

FØRSTE STEG

4 2015

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE
FRA UTDANNINGSFORBUNDET

**Trenger 68.000
barnehageplasser
til barn på flukt** side 16–20

**De sensitive barna
– slik ser du dem** side 22–23

De minste barna

- Har det dårligere enn ventet, viser ny forskning
- Alle burde hatt det som i Hvitveisen barnehage
- Dette bør politikerne gjøre side 4–11

FØRSTE STEG

4 2015
desember og januar



04

REPORTASJER

- 04** De minste barna: Alle burde hatt det som i Hvitveisen barnehage
- 08** Dårligere barnehage tilbud enn ventet, viser ny forskning
- 16** Tyskland trenger 68.000 barnehageplasser
- 30** Barnehagelærerutdanningen – hva med pedagogikken?
- 32** Studentundersøkelse – bra praksis, dårlig på ledelse
- 40** Omsorg under press, viser ny forskning om verdipedagogikk

FAG OG FORSKNING

- 22** De sensitive barna
BENTE CHRISTENSEN STRAND
- 43** Playful learning på norsk
RAGNHILD LENES, DIEUWER TEN BRAAK
OG INGUNN STØRKSEN
- 58** Barnehagelæreres forståelser av demokrati
MARI PETTERSVOLD
- 64** Mestring og risikofylt lek i barnehagen
AUDUN RØRVIK ROSSLUND

DEBATT OG KOMMENTAR

- 28** Foreldre medvirkning
MARIE SKINSTAD-JANSEN
- 34** Er lærebøkene gode nok?
INGEBORG TVETER THORESEN
- 38** Læringsshysteri
GUNN IRENE HEGGVOLD OG METTE NYGÅRD
- 42** Kan gode barnehager forebygge frafall?
MARTHE KRAGEBØL NORVALLS
- 62** Hva vi definerer som lek, har betydning for barns mulighet til å leke
EINAR JUELL OG MORTEN SOLHEIM
- 68** Når barn blir syke
HILDE EKEBERG-PILIER



16



54

HVER GANG

- 3** Leder
- 12** Nyhetsblikk
- 14** Barnehageminner:
Alexander Rybak
- 21** Sideblikk: Maria Mork
- 24** Et møte med:
Mimi Bjerkestrand
- 37** Studentblikk: Espen H. Myrvold

- 48** Nye bøker
- 52** Økonomi: Statsbudsjettets
virkning på barnehagene
- 54** Barnehagen min:
Klokkergaarden kultur- og
naturbarnehage
- 69** Kontaktforum barnehage:
Hva med vikarer?

- 70** Juss: Loven beskytter ikke barna
godt nok
- 71** Med styrerblikk: Deltakende
voksne til barnas beste
ANN-SISSEL KRAKELI

Første steg nr. 1 2016 kommer
22. februar.

FØRSTE STEG

Ansvarlig redaktør
Line Fredheim Storvik
linsto@udf.no
93 04 20 94

ABONNEMENT OG ANNONSER

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
911 99989

KONTAKT OSS

forstesteg@udf.no
Post: Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo
Besøk: Hausmanns gate 17, Oslo

GRAFISK DESIGN

Melkeveien Designkontor
www.melkeveien.no

TRYKK

Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård
ISSN 1504-1891

Bekreftet opplag: 28 641 ifølge
Fagpressens Mediekontroll
Utgiver: Utdanningsforbundet

Første steg er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Stoff i tidsskriftet kan bare gjengis etter tillatelse fra redaktøren og med kildehenvisning.

Vi forbeholder oss retten til å lagre og utgi stoffet i elektronisk form fra vårt redaksjonsarkiv eller andre databaser som vi har avtale med, herunder å utgi stoffet via internett.

Forsiden: Rayan Ahmad (1 år)
Foto: Line Fredheim Storvik



Kampen for de minste

De er små. De kan ikke snakke ennå. Men de kan gjøre seg forstått gjennom kroppsspråk og lyder. De trenger øyne som ser og er til stede. De trenger et fang å sitte på når mamma og pappa har dratt. De trenger å møte det samme ansiktet dag etter dag. Det gir forutsigbarhet. Forutsigbarhet gir trygghet. Trygge barn har det bra og utvikler seg. Noen av dem tar sine første skritt i barnehagen. Og det blir stadig flere av dem. Fra år 2000 og frem til i dag har andelen barn under tre år i barnehagene økt med 42 prosent, viser tall fra de to største forskningsprosjektene innen barnehagefeltet i Norge noensinne. I år er 35 prosent av alle barn i norske barnehager under 3 år. 80 prosent av barna starter i barnehagen mellom 1 og 2 år. Samtidig som det blir flere av de yngste barna, viser ny forskning at barnehage tilbudet til barn under tre år ikke er så bra som vi har trodd. De ansatte er nærværende og omsorgsfulle. Men det skorter på å stimulere barns utvikling og språk, ha god nok hygiene og sikkerhet. *Hvorfor sier ikke undersøkelsene noe om.* Forskerne antyder at det kan være fordi det trengs flere ansatte i barnehagen. Kanskje det er på tide å finne det ut?

