA FRENG** (t.v.), **SIDSEL HADLER-OLSEN** og **NORA LINDÉN** (t.h.) er høgskolelektorer. Freng og Hadler-Olsen hadde artikkelen *Barns rett til medvirkning – et demokratiprojekt* på trykk i Første steg nr. 4/2010, basert på funn fra FoU-prosjekter i Bergen 2007–2009. Denne kronikken kan betraktes som en oppfølger og bygger blant annet på FoU-arbeid av senere dato. E-adresser: ada.freng@gmail.com, sidsel.ho@gmail.com og nje.linden@gmail.com (private bilder).



grunnlag for samhörighet. Samtidig kreves en kritisk holdning for å forstå om et fellesskap er samfunnsbyggende eller samfunnsnedbrytende. Barnehagen har en egen stilling gjennom kontakt med offentlige og private nettverk i et lokalsamfunn.

Barnets univers er større enn det ser ut: «På bortsiden av tunet går veien. Den går ut i verden.» (Hoel 1970, s.14)

Barnehagen forebygger utvikling av mistillit. Barns tillit til hverandre og voksne i barnehagen og foreldres tillit til barnehagen er avgjørende for utvikling av positive nettverk i lokalsamfunn.

Tillit kan oppfattes som at «*noen* stoler på *noen* med henblikk på *noe*, og tillit er normalt *begrenset, betinget og spesifisert*» (Grimen 2009 s. 13/14). Tillit viser seg i personlige forhold og tilfeldige relasjoner, formaliserte og ikke formaliserte. Gode institusjoner har betydning for tillit mellom mennesker, og kan forklare hvorfor nordiske land skårer høyt på generalisert tillit (Skirbekk og Grimen 2012). Den generaliserte tilliten knyttes til graden av solidaritet på tvers av økonomiske, etniske, religiøse og sosiale forskjeller (Loga m.fl. 2014). Relasjoner endrer seg raskt i

samfunn med høy grad av migrasjon og internasjonalisering.

Solidaritet er avgjørende for en demokratisk praksis i barnehagen, som krever tillit og kunnskap om tolking av motstand. En solidarisk handling kan bli mottatt eller avvist. For et barn som ønsker å dele av sine ressurser, er et tillitsfullt miljø nødvendig for å kunne godta en avvisning. Tillit åpner for at ulike meninger i det samme fellesskapet er legitime.

## BARNEHAGE OG OFFENTLIGHET

Vi knytter begrepet offentlighet i barnehagepedagogikk til *praktisk handling*. Skjervheim definerte praktiske handlinger som «handlingar i det sosiale feltet, der rettesnora er ålmenngyldige normer» (1992, s 175). Man handler ut fra kjente og allment aksepterte prinsipper, ikke et planlagt resultat. Det er altså en motsetning mellom målstyrt rasjonalitet og prosessorientert demokratiforståelse.

Grindheim (2014) sier i avhandlingen *Kvardagslivet til barneborgarar*: «Der som kvardagen i barnehagen fyrst og fremst legg til rette for kvalifisering for det bestående, risikerer vi å miste det demokratiske dannelsingsaspektet. Det er

eit tap både for barna og for utviklinga mot å leve nærare idealet om likeverdig sameksistens.» (s. 104)

Solidaritet forklares ofte i arbeid med barn med hjelp og støtte til mennesker som lider nød, i en verden fjernt fra vår. Få av våre barnehageinformanter (2014) snakket om å være solidariske med hverandre i en barnegruppe, men

skap av forskjellige individer kan den enkelte bli synlig som et selv. Offentligheten er grunnlagt på et mangfold av oppfatninger og meninger, og det humane perspektivet er retningsgivende.

Vygotskij (1978) vektlegger menneskelig virksomhet, *activity*, som noe mer enn ren handling. I virksomhetsteorien er mål og motiv styrende faktorer, mens

## FRAMTIDIG

### BARNEHAGELÆRERUTDANNING

I en drøfting av solidaritet og demokrati i den norske barnehagen har barnehagepedagogikkens tradisjoner en bred plass. De har vokst fram samtidig som den norske velferdsstaten ble bygget ut, og i kjølvannet finner vi forskning og offentlige diskusjoner om barneoppdragelse. En forandningsprosess er i gang, mot ny barnehagelærerutdanning og ny rammeplan for barnehagen.

For informantene er fellesskapsbygging i barnehagen avgjørende for å utvikle gode demokratiske praksiser (Freng og Hadler-Olsen 2010). Barn skal lære om ansvarlighet gjennom fellesskap og medvirkning. Det handler om å utvikle et barnedemokratisk samfunn. Barns rett til å uttrykke seg og barns opplevelse av å bli vist tillit blir framhevet.

I samtalene kom det fram en usikkerhet om betydningen av solidaritet og bruk av begrepet i andre sammenhenger enn internasjonalt solidaritetsarbeid. Barnehagelederne mente det ikke var naturlig å bruke solidaritetsbegrepet i hverdagslivet med barna. Solidaritet framstår som et uvant begrep å ta i bruk.

En lærerutdanner ga uttrykk for dette på en annen måte: «Førskolelærerutdanningen har hatt for lite om verdier.» Denne ytringen var mer uventet enn at solidaritet ikke var et hverdagsord i utvalgsbarnehagene våre. Dewey (1944) hevdet at skolen skulle hjelpe barna til å forsterke ulike verdier som kan spille sammen.

Barnehagelærerutdanningen skal gi studentene innsikt i hvordan og hvorfor pedagogisk praksis kan gjøre de verdispørsmålene formålsparagrafen reiser til en levende del av barns hverdag. Vi ønsker å ta vare på pedagogikkfaget som grunnlag for å forstå barns utvikling av solidaritet. Implementeringen av Rammeplan for barnehagelærerutdanningen (KD 2012) er interessant å følge, spesielt med tanke på bærekraft gjennom verdispørsmål.

Barnehagelærerutdanningen trenger flere teorier enn de som tradisjonelt har bidratt til å forstå barnet som et virksomt individ i et fellesskap. Barns



Foto: © altanaka

de sa gjerne at vi må dele. Solidaritet er ikke et hverdagsord, selv om det handler om samhold, en opplevelse av fellesskap, noe som forener.

Da det norske velferdssamfunnet vokste fram i forrige århundre, var solidaritet knyttet til arbeiderbevegelsen og internasjonale hjelpeprogram mot fattigdom og sykdom. Velferdsgoder blir fortsatt kjempet for ut fra en solidarisk grunnholdning.

Barnehagepedagogikken i Norge har endret karakter fra kollektiv mot en mer individuell pedagogikk. Oppfatningen av egen rett kan på flere områder komme i konflikt med et solidaritetskrav. Hanna Arendts analyse av det offentlige rom (2012) gir oss en innsikt i hvordan det virksomme liv – *vita activa* – i et offentlig rom kan være et felles menneskelig rom for samhandling og motmakt. I et felles-

det hos Arendt er menneskets frihet og evne til å handle som er sentralt. Denne friheten er spesifikk for det enkelte individs identitet og mål for handling.

Om en rammeplan for barnehagen tar opp i seg noe fra Arendts teori om individets frihet i det offentlige rom, og Vygotskij's analyse av barns virksomhet, kan den bli et godt redskap for barnehagelæreren til å nå målet om en barnehage tuftet på solidaritet og frihet for barns tanke og utfoldelse. For Arendt og Vygotskij er tenkningen en aktivitet som er avhengig av fellesskapet. Når vaneforestillinger brytes ned hos et menneske, blir det fritt til å danne seg en ny forestilling. Slike gjentakende prosesser legger et grunnlag for det tenkende barnet og den tenkende studenten, og utvikling av kritisk evne.

medvirkning er en viktig del av formålet, og nye perspektiver som bringer barnehagen inn i offentligheten er relevante bidragsyttere til en fornyet pedagogikk. Barnehagelæreren bør forstå kraften i den sosiale kapitalen.

I Rammeplan for barnehagen (KD 2013) er det uttrykt at solidaritet er en av flere verdier. Her forlenges linjen fra den første rammeplanen (1995): «Nestekjærlighet og solidaritet er grunnsteiner i vår kultur.» Samtalene våre om verdier fra barnehagens formål har vist at det tar tid å ta i bruk nye formålsbegrep og gi dem et innhold i pedagogisk praksis. Medvirkning, demokrati og danning er kommet inn i hverdagsspråket, med ulikt innhold. En barnehageleder hevdet at solidaritet er «et stort ord som må plukkes ned. Vi bruker omtenkksomhet, det er en kjerneverdi hos oss».

Solidaritetsbegrepet omfatter aksept av andres uttrykte tanker og handlinger, men også avvisning når de ikke fungerer samfunnsbyggende. Problem oppstår når grenser mellom byggende og nedbrytende tanker og handlinger skal defineres.

Barn kan tenke for framtiden. De kan lære å forstå hvorfor menneskene i verden må ta vare på ressursene på en bærekraftig måte. Dette krever kunnskap, og det krever solidaritet med det som kan bygges og det som kan fordeles. For å unngå at verdien av solidaritet reduseres, bør den løftes fram for barn og personale i en felles læringspraksis.

## OPPDRADELSE TIL DELTAKELSE

Tolkning av handlinger er avgjørende når ettåringene skal inn i oppdragelses- og dannelsesprosesser (Freng, Hadler-Olsen, Lindén 2014). Dømmekraft er et godt begrep når handlinger skal forstås og fellesskap skal læres av barn og voksne. Dømmekraften virker i forholdet mellom teoretisk innsikt og praktisk handling.

Skjervheim sier: «Spørsmålet er ikke om ein skal reflektera eller ikke reflektera, men om vi reflekterer godt eller dårlig, om vi vert ståande i ei blindgate, eller om vi kan finne vegen ut av dei

blindgatene vi måtte koma inn i.» (1992)

Barnehagelæreren kan la ulike tolkninger av samme handling komme fram i samtaler med barn. Makten som utdanningen og stillingen i barnehagen gir, tilsier at det må gis nok tid til å tenke over innholdet i verdibegrepene i formålet.

En pedagogikk som bygger på at barnet er et aktivt handlende subjekt i sin egen tilværelse, gir utviklingsmuligheter for barnets dannelsesprosess i et solidaritetsperspektiv. Barnet blir subjekt i sin egen lærings situasjon. Vygotskij sier at barnet beveger seg fra en sone, den aktuelle, hvor barnet behersker oppgaven, til den potensielle, hvor barnet har behov for støtte til sitt mestringsmål (Lindén 2014). Dewey (1974) var særlig opptatt av barns rolle i sin egen utvikling, og erfaringens plass i utdanningen forstått som sosial og kulturell erfaring.

## DEMOKRATI OG FRAMTIDSPERSPEKTIV

Barnehagen har et demokratisk ansvar for å hjelpe barn å utvikle en dømmekraft som bidrar til å styrke det offentlige rommet og skape reelle meningsbrytninger. Formålsparagrafen gir barnehagen mandat til å lære barn å ta ansvar for framtida. Fagområdene i barnehagens rammeplan har i en solidarisk forståelse betydning for en bærekraftig utvikling (KD 2013). En barnehageleder hevdet at «solidaritet også er viktig for framtidige generasjoner». Framtidens rammeplan må skrives med en åpen og solidarisk grunnholdning som viser at forskjellighet har verdi.

Solidaritet skaper gjensidighet og forståelse for at når noe skal fordeles, kan ikke alle få alt. Barnehagebarn skal lære å ta selvstendige valg og erkjenne disse, men barnet må også lære at en ikke kan velge alt en ønsker. Solidaritet gir med det et grunnlag for felles beslutning og handling. Barns mulighet for reell medvirkning i en demokratisk praksis er nødvendig for å drøfte innholdet i barnehagens rammeplan og i utdanningen av framtidige barnehagelærere.

I pedagogisk arbeid hvor solidaritet er en bevisstgjort verdi, vil det også handle om hva og hvem barna skal være solida-

risk med. En handlingsrettet barnehagepedagogikk er i seg selv ikke tilstrekkelig for å skape et miljø med solidariske kvaliteter. Barnehagepersonalets kunnskap må gjøre dem i stand til å skille det instrumentelle fra det dynamiske, og slik gi grobunn for barns medvirkning i en solidarisk kontekst.

Solidaritet som verdi skapes gjennom gjensidighet og forståelse av verdien av et fellesskap, av et oss. Når barnet forstår at det er viktig å ta hensyn til andres behov, kan barnehagen nærmere seg et barnedemokrati, bygget på solidaritet og tillit.

Sigurd Hoels Anders sto «midt i verden», midt blant alle de andre. Fra sitt eget verdenssentrum kan alle Anders'er vokse inn i motsetningsfylte fellesskap på solidaritetens grunn.

## LITTERATURLISTE

- Arendt**, H. 2012, 2. utgave. Vita Activa. Det virkelige liv. Oslo: Pax forlag.
- Barne- og familiedepartementet**. 1995. Rammeplan for barnehagen. Oslo: BFD.
- Dewey**, J. 1974. Erfaring og oppdragelse. Oslo/København: Dreyers forlag.
- Dewey**, J. 1944. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
- FNs** konvensjon for barns rettigheter av 20. november 1989 (Barnekonvensjonen).
- Freng**, A. Hadler-Olsen, S. Lindén, N. Solidaritet i barnehagens hverdagsliv 2014. Barnehagen. Tidsskrift for barnehagefolk no. 10/14 Oslo: Sebu Kompetanse.
- Freng**, A. og Hadler-Olsen, S. 2010. Barns rett til medvirkning – et demokratiprojekt. I Første steg 4/2010. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Grimen**, H. 2009. Kva er Tillit. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grindheim**, L.T. 2014. Kvardagslivet til barneborgarar. En studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar. NTNU: Trondheim.
- Hoel**, S. 1970. Veien til verdens ende. Oslo: Gyldendal Norsk forlag A/S Utgave 1:1933.
- Kunnskapsdepartementet** 2012. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet** 2013. Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. Oslo: KD.
- Loga**, J. m.fl. 2014. Fellesskap og forskjellighet – Integrasjon og nettverksbygging i flerkulturelle lokalsamfunn. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Lindén**, N., Moberg, L. 2014. Leik og skapende aktiviteter. Språkstimulering i barnehagen Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjervheim**, G. 1992. Filosofi og dømmekraft. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Vygotsky**, L. 1978. Mind in Society. Cambridge: Harvard.
- Wollebæk**, D. og Bock Seggaard, S. (red.). 2011. Sosial kapital i Norge. Oslo: Cappelen Damm A/S.



## 60 | FØRSTE STEG NR 1 | 2015

styringssystem». Påstanden brukes for å vise at Prosjekt Oslobarnehagen er forskningsbasert. Men når det er umulig å finne forskningen, er det også umulig å sette seg inn i hvordan sammenhengen mellom språkkartlegging, rapportering og skoleprestasjoner konstrueres. En ender med å måtte stole blindt på Frost som (som han selv påpeker) «selvfølgelig [er] inhabil i saken».

Det er fristende å bruke Frosts egen «enten – eller, eller både – og»-retorikk: *Enten* er du for ukritisk bruk av TRAS, *eller* så har du ikke skjønt noen ting. Men kunne det ikke like gjerne handle om *både* å se utfordringene med sosial reproduksjon (joda Frost, jeg er *litt* orientert i forskningen om sosial utjevning), *og* samtidig forholde seg til barnehagens nasjonale lov- og planverk?

Der Frost etterspør mindre kritikk av grunnlaget for at TRAS blir til et verktøy for å fremme en inkonsistent barnehagepolitikk, etterspør jeg snarere mer kritikk av denne politikken og de (mangelfulle) argumentene den bygger på.

Frost hevder at Oslo kommune tar sitt ansvar for sosial utjevning alvorlig. Men om Frost så gjerne ønsker å hjelpe dem med svakest utgangspunkt, hvor er han da når Oslo kommune velger å redusere finansieringen til de spesialpedagogiske kompetansesentrene? Hvor er han når vikarbudsjettenes kuttet, og gruppestørrelsene vokser? Hvor er Frost når kommunen selger sine barnehager slik at dyktige stabile barnehagelærere ikke lenger har råd til å bli værende? Hvor er han når styreren i barnehagene forsvinner, så barnehagelærerne ender opp med mindre tid med barna fordi de får stadig flere administrative oppgaver (som rapportering av antall TRAS-kartlegginger til bydel)?

Denne svarreplikkens begrunnelse er Jørgen Frosts (bildet) svar i Første steg nr. 4/2014 på påstander rettet mot Frost i Jon Kaurels kronikk i nr. 3/2014. Frost er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, medlem av TRAS-gruppen, og medfatter av observasjonsmateriellet til TRAS.



Elin Eriksen Ødegaard ble gjort urett i Første steg nr. 4 i fjor, men herved skulle skaden forhåpentlig være rettet opp (foto: John Roald Pettersen).

## Første steg retter

I Første steg nr. 4/2014 er professor Elin Eriksen Ødegaard feilsitert i intervjuet på sidene 8 og 9. Eriksen Ødegaard, som har vært leder i arbeidsgruppen for revidering av Rammeplan for barnehagen, er sitert på at arbeidsgruppa er «skeptisk til å snakke om lek som en del av skoleforberedende aktiviteter». Dette er ikke riktig. Eriksen Ødegaard ønsker å presisere følgende:

«Vi foreslår at 'skoleforberedende aktiviteter' erstattes av 'gode sammenhenger fra å være barnehagebarn til å bli elev'. Lek er viktig, ikke bare for de yngste, men også for 5-åringene, derfor foreslår vi at arbeidet med femåringene også skal være basert på en helhetlig tilnærming. Erfaringer de får gjennom å leke vil være en del av det som kan gi barna en god ballast til å møte nye utfordringer i skolen. Vi vil ikke anbefale å lage lekeskoler i barnehagen etter en stereotyp forestilling om hva skolen er. Skolen er jo også i endring med rom for helhetlige tilnærminger og der man vil finne ulike former for læringssyn. Selv om lek ikke er det samme som læring, trenger det ikke settes opp som motsetninger fordi barn lærer en hel del når de leker; når de forestiller seg noe, når de prøver ut noe og når de løser problemer av sosial og faglig art for å kunne holde leken gående.»