Barnehagelærere jeg har snakket med ønsker at flere får spisskompetanse på de minste barna. De ønsker flere barnehagelærere på hver avdeling – noen som har samme kunnskap om tilknytning og de minste barna. Noen de kan diskutere med. De forteller om barn som blomstrer når de er i små grupper med trygg tilknytning. Samtidig er det ikke så lett for barnehagelærerne å stå på barrikaden og si at de minste barna ikke har det så bra som de burde i barnehagen. For det gir jo foreldrene et signal om at barna *deres* ikke har det bra i *sin* barnehage. Og barnehagelærerne gjør nettopp sitt beste for at det ikke skal skje. «Vi skal få det til», smiler de når de får beskjed om at det ikke blir satt inn vikar. Foreldre som har flere barn vet at det alltid er et fang for lite når du er alene med dem. I barnehagen er det ikke bare et eller to fang for lite, men kanskje seks.

Språkutvikling, læring og overgangen mellom barnehage og skole er tema i stortingsmeldingen som kommer på nyåret. Det kan se ut som det ikke er et spesielt fokus på de minste barna. Norges fremste barnehageforskere har allerede lagt frem resultater som viser at det bør gjøres noe for å bedre barnehagene for de små.

Jeg håper politikerne gjør et dyddykk i forskningen, tar innover seg signalene fra barnehagelærerne og forskere om behovet for mindre grupper, mer kompetanse

på småbarn og en større andel barnehagelærere. Jeg håper flere års forskning ikke støver bort i en skuff med et mumlende *takk for innsatsen* uten at noen ting skjer. Det handler ikke om at barnehagelærerne skal få enklere dager på jobb. Det handler ikke om at barnehagene skal ha mer å rutte med. Det handler om at de minste barna skal ha det bra og få en trygg og god start på barnehagelivet.

Foto: Bjørn Inge Karlsen



Line Fredheim Storvik

Line Fredheim Storvik
linsto@udf.no



Små grupper best for de

De minste barna i Hvitveisen barnehage har alltid et fang å sitte på. Slik er det ikke i alle norske barnehager. Barnehagelærer Henriette R. Oliversen mener antallet barn på småbarnsavdelingene må ned.

TEKST LINE FREDHEIM STORVIK OG KIRSTEN ROPEID FOTO LINE FREDHEIM STORVIK

– Det er viktigere å gå ned på barneantallet enn å sette inn flere folk, fordi det blir for mange personer for barnet å forholde seg til. Det bør lages en lov om at det skal ikke være mer enn ni barn på en småbarnsavdeling, sier pedagogisk leder Henriette R.

Oliversen i Hvitveisen barnehage på Hamar.

Fra 2015 er 35 prosent av alle barn i norske barnehager under 3 år, ifølge GoBaN, det største norske forskningsprosjektet innen barnehagefeltet noensinne. Undersøkelsen viser også

at barnehagetilbudet til barn under 3 år er dårligere enn forventet.

ROLIG MORGEN

Tre av ni barn er på plass i Hvitveisen barnehage en onsdag morgen.

– Liam og Noah kommer om en time



Lykken for Arve Ring Sortehaug (t.v.) og Harald Schartum- Hansen er å ha tid til å jakte på såpebobler sammen med pedagogisk leder Henriette R. Oliversen i Hvitveisen barnehage på Hamar.

minste

fordi de har sovet litt lenge, smiler Henriette Oliversen.

Vilrik Hagen Røe (1) leker med kopper og skjeer sammen med assistent og barnepleier Anne Kristin Clausen. Rayan Ahmad (1) jakter på en rød ball assistent Randi Rognlien triller til ham. Arve Ring Sortehaug (1) ler og sprekker såpebobler som Henriette Oliversen blåser ut i rommet. Snart er to små som akkurat har kommet også med i leken. Roen er merkbar. Her er ingen som stresser. Gråt i det pappa går blir raskt møtt av et par armer som holder rundt og trøster.



Det er samlingsstund og William Alexander Arnkværn Hage (2) synes det er spennende å lime blader på arket sammen med pedagogisk leder Henriette og assistent Randi Rognlien (bak). Arve (1) klarer neste ikke å vente på tur.

– Alle burde ha det slik vi har det. Når vi er så få barn som ni på tre voksne har vi ingenting vi må rekke, forteller Oliversen. Snart er det ryddetid og samlingsstund for de små.

TALER BARNAS SAK

80 prosent av alle norske barn starter i barnehage mellom 1 og 2 år.

– Jeg brenner for de små barna. De er sårbare og jeg vil tale deres sak, sier Oliversen og påpeker at barn under 2 år har behov for ro, lite støy, få relasjoner og tett voksenkontakt.

Hun har hatt et ønske om å jobbe med de minste siden hun tok småbarns-pedagogikk under studiene.

– Vi hører ofte at alle kan passe barn, slik er det ikke. Det er viktig at de som jobber med de minste har en genuin interesse for det, mener barnehagelæreren.

NI BARN INNEN 2019

– Jo flere barn, jo mer støy og jo større er sjansen for at de ansatte går med følelsen av at de ikke får gjort den jobben de gjerne ønsker, fordi de ikke har flere

fang eller armer, sier Oliversen. Mange barnehager i Norge har i dag 14 barn på småbarnsavdelingen.

– Da går bleieskift på samleband, sier Oliversen.

Hamar kommune har vedtatt at størrelsen på småbarnsgruppene (0-3 år) skal reduseres fra 14 til 12 barn innen 2015 og til 9 barn innen 2019. Det er barnehagelæreren glad for.

MÅ TOLKE BARN

– Fordi de minste barna ikke har språk må vi ha tid til å se hvert enkelt barn for å tolke hva barnet trenger. Vi må ha tid til å ►

FAKTA OM DE MINSTE

- 80 prosent av alle norske barn starter i barnehage mellom 1 og 2 år.
- Fra år 2000 og frem til i dag har andelen barn under tre år i barnehagene økt med 42 prosent.
- Fra 2015 er 35 prosent av barna i norske barnehager under 3 år.