Det er også Elin Eriksen Ødegaard som sitter i redaksjonsrådet til *International Journal of Play*, ikke Maria Øksnes, som det står i samme reportasje. **Red.**



Anne Furu, Marit Granholt,  
Anna Moxnes og Marianne Thoresen  
*Å arbeide i barnehagen*  
Universitetsforlaget 2014  
ISBN 978-82-15-02179-9  
197 sider

## Fra jobb til fag

**«Jeg trodde jeg hadde en jobb, nå forstår jeg at jeg har et fag», sa en assistent etter å ha gjennomført studieopplegget Kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen – KOMPASS. De samme høgskolelektorene som står bak KOMPASS, kom i fjor med boken *Å arbeide i barnehagen*, rettet mot først og fremst barnehageansatte uten barnehagelærerutdanning.**

Bokens forfattere er Anne Furu, Marit Granholt og Marianne Thoresen, høgskolelektorer i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), og Anna Moxnes, doktorgradsstipendiat ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV). Studieopplegget *Kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen*, KOMPASS, ble etablert ved Høgskolen i Oslo i 2002, og det ble senere et tilbud også ved andre høgskoler. Nå videreføres og utvides KOMPASS-tenkningen i boken *Å arbeide i barnehagen*.

Boken henvender seg først og fremst til dem forfatterne har valgt å kalle barnehageansatte uten barnehagelærerutdanning, eller rett og slett medarbeidere i barnehagen. Forfatterne mener dessuten at boken kan være en aktuell begynnerbok på barnehagelærerutdanningen.

### Å FORSTÅ BEGREPENE

Forfatterne legger vekt på at de barnehagefaglige begrepene skal være en felles forutsetning for alle som har barnehagen som arbeidsplass. Sammen med sin redaktør i Universitetsforlaget, Laila Brantenberg, har de hatt grundige samtaler om boken.

Gjennom evalueringene av KOMPASS har forfatterne fått dokumentert at kursdeltakerne som har tilegnet seg barnehagefaglig kunnskap, senere deltar mer aktivt i de faglige diskusjonene i barnehagen.

Fagkunnskapen ligger i stor grad i det å forstå og beherske de barnehagefaglige begrepene. Forfatterne er opptatt av at medarbeidere i barnehager bør reflektere over sin egen praksis i lys av relevante begreper og derigjennom utvikle sin barnehagefaglige kompetanse.

Forfatterne ønsker med boken å bidra

til å utvikle bevissthet om barnehagen som arbeidsplass, og de håper at boken kan inspirere til diskusjon om hva god kvalitet i barnehagen kan være.

### KAN IKKE VENTE PÅ 2020

Stortinget har vedtatt at halvparten av alle barnehageansatte skal være barnehagelærere eller ha annen relevant pedagogisk utdanning innen 2020. Utdanningsforbundet har alt i flere år flagget 50 prosent pedagogandel som et mål.

Forfatterne er også opptatt av at andelen barnehagelærere i barnehagene må økes. Samtidig mener de at man må forholde seg til dagens virkelighet. Kvaliteten på det arbeidet som utføres i barnehagen er avhengig av hver enkelt som arbeider der. De er blitt inspirert av alle engasjerte og reflekterte barnehagemedarbeidere de har møtt gjennom KOMPASS til å skrive denne boken. En positiv virkning av KOMPASS, slik de ser det, er også at mange av kursdeltakerne senere søker seg til barnehagelærerutdanningen. Kvalitetsheving som et mål må vi streve etter selv om det er langt igjen til 50 prosent pedagogandel.

Forfatterne mener boken er i tråd med Kunnskapsdepartementets intensjon om helhetlig kompetanseutvikling i barnehagen.





Stolte forfattere, f.v. Anne Furu, Anna Moxnes, Marit Granholt, og Marianne Thoresen (foto: Erik M. Sundt).

Kort sagt, det ligger i barnehagens samfunnsmandat hele tiden å arbeide for en kvalitetsmessig bedre barnehage.

### BOKEN

Å *arbeide i barnehagen* består av 11 kapitler fordelt på tre deler. Del 1 med de tre første kapitlene inneholder mye generelt, men like fullt viktig stoff. Kapittel 2 med sin presentasjon av barnehagens lovverk og samfunnsmandat og innføringen i barnehagens historie, er et eksempel på det.

Del 2 består av kapitlene 4 til 9 og går i dybden. Her lanseres i kapittel 4 nøkkeltemaer og sentrale begreper. Hva innebærer danning? Medvirkning? Inkludering? Mangfold? Språk? Hva er et godt læringsmiljø? Hvordan samtale godt med barn?

Kapittel 5 tar for seg barnehagens sju

fagområder og arbeidet med dem. Kapittel 6 peker på de mulighetene som *rommet* gir, altså værelsene og utearealene. Og kapittel 7 tar tak i et område som ikke må undervurderes, nemlig samarbeidet med foreldrene. Kapitlet understreker blant annet barnehagepersonalets og foreldrenes felles ansvar for barnas trivsel og utvikling. Og det understreker at foreldrene er sikret medvirkning i driften av og arbeidet i barnehagen gjennom sentrale styringsdokumenter.

Kapittel 8 handler om personalets faglige utviklingsarbeid. Her dreier det seg om å ta i bruk ulike verktøy som kan bidra til refleksjon, forbedring, bevisstgjøring og endring av egen barnehagepraksis.

Kapittel 9 handler om det mangfold av møter som en ansatt i barnehagen må være forberedt på å delta i.

Del 3 består av kapittel 10 som behandler det å være en profesjonell medarbeider. Profesjonalitet er noe man utvikler gjennom arbeidet som profesjonell yrkesutøver. Forfatterne kaller det en dannelsreise.

Siste kapittel, det ellefte, tar for seg hvor grunnleggende viktig relasjonskompetanse er. Hvordan ha kontakt med barn, hvordan omgås barn? I hvilken grad er måten vi omgås barn på, situasjons- og romavhengig?

Furu, Granholt, Moxnes og Thoresen har skrevet en kunnskapsrik og inkluderende bok (inkluderende overfor leseren), en bok preget av forfatternes ganske enkelt gode og lett-tilgjengelige skriftlige formidlingsevne. **AS**



Sonja Kibsgaard og Morten Sæther (red.):  
*Barnehagelærerstudentens bacheloroppgave*  
 Universitetsforlaget 2014  
 ISBN 9778-82-15-02313-7  
 242 sider

Mirjam Dahl Bergsland og Henriette Jæger (red.):  
*Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*  
 Cappelen Damm Akademisk 2014  
 ISBN 978-82-02-43183-9  
 155 sider

# Bacheloroppgaven

To lærebøker omtales her: *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* fra Cappelen Damm, der Mirjam Dahl Bergsland og Henriette Jæger er redaktører, og *Barnehagelærerstudentens bacheloroppgave* fra Universitetsforlaget med Sonja Kibsgaard og Morten Sæther som redaktører. Begge gjelder altså bacheloroppgaven, som med den nye barnehagelærerutdanningen inngår i kravene til studiets tredje år.



**INGEBORG TVETER THORESEN**  
 (ingeborg.t.thoresen@hvbv.no) er tidligere  
 førstelektor ved Høgskolen i Vestfold  
 (privat foto).

«Bacheloroppgaven skal være profesjonsrettet og gi trening i systematisk og selvstendig arbeid. Tematisk skal oppgaven forankres i kunnskapsområdene eller fordypningen.» (Merknader til forskriftens paragraf 3)

I og med at profesjonsretting både er det sentrale anliggendet for utdanningen og et kvalitetskriterium for bacheloroppgaven, vil studenter trolig hente problemstillinger til oppgaven fra barnehagefeltet. Studier av grunnlagsdokumenter er imidlertid også mulig som utgangspunkt for oppgaven.

Selv om begge bøkene har studenter som målgruppe, vil temaene i bacheloroppgavene kunne berike barnehagelærere i praksisfeltet. I tillegg er Mirjam Dahl Bergslands (høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim) og Henriette Jægers (tidligere høgskolelektor ved DMMH, nå ved Høgskolen i Oslo og Akershus, HiOA) bok myntet på lærere i utdanningen.

Begge bøkene legger vekt på at studenten skal være kjent med forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) både i studiet og barnehagen. Begge ser dessuten bacheloroppgaven i lys av universitets- og høgskolelovens krav om at utdanningsgene skal være forskningsbaserte.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> I retningslinjene 5.3 står det:  
 I tråd med Universitets- og høgskoleloven skal

Bøkene er svært forskjellige både i struktur, innhold og omfang (henholdsvis 155 og 242 sider). Det vil kunne by på dilemmaer når en skal velge bok som pensumlitteratur.

## VELGE UT FRA INTERESSE

Sonja Kibsgaard og Morten Sæther, førstelektorer ved DMMH (det er således kolleger ved DMMH som står bak begge bøkene), viser til at det er gitt ut mange bøker om oppgaveskriving, metodisk tilnærming og veiledning, derfor er ikke boka ment å konkurrere med slike. Dermed går de heller ikke dypere inn i det som behandles i andre bøker, for eksempel i Dahl Bergslands og Jægers bok.

Innledningen i første kapittel hos Kibsgaard og Sæther er kort. På sju sider begrunner de bacheloroppgavens plass i utdanninga og gir samtidig en innføring i bacheloroppgaven gjennom korte og

barnehagelærerutdanninga vere forskningsbasert og gje studenten kompetanse i å gjere seg nytte av forsknings- og utviklingsarbeid i utøvinga av barnehagelæreryrket. Kandidatane må derfor ha ferdigheiter som gjer dei i stand til å finne, forstå, vurdere og bruke forsknings- og utviklingsarbeid. Utdanninga skal formidle og engasjere studentane i vitenskaplege arbeidsformer, etisk og kritisk tenking. I arbeidet med bacheloroppgåva skal studentane få innføring i vitenskapsteori og metode. Kunnskapsområda skal vere forankra i miljø som er aktive i relevant forsknings- og utviklingsarbeid. (s.11)



presise anvisninger på arbeid med den. De går rett på sak: «Første spørsmål er: Hvilke temaer opptar deg? Hvilke erfaringer har du i livet ditt som du kan bruke til å undersøke noe innenfor barnehagefeltet?» (s.13). De anbefaler studentene å velge ut fra noe som de er genuint opptatt av å vite mer om.

I de følgende åtte kapitlene presenteres bacheloroppgaver som studentene har skrevet. De er fra ulike fagområder med ulike problemstillinger. Slik har studenter fått publisert sine arbeider og vist hvordan de har løst sine oppgaver. Hvert kapittel innledes med en kort presentasjon før leseren møter selve bacheloroppgaven.

Noen oppgavetitler kan gi smakebiter på bokas aktualitet: *Barns estetiske uttrykk* av Marianne Olsen, *Romslige interaksjonsmønstre mellom voksne og barn i prosjektarbeid i barnehagen?* av Vegard Baadstø, og *Ettåringers sosiale samspill* av Henrik Lefsaker. Alle rede- gjør for sitt utgangspunkt for oppgaven. Oppgavene har noenlunde samme oppbygning, men med variasjon etter hva slags problemstilling og materiale og teori de har valgt.

Med denne komposisjonen av boka vil Kibsgaard og Sæther inspirere og motivere studenten til selvstendig arbeid, der bacheloroppgaven bidrar til større bevissthet om hvordan en barnehagelærer kan utvikle profesjonen gjennom å arbeide med sentrale temaer. Dette framholder de på ny med sine sluttord i kapittel 10. Boka er ingen oppskrift, men skal gjennom studentenes egne stemmer, inspirere nye studenter til refleksjon og til å uttrykke sin kunnskap

om barn og barnehage på en faglig god måte (s. 232).

### SOLID TEORETISK

Dahl Bergslands og Jægers bok har en omfattende og solid teoretisk tilnærming til bacheloroppgaven. Boka er disponert i tre deler. I forordet og de to innledende kapitlene plasseres utdanningen som en FoU- basert barnehagelærerutdanning.

Ivar Selmer Olsen sier i første kapittel at bacheloroppgaven «signaliserer en vitenskapeliggjøring av både feltet, utdanningen og profesjonen» (s. 17). Slik jeg leser det, er kapitlet like mye en argumentasjon omkring utdanningens vitenskapeliggjøring, som en presentasjon av bacheloroppgaven i rammen av en profesjonsrettet utdanning. Kapitlet er mer en orientering om utdanningens plass innenfor rammen av høyere utdanning i dag, enn en hjelp for studenten i arbeidet med bacheloroppgaven. Men å plassere bacheloroppgaven er også et legitimt anliggende.

Vitenskapeliggjøringen understrekes ytterligere i boka med det solide kapitlet «Vitenskapsteori for bachelorstudenter» av Sturla Sagberg. Han viser til at begrepene vitenskap eller vitenskapsteori ikke er nevnt i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for bachelorstudenter, de kommer inn først på master- og ph.d.-nivå. De er imidlertid nevnt i retningslinjene for barnehagelærerutdanningen: «I arbeidet med bacheloroppgåva skal studentane få *innføring* i vitenskapsteori og metode.» (Retningslinjene kapittel 4.4, min kursivering.)

Sagberg formidler stoffet både sys-

tematisk, klart og leservennlig. Det kan dermed være et kapittel til støtte for *faglærernes* undervisning og veiledning om vitenskapsteori og anvendelsen i oppgaven. Trolig vil bachelorstudenter som ønsker å strekke seg ut over det vanlige nivået, også ha utbytte av det. Men som en generell del av pensum kan Sagbergs kapittel neppe inngå.

Bokas andre del er kapittel 3 «Bacheloroppgaven», og kapittel 4 «Veiledning og vurdering». Disse kapitlene går direkte på arbeidet med og sider ved bacheloroppgaven, struktur, problemstilling, kvalitative og kvantitative metoder, og adgang til feltet med blant annet personvern.

### EN «OPPSKRIFT»

Dahl Bergsland og Jæger bygger på flere års erfaring med det de kaller «bachelorprosessen», som, slik jeg leser dem, er en betegnelse som egentlig angår hele utdanningen, men som ved deres institusjon får en spesiell vekt det tredje studieåret. Det skjer når de trekker arbeidet med bacheloroppgaven ut i tid, med en «bachelorperiode», der også praksisdagene inngår. Det avholdes «bachelorseminar» med «bachelorforedrag» innenfor rammen av et «bachelorprosjekt» (s. 52). Slik gir de en «oppskrift» for arbeidet med «bachelorprosessen», som munner ut i bacheloroppgaven. Hensikten er både å sikre profesjonsrettingen, bidra til studentenes «eierskap» og å skape yrkesstolthet.

På sidene 59 og 60 sier de at «problemstillingen finner sitt utgangspunkt i et tema innenfor det kunnskapsområdet studenten har valgt som fordypning tredje studieår». Som en generell anvisning innsnevrer de da studentenes mulighet til valg i forhold til de nasjonale retningslinjene: «Oppgåva skal vere profesjonsretta og byggje på kunnskap frå eitt eller fleire av kunnskapsområda og/eller fordjupinga.» (Retningslinjene 4.4)

Ved at institusjonene fastholder retningslinjenes definisjon, får studentene mulighet til å arbeide med en oppgave innen flere fag og kunnskapsområder, også de som ligger tidligere i studieløpet. ►



Dermed kan studentene dra med seg problemstillinger fra hele utdanningsløpet og få en mulighet til å utdype noe som de har møtt underveis, gjennom arbeid med bacheloroppgaven det siste studieåret.

Andre del av boka til Dahl Bergsland og Jæger ivaretar vesentlige anliggender fra grunnlagsdokumentene og gir, bortsett fra organiseringen av prosessen, en teoretisk tilnærming til bacheloroppgaven. Dermed blir også denne delen både grundig og omfattende. Å finne ut av hva som er anvendelig for en aktuell og begrenset bacheloroppgave blir med denne boka krevende for studenten, slik jeg ser det.

Bokas tredje del, «Framtidens barnehage», kan ses som en idébank. En rekke undervisere presenterer utfordringer fra sine fagområder. Det dreier seg om spesialpedagogikk ved Kjell Arne Solli, digitale verktøy ved Margareth Sandvik, mat og måltider ved Britt Unni Wilhelmsen, de yngste barna ved Anne Greve, ledelsesutfordringer ved Wenche Aasen, naturfaglig innhold i bacheloroppgaven ved Rolv Lundheim, og kunstfagene ved Anne Hege Lørvik Waterhouse. Noen henvender seg direkte til studenten med aktuelle spørsmål, andre presenterer faget uten at forbindelsen til bacheloroppgaven er klar.

Med utgangspunkt i fag synes imidlertid det relasjonelle i forhold til de lovpålagte oppgavene i samfunnsmandatet, med både etiske og yrkesetiske utfordringer i hverdagslivet, å bli borte. Det gjelder for så vidt begge bøkene.

## DET KJENTE OG DET NYE

Innledningsvis nevnte jeg at å velge pensumlitteratur byr på dilemmaer. Ved å lese andre studenters tilnærminger og løsninger når det gjelder valg av problemstillinger, teori og metoder, som i Kibsgaards og Sæthers bok, får studenter belyst arbeidet nært og praktisk. Spørsmålet er om det kan bli for styrende for studentens selvstendige arbeid.

En kan også spørre om en kort introduksjon til arbeid med oppgaven og henvisning til annen metodelitteratur vil fungere som en tilstrekkelig veiviser. På

den andre siden må en se litteraturvalg sammen med forelesninger og veiledning. Arbeidet med bacheloroppgaven representerer ikke noe nytt. Studenten har i mange år i barnehagelærerutdanningen arbeidet med prosjekter i barnehagen, med problembasert læring og pedagogisk utviklingsarbeid, der koblingen mellom teori og praksis og profesjonsretting har stått sentralt. Undervisningen i fagene i utdanningen og anvendelsen i praksis har engasjert både studenter, faglærere, pedagogikk lærere og praksislærere. I undervisningen på høyskolen har studenten arbeidet med oppgaver som angår hverdagslivet i barnehagen.

Det nye er det formelle grunnlaget for bacheloroppgaven, gitt i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* samt *Merknad til forskriften* og *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*, med bestemmelser både når det gjelder bacheloroppgavens plassering i utdanningsløpet, omfang og innretning.<sup>2</sup>

Når rammeplan for barnehagelærerutdanningen legger tydeligere vekt på profesjonsretting, har det blant annet fått følger for lærerutdanningsfagene som nå er organisert i seks kunnskapsområder.

## ANMELDERENS BAKTEPPE

Barnehagelærerutdanningen er, etter Bologna prosessen, blitt en bachelorutdanning. Ny struktur i høyere utdanning har tre sykluser: Bachelor (1. syklus), Master (2. syklus) og Ph.d. (3. syklus). Det er spesifiserte krav og nivåer i de nevnte syklusene. Det er disse kravene som er bakteppe for min vurdering av bøkene, nettopp fordi de skal legges til grunn for undervisningen og studentenes arbeid.