Kilder: goban.no og blikkforbarn.no



Lunsjen er spist og Arve er trøtt og klar for formiddagsduppen. Henriette trøster og koser.



Assistent og barnepleier Anne Kristin Clausen har god tid til å sitte på gulvet sammen med Vilrik Hagen Røe (1), som imponerer henne med sin spiselek.

følge pekefingeren som forsøker å fortelle deg noe. Jeg er også redd for at de stille barna som står i en krok ikke blir sett på en god nok måte, hvis det blir for mange, sier Oliversen. Hun påpeker at dersom barn stadig opplever å bli avvist og ikke får respons, så gjør det noe med barnet.

– De som styrer og bestemmer og er opptatt av at barnehagen skal være en del av utdanningsløpet med fokus på fag må ikke glemme det vesentlige: At barna blir sett for den de er. Å ha følelsen av at «ingen ser meg» er forferdelig, og det vil få store negative konsekvenser sier barnehagelæreren.

HVA BØR GJØRES?

Barnehagelæreren mener det er viktig å forske på gruppestørrelse. Det bør også innføres en lov om tre voksne og en maktsgrense på 9 barn på en småbarnsavdeling.

– De fleste barn har lange dager. Det betyr at barnehagen har enorm betydning. Da bør kvaliteten være deretter, mener Oliversen.

STØTTE I FORSKNINGEN

Barnehagelærerens synspunkter har støtte i forskningen.

– Små barn kan normalt knytte til seg fire til fem voksne. Det gjelder i alle kulturer. Har barnet to foreldre betyr det 3 personer til. Derfor er det viktig at barnet har minst en tilknytningsperson i barnehagen, sier May Britt Drugli, professor ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) i Trondheim.

Hun sier kvalitet for de minste barna handler om relasjoner.

– Politikere og barnehageeiere kan ikke vedta god kvalitet, men de må vedta strukturelle faktorer som gruppestørrelse, antall barn per voksen, kompetansehevingsplaner, videreutdanning og tilgang på inne- og uteareal som passer de små barna, understreker Drugli.

FRYKTER SENVIRKNINGENE

– Jeg frykter senvirkningene av manglende tilknytning for de minste barna, sier barnehagelærer Therese Halle Isene fra Lier.



Therese Halle Isene

Hun ønsker en bemanningsnorm, små grupper på ni barn og mer forsk-

ning på de minste. Hennes erfaring er at store grupper fungerer dårlig.

– De gode barnehagene er fantastiske, mens de dårlige kan være nedbrytende på selvfølelsen. De første ni årene er de mest vesentlige årene i livet. Da kan man ikke si at barnehage ikke er viktig, mener Isene. Hun har selv sett små barn blomstre når de er i små grupper med trygg tilknytning.

A- OG B-BARNEHAGER

Fordi kommunene ikke bruker like mye penger på barnehage frykter Isene A- og B-barnehager.

– De minste barn ligger mitt hjerte nærmest. De trenger ro og nærhet. Vi må uten å få dårlig samvittighet kunne skrive på månedsplanen at i dag koser vi oss med å leke i sanda. Du kan få inn alle sju fagområder i sandkassa, mener Isene.

Hun er også opptatt av at barnehagelærerne bør vise at de er stolte av jobben, stoler på kompetansen sin og tør å stå frem i den offentlige debatten.

Les mer om temaet De minste barna i Utdanning nr. 21 og på utdanningsnytt.no.

Hva er en **god barnehage** for de minste?

Dette svarer forskerne.

– De minste barna blir usynliggjort

– **Småbarnsforskning og de minste barna blir usynliggjort. Det som får verdi er språkopplæring og voksenstyrte læringsaktiviteter, mener Nina Johannesen.**



– Jeg er ikke imot dette, men jeg mener vi må spille på flere strenger. Estetiske fag og lek har stått sterkt i barnehagen og er nå truet. Det er skummelt med

tanke på hvordan de minste barna lærer, sier Johannesen, førstelektor ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold.

LÆRING FOR HVEM?

– Det trange læringsperspektivet som nå utvikler seg ekskluderer for eksempel sosiale prosesser, estetiske fag og hva det er å være samfunnsdeltaker, påpeker Johannesen. Hun mener den type læring politikerne nå snakker om å få inn i barnehagen handler om at barna ikke skal bli noe problem på skolen.

– Ingen er imot læring, men har vi diskutert hva det er og for hvem? spør hun. Johannesen mener vi må stole på kompetansen til barnehagelærerne og ikke lene oss på kartleggingsskjema og ferdige metoder.

– Det er noe av det farligste vi kan gjøre for de minste, fordi det tar fokuset bort fra det barna driver med, sier Johannesen, som nå tar doktorgrad på

barn og medvirkning i barnehagen. Hun forsker på hvordan barn uttrykker seg på andre måter enn det verbale.

NÆRHET OG NOK VOKSNE

– De minste barna trenger nærhet, tid og nok voksne. Ikke fordi de er utrygge, men fordi det krever mer av en voksen å forholde seg til en som primært uttrykker seg på andre måter enn med det verbale språket, mener Johannesen. Hun er skeptisk til stressforskning i barnehagen.

– Voksne på småbarnsavdelingen er viktig fordi de må ha et årvåkent blikk for det som foregår – på helt andre grunnlag enn det kortisolforskningen er opptatt av, sier Johannesen.