Når det gjelder de tre syklusene og de generelle kravene, skal den framtidige barnehagelæreren med fullført bachelor ha bred kunnskap om sentrale problemstillinger, kunne formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger

og løsninger både skriftlig og muntlig, mens hun på masternivå skal ha avansert kunnskap innenfor fagområdet og spesialisert innsikt i et avgrenset område. Det er først på ph.d.-nivå en skal være i forskningsfronten og beherske fagområdets vitenskapsteori.

Med en bachelorutdanning skal yrkesutøveren kunne «anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid (...) og treffe begrunnede valg, samt reflektere over egen fagutøvelse». Generelt må en kunne planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver. Under masterstudiet skal en kunne bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte. På ph.d.-nivå kan en «formulere problemstillinger for og planlegge og gjennomføre forskning (...) på høyt internasjonalt nivå samt håndtere komplekse faglige spørsmål og utfordre etablert praksis på fagområdet» (se kvalifikasjonsrammeverket).

## LÆRERRETTET-STUDENTRETTET

Etter gjennomlesning av de aktuelle bøkene om bacheloroppgaven ble det helt nødvendig å sette seg inn i grunnlagsdokumentene, men også i bestemmelsene i kvalifikasjonsrammeverket for de tre syklusene. Etter å ha lest begge bøkene, forekommer det meg at Dahl Bergslands og Jægers bok gir bacheloroppgaven en langt større plass og gjør den mer omfattende enn kravene tilsier i de normgivende dokumentene. Boka vil være svært nyttig for alle som underviser i barnehagelærerutdanningen, både på høyskolen og som veiledere i praksisfeltet, og bør derfor ha sin plass i enhver lærers bokhylle. Enkelte kapitler vil nok brukes som utdypende litteratur for studenter.

Kibsgaards og Sæthers bok vil både motivere og inspirere studenter, og supplert med forelesninger, aktuell metodelitteratur og veiledning hjelpe dem til å stille spørsmål ut fra engasjement og uttrykke seg faglig gjennom bacheloroppgaven.

<sup>2</sup> Link til disse dokumentene finnes på: [https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?regj\\_oss=10](https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/?regj_oss=10)



**Birte Svaton**  
*Tenkeboka*  
 Gyldendal Norsk Forlag  
 ISBN: 978-82-054-5413-2  
 60 sider

## En bok som bør leses av forberedte voksne

***Tenkeboka* kan være god å ha i barnehagen når vi trenger hjelp til å takle gleder og sorger og andre utfordringer sammen med barna.**



**KATHRINE MATHILDE FAGERENG**  
 (kathrinefagereng@hotmail.com) er barnehagelærer med master i barnehagepedagogikk. Hun er pedagogisk leder for en småbarnsavdeling i Hogsnes barnehage i Tønsberg, samtidig som hun er frilansjournalist.

*Tenkeboka* er Birte Svats nye utgivelse; de 60 sidene handler om Simon, fem år gammel, og Vilde på seks, gode venner og naboer. De 26 fortellingene tar opp hjemlige ting, hverdagsting, gleder og sorger, og leseren møter Simon og Vilde både hver for seg og sammen. Dette er en hverdagsfilosofisk bok om ting barn undrer seg over og gjerne vil snakke om. Den er ellers sjarmerende illustrert av Åshild Irgens.

Svaton har så langt skrevet til sammen fire bøker som passer godt til barn i både barnehage- og skolealder. Bøkene hun har skrevet har titlene *Kroppen*, *Hva er følelser*, *Rett eller galt*, og nå altså *Tenkeboka*. Hun sier selv at hun har laget et «start kit for life», og det kan jeg være enig i.

### FORTELLINGER MED SPØRSMÅL

Etter hver fortelling stiller forfatteren åpne spørsmål som leseren kan gruble over, eller diskutere med andre. Jeg liker spesielt godt disse spørsmålene:

*Kan du bestemme hva du skal tenke?*

*Hvordan kan andre kjenne deg igjen?*

*Hva gjør kroppen din uten at du behøver å huske på det selv?*

*Hvem kan være en venn?*

*Hva i livet ditt skulle du ønske var omvendt?*

*Hvilke tanker bør man dele?*

*Hva er forskjellen på å tro og å vite?*

Temaene i boken omhandler livet fra begynnelse til slutt. Selv om boken har handling, er ikke dette en bok vi leser fra første til siste side. Boka krever at de voksne er forberedt når den skal leses for barn.

### EN BOK Å BRUKE NÅR NOE SKJER

Det er viktig at foreldre, barnehagelærere og lærere blir med barna inn i de ulike tankeverdenene. Det er mange dype

spørsmål som åpner opp for nye tankeveier, og kanskje noen bekymringer?

Boka skaper et godt grunnlag for dialog og samtale, og som barnehagelærer og pedagogisk leder vil jeg bruke den når vi arbeider med ulike temaer i barnehagen. Jeg vil også bruke fortellingene når situasjoner oppstår hos de enkelte barna på avdelingen. Livet har mye å by på av gleder, sorger og utfordringer, så jeg er sikker på at Svats fargerike bok vil bli flittig brukt.



Foto: © Olga Sapagina



Arve Gunnestad  
*Didaktikk for barnehagelærere*  
 En innføring  
 Universitetsforlaget 2014  
 ISBN 9788215022659  
 264 sider, 399 kroner

## En dynamisk verktøykasse

**Arve Gunnestads *Didaktikk for barnehagelærere* – En innføring** tilbyr barnehagelæreren en solid plattform for didaktisk og helhetlig pedagogisk arbeid, anser vår anmelder.



**HANNE BERIT MYRVOLD**  
 (Hanne.Myrvold@hioa.no) underviser ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (privat foto).

For vel 26 år siden sto jeg med beviset i hånda; jeg var førskolelærer! Blant mye annet hadde jeg tilegnet meg kunnskap, kompetanse og ferdigheter knyttet til didaktisk planlegging i arbeidet i barnehagen. Denne kunnskapen hadde jeg blant annet fått gjennom å lese *Didaktikk for førskolelærere* av dosent Arve Gunnestad ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim.

Ferdighetene hadde jeg tilegnet meg i praksisbarnehager, som blant annet arbeidet med Trondheimsmodellen (Gunnestads modell for didaktiske planlegging). Som student og vordende barnehagelærer syntes jeg didaktisk planarbeid var et omfattende arbeid. Likevel vil jeg si at denne kunnskapen

har fungert godt som veileder og redskap i hvordan tenke og gjøre didaktikk i det pedagogiske arbeidet. At boka, dog i oppgradert versjon, fortsatt er en viktig bok på mange pensumlister på ulike utdanningsinstitusjoner, sier noe om innholdet og betydningen den har for feltet.

### OPPGRADERT UT FRA POLITIKK OG FORSKNING

Didaktikk for barnehagelærere er selv sagt en videreføring av *Didaktikk for førskolelærere*, som er utgitt flere ganger. I denne videreføringen har forfatteren oppgradert innholdet med utgangspunkt i de endringer som er gjort i Barnehage-loven og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Politiske signaler knyttet til barnehagefeltet i diverse stortingsmeldinger og nyere forskning gjort på feltet er også ivare tatt. Gunnestad selv trekker her frem temaer som planlegging i relasjon til barns medvirkning, lyttende pedagogikk, pedagogisk dokumentasjon og dannelsesbegrepet,

områder som utdypes i ulike kapitler i boka.

Når jeg nå leser boka, gir forfatteren meg nye tanker om barnehagens pedagogiske arbeid. Gjennom sin tekst får han meg til å reflektere, eller tenke igjen og igjen, over hva jeg har gjort i min yrkeskarriere som barnehagelærer. Hvordan opplevde barna det egentlig? Og hva med foreldrene; ble de egentlig involvert godt nok i planleggingsarbeidet? Hvor flinke var vi til å kartlegge alle forutsetninger som påvirket arbeidet? Hvor ofte diskuterte vi vårt pedagogiske grunnsyn, praktiske yrkesteorier og tause kunnskap? Hvor ofte var hverdagslivet gjenstand for didaktisk planleggings- og vurderingsarbeid?

### DET PEDAGOGISKE GRUNNSYNET

Et pedagogisk grunnsyn er sentralt, og grunnleggende viktig å bevisstgjøre seg på i pedagogisk arbeid. Gunnestad, slik jeg leser det, understreker betydningen av dette. Gjennom kontinuerlig refleksjon og bevisstgjøring over sitt syn på mennesker, læring og virkelighetene, og samtidig kunne se dette i sammenheng med sin egen væremåte, holdninger, handlinger og verdier, mener jeg et pedagogisk grunnsyn er grunnleggende



for å kunne gjøre en meningsfull og god jobb som barnehagelærer. Gunnestad uttrykker at det er fare på ferde om de som arbeider i barnehagen *ikke* reflekterer over sitt pedagogiske grunnsyn. Hvordan kan vi da bli bevisste på hvordan vi opptrer i møte med mennesker? Hvordan kan vi forstå hvorfor vi handler slik vi gjør om vi ikke legger det på bordet for utforsking?

Vårt pedagogiske grunnsyn er ikke en statisk størrelse, men endrer seg stadig i vår livslange læringsprosess. Derfor blir det viktig å bringe dette inn i de faglige drøftingene i personalgruppa, hele tiden. Gunnestad understreker barnehagelærerens ansvar i disse refleksjonsprosessene.

### DET KOMPLEKSE I DIDAKTISK TENKNING

Boka er omfattende og tar for seg mange områder som påvirker barnehagens pedagogiske arbeid på ulike vis. I tillegg til å ta for seg områder *direkte* tilknyttet til didaktikken, som didaktisk grunnlagstenkning, pedagogisk grunnsyn, praktisk yrkesteor, taus kunnskap, didaktiske begreper og didaktiske modeller, så diskuterer også forfatteren områder som læreplanteori, planarbeid knyttet til barn med særlige behov og flerkulturelle perspektiver knyttet til didaktikken. Å inkludere så mange områder i boka kan ses som en styrke. Slik viser forfatteren til det komplekse og sammensatte vedrørende didaktisk tenkning i barnehagesammenheng.

Til tross for dette er jeg av den oppfatning at det kunne vært greit å utelate enkelte av kapitlene, eller snarere deler av kapitlene. Muligens har det med meg som leser å gjøre, men jeg opplever gjennomgående mye repetisjon. Underveis kan jeg ta meg i å tenke at «dette har jeg

jo på en måte lest før». Enkelte ganger opplever jeg forklaringer som jeg ikke synes er ment for meg. Muligens ville ikke en barnehagelærerstudent tenkt det samme. Mange ganger er det jo en styrke å få eksemplifisert tematikk og forklart sammenhenger flere ganger. Da synliggjøres det bedre og blir tyde-



Foto: © Fotolia.com

lig i sammenhengen. Siden boka er en innføring i didaktikk, kan det jo hende at det er andre enn meg som er bokens primære målgruppe.

### DIDAKTIKK I ALT

På mange måter fremstår boka som en bevisstgjøring over hvor viktig det er å tenke didaktisk i forhold til *alt* vi gjør i barnehagen. Dette er noe Gunnestad understreker. I en tid hvor det er et enormt press på barnehagen for å oppnå målbare resultater, er jeg glad

for at Gunnestad understreker nettopp det pedagogiske i det hverdagslige og det prosessuelle i det pedagogiske arbeidet. Jeg har selv erfart pedagoger som raskt setter likhetstegn mellom didaktisk planarbeid og voksenledede aktiviteter, noe som fort kan lede en til en tro på at det er *det* som er det pedagogiske arbeidet.

Det er så lett å glemme den didaktiske tenkningen i hverdagsaktivitetene, i leken og i omsorgen. Dette til tross for at Rammeplanen understreker et helhetlig læringssyn som ser omsorg, lek, læring og danning som uatskillelige komponenter i barnehagen.

### GRUNDIG OG OVERSIKTLIG

For meg blir *Didaktikk for barnehagelærere* anno 2014 på mange måter et oppslagsverk, eller kanskje mer som en dynamisk verktøykasse. Leseren kan slå opp og få mange ideer, eksempler og «svar» på det hun eller han lurer på. Boka fremstår grundig og oversiktlig å lete seg frem i, på samme tid som den fremstår som kompleks, dynamisk og dialogisk. På mange måter gir forfatteren meg rom til gjøre boka innholdet til mitt eget.

*Didaktikk for barnehagelærere* fremstår som en grunnbok eller en innføringsbok, som boka tittel selv beskriver. En didaktisk innføringsbok som kan gi barnehagelæreren en solid plattform til å arbeide didaktisk og helhetlig i sitt pedagogiske arbeid. Og da tenker jeg på *alt* en barnehagelærer gjør gjennom en arbeidsdag i møte med barna, kollegene, foreldrene og andre samarbeidsinstanser. Både i det forutsette og uforutsette.



Vibeke Glaser, Ingunn Størksen  
og May Britt Drugli (red.)  
*Utvikling, lek og læring i barnehagen*  
– *Forskning og praksis*  
Fagbokforlaget 2014  
ISBN 978-82-321-0160-3  
533 sider, 490 kroner

## Mye viktig fagstoff, men kanskje for lite om omsorg

**Dette er en bok som viser leseren at «alt henger sammen med alt», ifølge Første stegs anmelder. Den har mye å tilby både studentene og profesjonsutøverne ute i barnehagene, men man bør ha kolleger og/eller et fagmiljø å diskutere den med for å få det beste utbyttet. Dessuten bør den leses av de politikerne som satser på utdannings- og omsorgspolitik.**



**LENE CHATRIN HANSEN**  
(lenechat@live.no) er barnehagelærer,  
skribent og blogger  
– se [www.barnehagskebetragtninger.no](http://www.barnehagskebetragtninger.no)  
(foto: Erik M. Sundt).

De tre redaktørenes hensikt med *Utvikling, lek og læring i barnehagen – Forskning og praksis* er å fremme en flerfaglig og integrert tilnærming til barns utvikling, lek og læring. De henvender seg til en bred målgruppe sammensatt av lærere og studenter ved barnehagelærer-, barnevern- og fysioterapiutdanningene, og også andre profesjonsutdanninger rettet mot barn og familie, samt praktikere i arbeid med barn fra null til fem år. Et av mine favorittsitater etter 25 års arbeid i og med barnehager er Gro Harlem Brundtlands «alt henger

sammen med alt», og forfatterne lykkes langt på vei med å vise dét, hvordan alt henger sammen med alt.

Bokens 27 forfattere er alle veletablerte innenfor sine fagfelt, og de beveger seg derfor både grundig og trygt i sine vitenskapelig funderte refleksjoner. Boken består av tre hovedbolker. Første bolke tar for seg grunnlaget for barns utvikling, lek og læring; andre bolke omhandler forskjellige utviklingsområder, under kapiteltitler som berører temaer som samspill, kroppslig utvikling og kognisjon. Den tredje bolken er den mest omfattende, den opptar godt over 300 av bokens 533 sider, og her får leseren et både bredt og dypt innblikk i bruken av teori og forskning i den norske barnehagekonteksten.

Boken undertittel er *Forskning og praksis*. Flere av de 27 forfatterne

beskriver hvordan nyere forskning om barns utvikling kan anvendes i det daglige arbeidet i barnehagen. De tre redaktørene tar hva forskning og praksis angår tak i det som kan kalles essensen i de aktuelle barnehagedebattene, nemlig det såkalte «læringstrykket» og barns lek. Leserene får videre en introduksjon til utviklingspsykologiske perspektiver, og disse knyttes sammen med andre fagdisipliner som både påvirker barnesynet vårt, og som bidrar med viktige momenter til vår forståelse av hvordan «alt henger sammen med alt». «Født sånn eller blitt sånn» er, som redaktørene skriver, ikke lenger spørsmålet.

### ULIKE BEGREPSFORSTÅELSER

Når det gjelder de tre redaktørenes bidrag, liker undertegnede May Britt Druglis best. Jeg setter pris på at Drugli presiserer barns behov for høy tilkenningskvalitet. Her treffer teorien etter min mening profesjonsutøvernes mandat godt, et mandat vi gjerne oppsummerer i begrepet «til barnets beste».

Ingunn Størksens kapittel 10, *Selvre-gulering*, finner jeg noe mer utfordrende, kanskje ikke minst fordi jeg nok har lite oversikt over hennes fagområde. Hun

skriver at «Selvregulering er et stort tema inne moderne utviklingspsykologi» – ja visst. Jeg tror kanskje at for Størksen betyr selvregulering noe annet enn hva det gjør for en barnehagelærer, og denne begrepsbruken burde hun kanskje forklart bedre. Når vi snakker om å *stimulere selvregulering* i barnehagen, ser vi ofte at spesialpedagogiske tiltak aldri er langt unna. Ulike begrepsforståelser er en kjent utfordring i tverrfaglig samarbeid, og derfor savner jeg en mer barnehagepraksisbasert tilnærming her. For meg blir barnets behov litt borte i dette kapitlet.

Det samme gjelder dessverre også i enkelte andre kapitler. Forfatterens språk skaper unødig distanse til mandat og barn.

### OMSORG EN BÆREBJELKE

Den betydningsfulle omsorgen er tittel-en på Kristin Rydjord Tholins kapittel – hun er altså en av de 27 forfatterne. Hun kom i fjor ut med en egen bok med tittelen *Omsorg i barnehagen* (2013). Tholin sier innledningsvis: «Fra mitt ståsted utgjør omsorg for barn i barnehagen en bærebjelke i barnehagelærerens arbeid». Nettopp. Fra mitt ståsted også.

Et viktig ankepunkt fra min side mot denne boken er det jeg opplever som en nedtoning av omsorgen og omsorgsbegrepet. Barnehageloven og Rammeplanen er tydelige på den omsorgsforpliktelsen profesjonsutøveren innehar – så omsorgsbegrepet og omsorgens mange sider kunne med fordel ha fått en større plass også i denne boken.

Et av spørsmålene som ofte stilles for tiden er jo nettopp: Er omsorg havnet i skyggen av læring? Nei, bør være det opplagte svaret på dette. Vi vil aldri klare å skape «god læring» og «gode lærings-situasjoner» uten god omsorg og høy tilknytningskvalitet.

Jeg setter omsorgsbegrepet i barnehagesammenheng så høyt at jeg mener redaktørene burde hatt ordet i boktittelen.