Små grupper viktig

Du kan ikke kommunisere med barna på en god måte med mange små barn å ta vare på, mener Eva Johansson.

– En ettåring trenger voksne med ledige armer og et fang å sitte på. Den kroppslige kommunikasjonen er viktig for de små, fordi de trenger praktisk støtte og emosjonell tilstedeværelse. Du kan ikke

kommunisere med barna på en god måte med mange små å ta vare på. Men det handler like mye om at de voksne må støtte kommunikasjonen mellom barna,



slik at de opplever at de er en del av fellesskapet. Det krever nærhet, oppmerksomhet og sensitivitet. Derfor er det viktig med små grupper, sier Eva Johansson, professor i barnehagepedagogikk ved Universitetet i Stavanger.

FØRST I NORDEN

Da Johansson var ferdig med sin doktoravhandling i 1999, var hun en av de første i Norden som forsket på de minste barna.

Hun forteller at små barn kan, forstår og opplever mer enn vi har trodd. De er personer med integritet, omsorg, krever rettigheter, og bruker makt i samspillet.

MÅ HA HØYERE UTDANNING

– Har man ikke bra pedagogikk, spiller gruppestørrelsene ingen rolle, sier

Johansson. Hun mener det er viktig med pedagoger med høyere utdanning, og at det bør være høyere status å jobbe med de minste.

– De minste bør ha de dyktigste pedagogene. De små har ikke utviklet et språk. De ansatte må kunne kroppslig kommunikasjon, sier Johansson. Hun sier barn som ikke har det bra i barnehagen vil få det dårlig.

– Er det mye bråk og konflikter og voksne som ikke forstår dem, er det en risiko for at de voksne kjenner seg mislykket, og da vil det være en risiko for at barna vil gjøre det også, sier Johansson.

Dette bør **bli bedre** for de minste barna

Barnehagetilbudet til barn under 3 år er dårligere enn forventet, viser nye studier. Barnehagene er for dårlige på relasjoner, hygiene og sikkerhet. De minste har også for lite leker.

Barnehageansatte i Norge er nærværende og omsorgsfulle. Likevel er det flere ting som kan bli bedre, ifølge de første resultatene fra to store forskningsprosjekter ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Forskerne har undersøkt og sammenlignet kvaliteten i 206 barnehagegrupper i Norge.

IKKE SÅ BRA SOM VI TROR

– Barnehagetilbudet til barn under 3 år er ikke så godt som vi trodde på forhånd. Undersøkelsen viser at barnehage-sektoren står ovenfor flere utfordringer for å bedre barnehagetilbudet til de minste barna, sier forsker og førsteamanuensis Elisabeth Bjørnstad ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved HiOA. Hun er en av forskerne i *Gode barnehager for Norge (GoBaN)*, som

sammen med *Blikk for barn (BfB)* er de to største forskningsprosjektene innen barnehagefeltet noensinne i Norge.

– Kvaliteten i tilbudet til de minste barna er på et middels nivå. Vi har trodd vi er bedre, men det er vi ikke. Det er på tide å styrke kvaliteten. Det krever blant annet mer kunnskap om de minste barna, sier førstelektor Ellen Os ved Institutt for lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hun er en av forskerne i *Blikk for barn*.

DÅRLIG PÅ SPRÅK

Å stimulere barnas utvikling mer enn i de dagligdagse gjøremålene er et av områdene norske barnehager er svake på. Det handler om at de voksne må jobbe mer med relasjoner barna imellom og i grupper.

Språkstimulering er et annet område som barnehagene kan bli bedre på. Det kan være å ha samtaler med flere barn, gå inn i tema de er opptatt av og utdype dem.

– Bruk av språk handler om hvordan du snakker med barna. Å si «Vil du ha en brødskeiv med leverpostei, eller brunost?» er noe annet enn å si «vil du ha det, eller det?» forklarer Bjørnstad.

– For små barn er også handling viktig. Det må skapes et innhold i barnehagen. Ord er ikke nok. Vi må ha felles opplevelser, som musikk og drama. Ellers har vi ikke noe å snakke sammen



med barna om, sier Leif Hernes. Han er professor ved HiOA og prosjektleder for *Blikk for Barn*.

FOR LITE LEKER

Norske barnehager har for lite utstyr og leketøy, ifølge studien.

Lekene er også lite tilgjengelig. De er ofte høyt oppe eller låst inne i et skap, og det er ikke nok til alle.

Manglende leketøy og utstyr kan begrense barnas mulighet til inspirerende og lærerike erfaringer og utvikling, mener forskerne.

PASSER IKKE GODT NOK PÅ

Studien viser også at det vaskes for lite hender i barnehagen, slik Mattilsynet tidligere har påpekt.

BLIKK FOR BARN

- Et forskningsprosjekt om kvalitet i barnehagen for de minste (0-3 år) fra 2012 til 2016.
- Undersøker ulike sider ved omsorg, lek og læring i små og store grupper og ser på betydningen av de yngste barnas møte med estetiske prosesser.
- Samarbeider med GoBaN om datainnsamling.
- I regi av HiOA i samarbeid med UiS, UiT og NTNU.

www.blikkforbarn.no

Disse leder det største forskningsprosjektet innen barnehagefeltet i Norge noensinne: Forsker og prosjektleder Lars Gulbrandsen (f.v.) for GoBaN, førstelektor og forsker Ellen Os og professor og prosjektleder Leif Hernes i Blikk for barn og førsteamanuensis Elisabeth Bjørnstad i GoBaN. Alle jobber ved HiOA.



GOBAN:

- Gode barnehager for Norge (GoBaN) er det største forskningsprosjektet innen barnehagefeltet noensinne i Norge – fra 2012 til 2017.
- Det første i sitt slag til å undersøke kvaliteten i norske barnehager og hvordan det påvirker barna.
- Undersøker hvordan barnehagekvalitet gir læring, sosial, emosjonell og kognitiv utvikling og trivsel. Ser disse faktorene i sammenheng med Rammeplanens fokusområder.
- Studerer hvordan pedagogikken er i barnehager med høy og lav kvalitet og hvordan gruppestørrelser og forholdet mellom barna og de voksne påvirker barna.
- Et nasjonale og internasjonalt prosjekt med forskere fra Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Universitetet i Stavanger (UiS), Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV), Universitetet i Nordland, Birkbeck University of London og Dutch Child Research Consortium i Nederland. I tillegg bidrar studenter og yrkesutøvere fra barnehagefeltet.
- Studien består av flere delprosjekter. De første resultatene her omfatter 206 barnehageavdelinger i Norge og 1 200 barn (0 til 3 år).
- Har brukt det anerkjente verktøyet for kvalitetsmåling, ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale).

www.goban.no

Sikkerheten i norske barnehager er også for dårlig, viser studiene. De ansatte har ikke godt nok tilsyn med barna.

– Ett- og toåringer må passes på til enhver tid. 15 minutter alene kan være nok til at ulykker kan skje, sier Ellen Os. En grunn til den dårlige sikkerheten kan være at det trengs mer personale i barnehagen.

BASEBARNEHAGER

De siste årene har det vært store endringer i hvordan barnehagene er organisert. Utviklingen har gått fra små, stabile grupper til større og mer fleksible grupper og fra relativt små barnehager til større.

Her viser funnene at det er noe bedre kvalitet i barnehager med tradisjonelle

barnegrupper enn i barnehager med fleksible grupper, som eksempel basebarnehager. Imidlertid finner ikke undersøkelsen kvalitetsforskjeller mellom offentlige og private barnehager.

HVA BØR GJØRES?

– *Hva bør gjøres for at norske barnehager skal bli bedre?*

– Å ha en bemanningsnorm i bunnen med pedagognorm på toppen er viktig. Departementet har sagt at dette skal komme innen 2020, men det er lenge til. Studier viser også at små barn trenger små grupper og de samme voksne å forholde seg til, sier Lars Gulbrandsen, forsker og prosjektleder for GoBaN.

– Det må bli et større fokus på små barnspedagogikk. Kunnskapen om de

minste må ansvarliggjøres både i utdanningsinstitusjonene og på politisk nivå, understreker Leif Hernes. Han mener noen av dem som jobber i barnehagen må ha spesialkompetanse på de minste barna. I 1980 var 3,7 prosent av barnehagebarna under 3 år. I 2015 er tallet 35 prosent.

– Innholdet i barnehagen er viktig, men nedprioritert. Det å ha pedagoger som kan noe om et fagfelt som for eksempel musikk er viktig. I dag er barnehagelærerutdanningen for enkel og overflatisk. Ansatte i barnehagen bør ha spesialkunnskap både når det gjelder målgruppen så vel som innhold. Det handler om å ha en kompetanse, mener Hernes.

Hva er en **god barnehage** for de minste?

– Maks tre barn per voksen

De færreste barnehageansatte klarer å være sensitiv nok med mer enn tre barn per voksne, ifølge May Britt Drugli.

– Det bør være en bemanningsnorm på maks tre barn per voksen. Masse forskning blant annet fra Dally White i Nederland støtter opp om dette, sier May Britt Drugli, professor ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU) ved Det medisinske fakultet ved NTNU.

– Det er skuffende at man ikke har vedtatt en ny bemanningsnorm. Vi burde legge lista høyt når nesten alle ettåringer begynner i barnehager, mener Drugli.

En forskningsgjennomgang fra New Zealand anbefaler at det ikke bør være mer enn seks til åtte små barn i en gruppe, og at barna bør være i et lite stresset miljø.

FORSKER PÅ STRESS

Tidligere tysk forskning viser at ettåringenes kortisolnivå ble fordoblet da de



omfattet ettåringer i 37 tyske barnehager. Amerikanske studier viser akkurat det samme.

– Det er viktig å understreke at gode relasjoner mellom personalet og barna fører til normalt stressnivå i barnehagen, påpeker Drugli.

Nå forskes det også på barn og kortisolnivå i barnehagen i Norge. I studien *Liten i barnehagen* måler forskerne kortisolnivået til 120 ettåringer i 100 ulike barnehager. Samtidig undersøkes barnehagekvalitet i form av kvalitet på samspillet mellom voksne og barn, og strukturelle faktorer som barnehage-

begynnte i barnehagen, og stressnivået var noe forhøyet i fem måneder. Barnehageundersøkelsen, ledet av professor i atferdspsykologi, Liselotte Ahnert,

bygg, gruppestørrelse og antall voksne per barn. Drugli er prosjektleder og resultatene kommer våren 2016.

TRYGGHET VIKTIGST

Trygghet, stabilitet og forutsigbarhet er det viktigste for at de minste barna skal ha det bra i barnehagen, ifølge Drugli.

– De minste barna har andre behov enn eldre barn. Det aller viktigste er at de opplever en indre trygghet av å bli ivaretatt i situasjoner som oppleves som krevende. Trygghet er et fundamentalt behov, sier Drugli.