### OM REDAKTØRENE

Liv Glaser har i mange år undervist som førsteamanuensis ved Dronning Mauds

Denne boken inneholder som nevnt mye viktig fagstoff. Min mening er at leserne, det være seg studentene, profesjonsutøverne i barnehagene eller utdannerne ved institusjonene, bør skaffe seg kolleger eller fagmiljøer å diskutere med, det vil gi dem et bedre faglig utbytte.



Foto: © Oksana Kuzmina

Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, og hun er nå forlagsredaktør i Fagbokforlaget, som gir ut denne boken.

Ingunn Størksen er psykolog og professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS).

May Britt Drugli er professor i pedagogikk ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, psykisk helse og barnevern (RKBU) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.

Alle tre har utgitt bøker før, og her er de altså redaktører for en murstein med med til sammen 27 kapitelforfattere.

Jeg synes ikke at det såkalt *nye barnesynet* kommer godt nok fram i boken, jeg synes barnet rett som det er blir borte i atferd og læringsstimulering. Andre lesere vil kanskje ikke synes det samme. Alle lesere, og jeg håper utdanningspolitisk orienterte politikere er blant disse, bør imidlertid legge seg følgende ord fra Drugli på hjertet: «Det er bare gode barnehager som er bra for barn, og barnehagekvalitet handler mest om hvordan voksne møter barn i daglige aktiviteter og samspill».





Kjetil Børhaug og Kari Hoås Moen  
*Politisk-administrative rammer  
 for barnehageledelse*  
 Universitetsforlaget 2014  
 ISBN/EAN 9788215021409  
 248 sider

## Vellykket om ledelse på flere nivåer

**Denne boka skal ifølge forfatterne gi dypere innsikt i det politisk-administrative systemet barnehagelærerne må forholde seg til, og drøfte ledelse sett i sammenheng med barnehagens omgivelser.**



**MONICA BJERKLUND**  
 (Monica.Bjerklund@dmmh.no) er klasse-  
 styrer og førstelektor ved mastergrads-  
 utdanninga i spesialpedagogikk, samt ved  
 bachelorutdanninga ved Dronning Mauds  
 Minne, Høgskole for barnehagelærer-  
 utdanning (DMMH) i Trondheim (privat foto).

*Politisk-administrative rammer for barnehageledelse* av Kjetil Børhaug og Kari Hoås Moen er skrevet for studenter og lærere i barnehagelærerutdanning, for nasjonal lederutdanning for styrere i barnehagen, og for forskere med fokus på utadrettet barnehageledelse. Forfatterne skriver også at boka kan vær aktuell for andre aktører i det barnehagepolitiske feltet. Jeg har som foreleser lenge ønsket meg en slik bok for bachelorutdanninga for barnehagelærere, og synes den treffer denne målgruppa godt. Å være bevisst på rammevilkårene for egen praksis tidlig i utdanningsløpet kan skape kritisk profesjonspraksis og drive fagutviklinga framover.

Boka er en forskningsbasert monografi som tar utgangspunkt i både forfatternes og andre forskeres funn. Noe som varmer mitt hjerte er at boka er skrevet vekselvis på nynorsk og bokmål. Det er positivt at barnehagelærerstudenter får erfaring i å lese litteratur fra begge målformer i studietiden.

### AKTØRER OG PROSESSER

Bokas temaer er i del 1 om *aktører og rammer*; barnehagesektoren som politisk felt, aktører på nasjonalt og regionalt nivå, kommunens ansvar og organisering, private barnehageeiere i barnehagepolitikken, aktører i tverrfaglig og tverrretattlig samarbeid, konflikter og barnehagepolitikk.

Del 2 om *barnehagepolitiske avgjørelser og prosesser rundt barnehagen* har følgende temaer: barnehagepolitiske prosesser, barnehageledere i barnehagepolitikken, styringsprosesser og barnehageledelse, konkurranse og barnehageledelse samt ledelse og iverksettelse i barnehagen. Oppbyggingen av tema gir

en gradvis og oversiktlig tilnærming til emnene som tas opp, og er således godt pedagogisk oppbygd.

### MÅ HA INNSIKT I POLITIKKEN

Den avsluttende oppsummeringen av politisk administrative rammer for barnehagen evner å favne dagsaktuelle problemstillinger og har en drive og framdrift i fremstillingen jeg til dels savner i resten av boka. Presiseringa av at barnehageledelse må forstås ikke bare som pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og personalledelse, men også som utadrettet ledelse, som forfatterne presiserer. Et hovedpoeng er derfor at vi må utvikle en bedre forståelse av hvordan barnehageledere kan være ledere i forhold til omverden. De må kjenne til hvordan politikken rundt barnehagen blir til og hvem som er de viktige aktørene der.

Selv om jeg savner flere konkrete eksempler fra konkrete barnehagepolitiske prosesser som kunne gitt mer liv til fremstillinga og gjort det enklere for studentene å relatere til de mange ulike problemstillingene som tas opp, synes jeg boka bør komme på pensumlistene på masterutdanninger og bachelorutdanninger rundt om i landet.



**HEGE VALÅS** er leder av Kontaktforum barnehage og medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre (foto: Arne Solli).

# Barnehagelærernes metodefrihet er truet

**Kunnskapsdepartementets forslag til endringer i ny barnehagelov har nå vært ute på høring. Det mest kontroversielle og alvorlige i denne høringa er helt klart de foreslåtte endringene knytta til vurderings- og dokumentasjonsarbeid i barnehagen.**

KD foreslår å flytte hjemmelen for barnehagelærernes arbeid med vurdering og dokumentasjon fra dagens rammeplan til barnehageloven. Begrunnelsen er blant annet å tydeliggjøre ansvar og forbedre praksis. Muligens kunne dette vært en god idé som vi kunne støtta, dersom tiltakene og presiseringene KD gjør kunne forbedra den pedagogiske praksisen og ikke minst vært til barnets beste. Men slik er det ikke, etter vårt syn!

Tidligere har KD uttrykt et ønske om å klargjøre regelverket og å bremse det de sjøl betegner som uheldig kartlegging av barn. Kunnskapsministeren har også i Stortingets spørretime uttalt at han er svært skeptisk til å bruke ett og samme kartleggingsverktøy på alle barn. Dette karakteriserer han som «å skyte på blink med hagle». Derfor er det direkte oppsiktsvekkende at KD i dette notatet slår fast at det er *barnehageeier* som har rett til å velge hvilket system, verktøy og observasjonsmetoder barnehagelærerne skal benytte for å følge med på barns trivsel og utvikling.

## PROFESJONENS ANSVAR

Utdanningsforbundet mener at det helt klart er eiers ansvar å påse at barnehagedriften er i samsvar med lov og forskrift. Men å tolke at dette ansvaret også innebærer rett til å avgjøre hvilke systemer og metoder vi som barnehagelærere skal bruke, blir helt feil. Barnehagelærerne og styrer i den enkelte barnehage har i dag dette ansvaret og slik må det fortsatt være! I Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehage* (2008-2009) er dette presisert:

«Rammeplanen gir overordnede føringer om hva som skal planlegges, dokumenteres og vurderes, hvem som skal delta og formålet med dette arbeidet, innenfor disse rammene står den enkelte barnehage fritt til å velge metoder og omfang ut fra lokale forutsetninger og behov. Prinsippet om metodefrihet bygger på tillit til at det pedagogiske personalet gjennomfører arbeidet i tråd med oppdatert kunnskap om barn og barnehager.»

## EN SENTRAL FRIHET

Barnehagelærerne og styrerne har kompetanse til å se enkeltbarn, se når det er behov for å kartlegge for å hjelpe og støtte barnet videre og kompetanse til å vurdere hvilken metode eller verktøy som da skal brukes. Høringsforslaget vil frata profesjonen dette ansvaret. Vi vet at det allerede i dag er barnehageeiere som pålegger bruk av bestemte kartleggingsverktøy. Dette er i strid med dagens lovverk.

I fjor høst gikk Utdanningsforbundet til streik. Streiken handla om arbeidsgivernes manglende tillit til lærerne i skolen. «Sandefjord-saken» dreier seg om to lærere som ble truet med oppsigelse da de ikke ville følge pålegg om vurderingssystemer arbeidsgiver ønska å pålegge dem. De opplevde at deres profesjonalitet, faglige skjønn og metodefrihet ble satt til side. Det som nå står på spill i høringa om endringer i barnehageloven, handler om det samme.

Utdanningsforbundet har kjempet viktige kamper og fått gjennomslag i både lærerstreiken og i Sandefjord-saken. Nå står en samla organisasjon beredt til å kjempe for barnehagelærernes frihet til selv å bestemme sine arbeidsmetoder!



ENDRE LIEN

(lien@raugland.no) er advokatfullmektig  
i Advokatfirma Raugland (privat foto).

# Pensjon tema på tariffområder for de private barnehagene

**Pensjonsordningen for de ansatte er tema på tariffområder for barnehager tilsluttet Private Barnehagers Landsforbund (PBL) og Norlandia<sup>1</sup> (Spekter). Dette er status:**

I PBL-området kom partene etter mekling i september 2014 frem til en løsning. Partene ble enige om at dagens pensjonsordning skulle bevares. Det ble videre avtalt at det skulle nedsettes et partssammensatt utvalg som skulle utrede spørsmål knyttet til pensjonsordningen i PBL-området.

De avsluttende forhandlingene for barnehager i Norlandia 19. januar 2015 endte i brudd. Alle organisasjonene sto sammen om bruddet i forhandlingene.