Små barn føler seg trygge når de er i nære positive relasjoner og kan knytte seg til en voksen som forstår dem.

Forutsigbarhet og stabilitet er også viktig for de aller minste. Det betyr gode rutiner som er lik fra dag til dag, og et stabilt personale med lavt sykefravær og lite utskiftning.

Hva bør politikerne gjøre?

ELIN DAHLEN,
Solgården barnehage, Asker



–Høre på oss som arbeider med de minste barna. Kom på besøk. Da kan vi vise fram testene vi får pålegg om å utføre. Testene er farlige, og får oss til å tro at vi ser alt ved barnet. Tror vi det, overser vi det viktigste.

HENRIETTE FAGERBORG,
Skytterhusfjellet barnehage, Sør-Varanger



–De bør sikre god pedagogitetthet. Ni småbarn i ei gruppe bør være det maksimale. Det bør være to barnehagelærere og en barne- og ungdomsarbeider.

ELLEN MORBERG,
Nadderudskogen barnehage, Bærum



–Er du ett år gammel og aleine ut i verden trenger du mye trygghet. Politikerne må sikre maks ni barn og to pedagoger og en fagarbeider.

Ønsker tydeligere krav

– Utdanningsforbundet bør heve profesjonsstemmen og stille tydeligere krav til barnehagedagen for de minste barna, sier Åse Opheim i styret for Utdanningsforbundet Hordaland.

– Barnehagebarn har rett til å være i ei gruppe med en størrelse som passer til barnas alder og modenhet, ifølge rapporten fra det offentlige utvalget som regjeringen fikk i 2012. Utdanningsforbundet omfavnet denne formuleringen. Nå er det på tide at vi retter mer oppmerksomhet på hva gruppestørrelse og gode rammer betyr for barnehagebarna, sier Opheim.

Hun mener Utdanningsforbundet bør bli tydeligere inn mot lovarbeidet.

– Vi må vi bruke profesjonsstemmen til å si klart hva som er god gruppestørrelse for de minste, og hva som ikke er det. Og vi bør kreve at pedagoger som arbeider med de minste har fordyping i småbarnspedagogikk, tilsvarende kravet i skolen om fordyping for å undervise i norsk, engelsk og matte, mener Opheim.

KUNNE SAGT DET HØYERE

Nestleder Hege Valås i Utdanningsforbundet sier forbundets politikk er at god gruppestørrelse og ansatte kvalifikasjoner må sikres bedre på småbarnsavdelingene.

– Men vi kunne sikkert sagt det høyere, sier Valås.

Hun konstaterer at kvaliteten i barnehagetilbudet for de minste varierer for mye. I de dårligste er kvaliteten urovekkende lav. Valås viser til ny norsk forskning, som støtter opp om dette.

HELHET VIKTIG

Valås sier at kunnskap om de minste barnehagebarna var svært viktig i ny barnehagelærerutdanning.

– Vi ser behovet for et sterkere politisk press til fordel for de minste barna, men vi må ikke glemme at helhetstenkning



Hege Valås. Foto: Stig Weston

er en styrke. Rammeplanen og andre styringsdokumenter er de samme for alle barnehagebarna. Derfor er ambisjonene om en spennende og utviklende barnehagedag like høye for de minste barna som for de eldre. I andre land, der styringsdokumentene er forskjellige for de minste og de største, er det ikke slik. Der er forventningene om innholdet barnehagen og kvalifikasjonskravene for de ansatte lavere for de minste, sier Hege Valås.

Ny stortingsmelding

Fokuset blir trolig på de eldste barna i barnehagen.

Foto: Stortinget.no



Språkutvikling og overgangen mellom barnehage og skole er fokuset i stortingsmeldingen som kommer til våren.

– En stortingsmelding er et politisk dokument, ikke et pedagogisk verk for politikere. Jeg ønsker et politisk verk

om språkutvikling, generell utvikling og læring, overgangen mellom barnehage og skole og forebygging, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen.

– Mens andelen små barn i barnehagene har økt voldsomt kan det se ut som politikerne interesserer seg mest for de eldste barna?

– Jeg er ikke sikker på om jeg er enig i framstillingen. Mye av diskusjonen de siste åra har vært knyttet til barnehagen som utdanningsarena. Tidlig språk-

utvikling har vært svært sentralt, og der er naturligvis de små barna viktige. Men de minste barna har hatt en relativ liten plass i barnehageforskningen, sier Isaksen.

Les hele intervjuet med kunnskapsministeren og flere politikere i Utdanning nr. 21.

Tips oss om ny forskning og
nyheter på forstesteg@udf.no

TEKST BJØRNHILD FJELD
FOTO FOTOLIA.COM

94.000

er ansatt i norske barnehager.
92 prosent av styrerne og
89 prosent av de pedagogiske
lederne har barnehagelærer-
utdanning. (ssb.no)



Skeptisk til nattåpne barnehager



Nå kan det bli nattåpne barnehager i Oslo, hvis det nye byrådet i Oslo får det som det vil. Tilbudet er til foreldre med ubekvem arbeidstid. Professor May Britt Drugli ved Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, NTNU, mener barnehagebarn bør sove hjemme i sin egen seng.

– Barn er veldig sårbare når de er trette og slitne, for ikke å snakke om når de våkner om natta og er redde og har mareritt. Da må de være omgitt av folk de kjenner godt og som de er knyttet til, sier Drugli. (VG.no)

NETTSTED TESTER BILDEBØKER

Bildebøker er et viktig pedagogisk verktøy i barnehagen, men hvordan finne bøker som fremmer likestilling? Et nordisk samarbeid har resultert i nettstedet genustest.no, der hvem som helst kan teste om bildeboken bekrefter, eller utfordrer tradisjonelle kjønnsroller. Spørsmål prosjektet stiller er: Hvorfor er det så få fortellinger med dyr med kvinnekjønn? Bør barnebøker vise samkjønnet kjærlighet? Leser jenter og gutter bildebøker forskjellig? (khrono.no)

Barn er noen enestående skapninger, og det er vi som skal forsøke å etterligne dem, ikke omvendt.

LONE DYBKJÆR, DANSK POLITIKER



EKKO-PRAT ER NYTTIG

Når barnet bare gjentar det du sier, kan det virke både meningsløst og irriterende. Nå viser ny norsk forskning at det å herme etter de voksne er svært viktig for barns språkutvikling. Gro Aasen i Statped forsker på språkutvikling og kommunikasjon blant blinde barn med autisme. Ved å studere språkutviklingen til disse barna, har hun fått økt generell forståelse av språkfenomenet ekkolali, som betyr å gjenta ord og fraser. – Ekkolali er positivt. Det er et skritt på veien til å snakke, sier Aasen. (Forskning.no)

FUB inn for 50 % pedagoger

Foreldreutvalget for barnehager (FUB) støtter forslaget fra SV-leder Audun Lysbakken om å lovfeste kravet om 50 prosent pedagogisk bemanning i barnehagene. FUB stiller seg også bak Lysbakkens forslag om å fjerne adgangen til varig dispensasjon for pedagogiske ledere.



440

millioner ønsker regjeringen å bruke på å styrke kvaliteten i barnehagene. Det er 160 millioner mer enn i 2015. (regjeringen.no)

VIL LIKESTILLE BARNEHAGER

Regjeringen foreslår å bruke 180 millioner kroner på å likestille private og kommunale barnehager økonomisk. I dag får de private barnehagene 98 prosent av tilskuddet de kommunale barnehagene får. Dette foreslås økt til 100 prosent. (regjeringen.no)

ETABLERER UTDANNINGSBARNEHAGER

Fra neste år skal Oslo få to utdanningsbarnehager etter modell fra universitetssykehus og universitetsskoler. Oslo kommune samarbeider med Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) om prøveprosjektet. Et pilotprosjekt starter opp i januar 2016 i to Oslo-barnehager. – En utdanningsbarnehage er en barnehage som kjenne- tegnes av kvalitet i alle ledd og som kan tilby et godt læringsmiljø over tid, sier førstelektor Kristin Holte Haug. (HiOA.no)

Slik lærer barna ord best

Barn lærer nye ord best når de blir brukt i en sammenheng, viser studier fra Massachusetts Institute of Technology. Ord som brukes i forbindelse med spesifikke aktiviteter som boklesing, måltider og bleieskift ble lært tidligere enn ord som bare ble brukt hyppig. Forskerne analyserte over 200 000 timer med video og lydopptak av et barn som lærer å snakke. – Denne forskningen bekrefter hvor viktig interaksjon er, sier professor Mila Vulchanova, språkforsker ved NTNU. (forskning.no)



Det er en ting jeg setter pris på ved små barn:

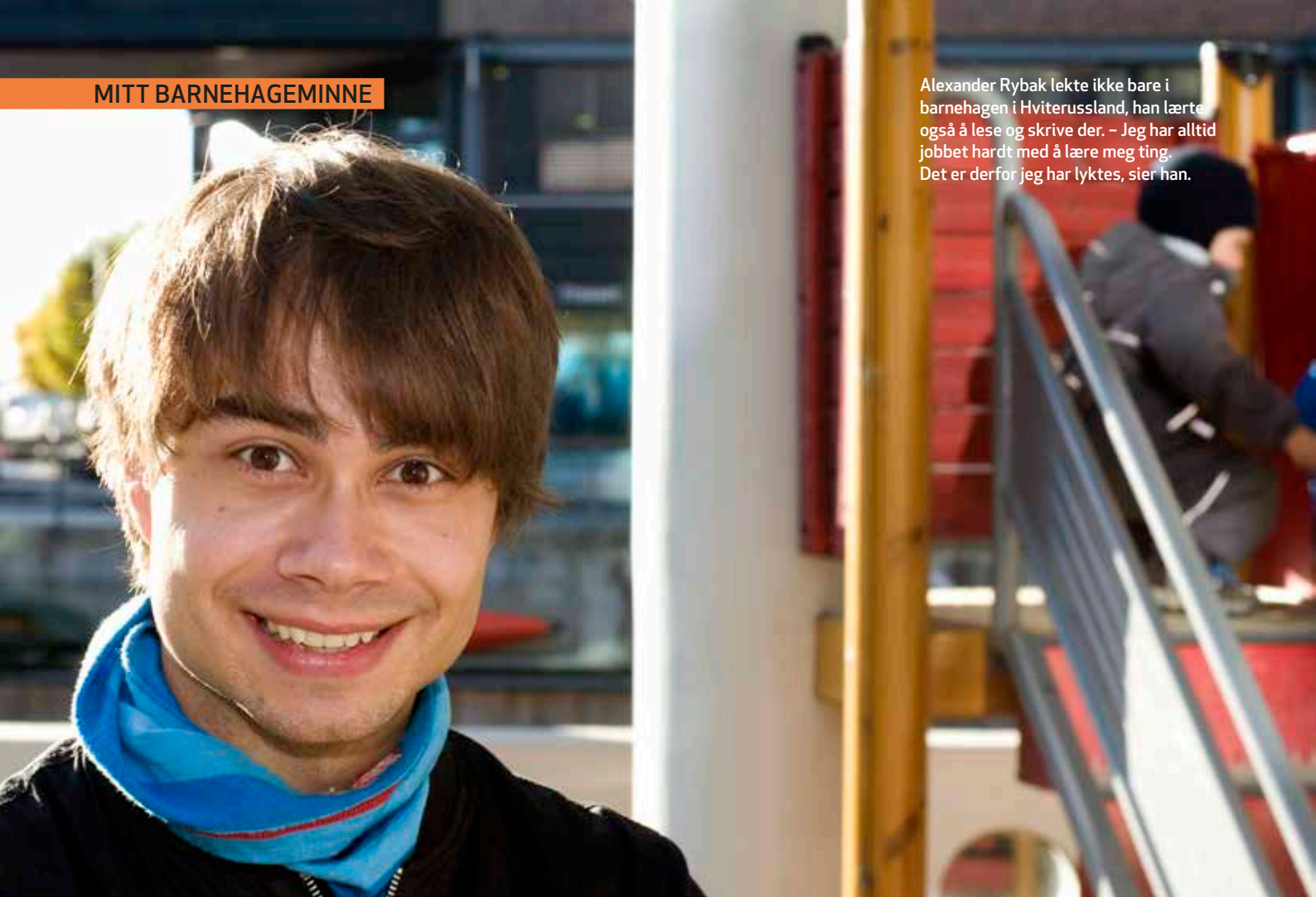
De går ikke rundt og viser frem bilder av foreldrene sine.