Organisasjonene krever at pensjon skal være en del av tariffavtalen, og at den ytelsesbaserte alderspensjonen i PBL-avtalen fortsatt skal gjelde, noe som også inkluderer krav om etterlatte- og uførepensjon. Norlandia ønsker imidlertid ikke at pensjonsrettigheter skal være en del av tariffavtalen, slik at Norlandia ensidig kan bestemme denne. Nedenfor følger mer om situasjonen på de aktuelle tariffområdene.

**PBL:** Etter mekling i PBL-området i september 2014 kom partene frem til en løsning. Partene ble enige om at dagens pensjonsordning skulle bevares. Det ble avtalt at det skulle nedsettes et parts-

sammensatt utvalg som skulle utrede spørsmål knyttet til pensjonsordningen i PBL-området. Utvalget består av representanter fra Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Delta og PBL.

Det er etablert en styringsgruppe bestående av forhandlingslederne i forbundene og PBL. Styringsgruppen skal behandle overordnede spørsmål og blant annet ta stilling til om det er tilstrekkelig grunnlag for forhandlinger om pensjon. Slike forhandlinger kan tidligst skje ved mellomoppgjøret 2015, et oppgjør der man har full konfliktrett. Av meklingsprotokollen fremgår at partene har som mål at ansatte i barnehagene også for fremtiden skal sikres en minst like god pensjonsordning som i dag.

Av meklingsprotokollen fremgår videre at partssammensatt utvalg skal slutføre tidligere påbegynt arbeid med avtalefestet pensjon (AFP), herunder også å utrede mulige styringsformer på AFP-ordningen og tilpasning av vedtekter. Partssammensatt utvalg skal også utrede tilpasning til ny uførepensjon i privat sektor.

**Norlandia:** Hovedorganisasjonene – Unio, LO og YS – og Spekter gjennomførte 19. januar 2015 avsluttende forhandlinger (fase 3) om opprettelse

av overenskomster mellom organisasjonene og Norlandia/Spekter. De avsluttende forhandlingene for barnehager i Norlandia endte i brudd. Alle organisasjonene sto sammen om bruddet i forhandlingene.

Det innebærer at oppgjøret går til mekling. Tidspunkt for mekling er foreløpig ikke fastsatt. Dersom man ikke kommer til en løsning ved mekling, vil det bli streik i Norlandia-barnehagene.

Organisasjonene krever at pensjon skal være en del av tariffavtalen, og at den ytelsesbaserte alderspensjonen i PBL-avtalen fortsatt skal gjelde, noe som også inkluderer krav om etterlatte- og uførepensjon. Norlandia ønsker imidlertid ikke at pensjonsrettigheter skal være en del av tariffavtalen, slik at Norlandia ensidig kan bestemme denne.

De fleste av barnehagene i Norlandia var tidligere omfattet av tariffavtalene i PBL. Men Norlandia meldte seg ut av PBL og inn i arbeidsgiverorganisasjonen Spekter ved årsskiftet. Derfor forhandles det nå om ny overenskomst.

<sup>1</sup> Norlandia meldte seg ut av PBL og inn i arbeidsgiverorganisasjonen Spekter 1. januar 2014.





**TORILL KVÅLE IVERSEN**  
(barnehage@forskningsparken.no) er styrer ved Forskningsparken Montessori-barnehage i Oslo. I tillegg til førskolelærerutdanning har hun toårig videreutdanning i Montessoripedagogikk (foto: Line Slotnæs).

«Vi ... må møte barna der de er, nede på gulvet og med alle sanser åpne.»

# «Hjelp meg til å gjøre det selv»

**Barn skaper opplevelser gjennom egne erfaringer, og gjør det gjennom å ta til seg alle inntrykk i omgivelsene gjennom det Maria Montessori kalte det absorberende sinn.**

Her om dagen skulle jeg hjelpe til med påkledning på vår småbarnsavdeling. Tankene mine var nok fremdeles inne på kontoret da jeg kom ut i garderoben og effektiviteten tok overhånd. Målet mitt var at her skulle vi ut i solen, fortære enn svint! Jeg tok frem en ullbukse og startet påkledning og det resulterte i en tårevåt seanse for jenta som nektet å ta i mot min hjelp. En av mine assistenter bøyde seg ned, klappet meg på skulderen og sa med en rolig stemme: «Vi har hele dagen

på oss.» Jeg pustet ut, satte meg ned på gulvet sammen med jenta og jaget bort kontoreffektiviteten jeg hadde tatt med meg inn i garderoben.

Selvstendighet og frihet er grunnleggende prinsipper i Montessoripedagogikken. Det ligger i barnets natur å søke mot selvstendighet. Et eksempel er barnets tilegnelse av språk; å kunne konversere med andre, gi uttrykk for sine følelser og behov og kunne være en del av samfunnet.

Barna er ilagt en indre motivasjon til å utvikle seg og perfeksjonere seg. For å holde denne motivasjonen levende og utvikle sine naturlige ferdigheter, er det helt avgjørende at de befinner seg i et miljø som er tilrettelagt for å skape læreglede. Barna trenger frihet og tid til eget arbeid, slik kan barnet gå frem i eget tempo og bygge opp sitt eget selvbilde.

En forutsetning for individets frihet er at det ikke skal gå på bekostning av noen andre i gruppen.

## TÅLMODIGHET, TID OG RESPEKT

Maria Montessori startet en barnehage i slummen av Roma som hun kalte *Casa di bambini* – barnas

hus. Det var her hun observerte barn og fikk tilpasset aktiviteter og materiell som stimulerte barna. Et montessorimiljø er forberedt av de voksne for barna. Det inneholder alt som er nødvendig for optimal utvikling og ingenting i det er overflødig. Her skal det være orden, med materiell og aktiviteter for å støtte barnets utvikling, dets sensitive perioder og selvstendighet.

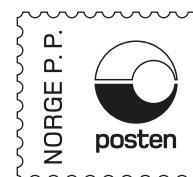
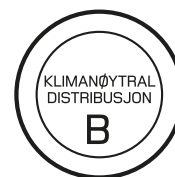
Vi voksne må møte barna der de er, nede på gulvet og med alle sansene åpne. Samtidig må vi ha tro på barna og ikke gi oss om vi må skrelle av noen lag med motstand før vi når inn til dem. Det krever tålmodighet, tid og respekt fra oss voksne. Orden, rutiner og en varm atmosfære er med å gi barnet trygghet.

## Å VÆRE TIL STEDE

Den største feilen av alle var at jeg ikke anerkjente jentas behov for selvstendighet og at jeg ikke gav henne friheten til å kle på seg selv og den hjelpen hun virkelig trengte. Seansen i garderoben minte en stresset styrer på at en så tilsynelatende enkel oppgave som å kle på seg selv, kan ha stor betydning for jenta og hennes selvstendighet og medbestemmelse.

Neste gang jeg skal hjelpe til ute på avdelingen skal jeg i hvert fall fra første stund legge forholdene til rette: tømme hodet, være tilstede i det viktige som skjer øyeblikket og bruke tiden det tar.





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

## Kurs for ansatte i barnehagen

12. mars

### Tilknytning i barnehagen – hva betyr trygg lek og læring?

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

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

**Kursholder:** Birthe Hagström

Kurset presenterer en rekke konkrete eksempler fra barnehagehverdagen:

- Hva er tilknytning? Ulike tilknytningsmønstre og hvordan disse kan forstås i barnehagen.
- Barnehagehverdagen – hvordan organisere og planlegge i et tilknytningsperspektiv?
- Når hverdagen ikke er som den pleier være, hva kan barnehagen gjøre da?
- Sårbare barn i barnehagehverdagen

28.–29. april

### Atferdsutfordringer i skole og barnehage

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Møt landest fremste fagpersoner på området; Thomas Nordahl, Ingrid Lund og Terje Ogden. De vil snakke om:

- Læringsmiljøets betydning i arbeidet med atferdsutfordringer
- Innagerende atferd hos barn og unge
- Psykososiale vansker og utagerende atferdsutfordringer

27. april

### Skal vi leke en bok?

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

**Kursholdere:** Ingvild Alfheim og Cecilie Fodstad

På dette kurset vil Ingvild Alfheim og Cecilie Fodstad, forfatterne bak boka *Skal vi leke en bok? Språktilegnelse gjennom bildebøker* snakke om lekelyst, leseglede og språktilegnelse i barnehagen.

De vil vise fram og konkretisere noe av bildebøkens potensial til å skape et morsomt språkmiljø i barnehagen. Kurset gir mulighet til å prøve ut metoder og tips til hverdagslige aktiviteter rundt lesing og lek.

21. mai

### De sårbare barna i barnehagen

**Sted:** Lærernes hus, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

**Kursholdere:** Kari Killén, Maja Michelsen og Lene Chatrin Hansen

Hvordan takler du som styrer og barnehagelærer mistanke om omsorgsvikt og overgrep mot et barn i din barnehage?

Med dette kurset ønsker vi å fokusere på viktigheten av kompetanse og kunnskap i et felt det kan være vanskelig å håndtere.



**Påmelding og mer informasjon:**  
[www.utdanningsforbundet.no/kurs](http://www.utdanningsforbundet.no/kurs)  
[kurs@udf.no](mailto:kurs@udf.no) – tlf.: 24 14 20 00