TAGE DANIELSSON, SVENSK SKUESPILLER



Mindre gift i barnesko

Barns vinterstøvler er mindre giftige enn før. Bare en av ni vinterstøvler, inneholder perfluorerte forbindelser (PFOA) som kan være skadelig for forplantningssystemet, ifølge svenske Testfakta. I 2014 inneholdt fem av åtte sko de skadelige stoffene. PFOA er ikke farlig for barnet så lenge det ikke suger eller tygger på skoen, men etter hvert havner giftstoffene i naturen og inn i kretsløpet. Testvinneren Superfit Culusuk Gore-Tex (bildet) er også best på vanntetthet og varmeisolasjon.



Alexander Rybak lekte ikke bare i barnehagen i Hviterussland, han lærte også å lese og skrive der. – Jeg har alltid jobbet hardt med å lære meg ting. Det er derfor jeg har lyktes, sier han.

Helten i barnehagen

For Alexander Rybak var festene det beste med barnehagen. Da fikk han være helt.



BENTE BOLSTAD
frilansjournalist
bente.bolstad@gmail.com

– Festene! Det er festene jeg husker best fra barnehagen. Vi kledde oss ut, hadde karneval, og det var veldig gøy, sier Alexander Rybak (29), som gikk i barnehage i Hviterussland fra han var to år til han var fem. I tillegg gikk han i kulturbarnehage.

VAR BEST

I kulturbarnehagen skulle alle spille et instrument. Alexander begynte å spille piano, og han ble belønnet fordi han var best.

– I premie fikk jeg den fineste masken, som jeg brukte på karnevalet. Og i barneeventyret som vi satte opp, fikk jeg være helten. Dette var også en del av premien for pianospillet.

I høst debuterte Alexander med et selvskrevet eventyr i barneboka *Trolle og den magiske fela*. Og det var nettopp med fela Alexander selv trollbandt publikum da han som 23-åringen vant

den internasjonale Melodi Grand Prix-finalen med det høyeste stemmetallet noensinne. Vinnermelodien *Fairytale* hadde Alexander skrevet både tekst og musikk til.

LÆRTE Å LESE OG SKRIVE

Alexander ble født i Minsk i Sovjetunionen i 1986. Da han flyttet til Norge, var Sovjetunionen oppløst, og Minsk var hovedstad i Hviterussland.

I Hviterussland lærte de å lese og skrive i barnehagen, og disiplinen var en helt annen enn den Alexander opplevde da han kom til Norge.

– Men jeg opplevde aldri at de var strenge i barnehagen. Jeg visste ikke om noe annet, forteller Alexander.

JULETREET I BARNEHAGEN

Alexander forteller at han aldri fikk vite hvordan det var ikke å strekke til på skolen. Han var flink i det meste. Familien hadde lite å rutte med, de delte noen få kvadratmeter med en annen familie. De fleste han kjente hadde det sånn. På den trange plassen var det ikke plass til juletre. Men det var det i barnehagen, og det treet var stort.

– Jeg har gode minner. Det var mye skole, lærdom og litt slit, men så hadde vi de storslagne festene, som karneval og jul med juletre, minnes Alexander.

DISIPLINEN

Overgangen til Norge var stor. Den største forskjellen var disiplinen.

– Jeg kom til Norge og begynte etter hvert på skolen. Alt var så enkelt. Jeg likte friheten i den norske skolen. De to første årene var nesten mer lek enn i barnehagen i Hviterussland, sier Alexander

Han lærte seg norsk ganske raskt. En episode fra andre klasse har satt seg i minnet. Klassen fikk i oppgave å lese ei halv side i en bok med små fortellinger. Alexander syntes boka var morsom, og leste like godt hele boka til neste dag.

Læreren ble litt sur for det, særlig da han fortalte de andre ungene hvilke fortellinger som var morsomst.

– Jeg opplevde å bli satt på plass fordi jeg var for flink. I Hviterussland dyrker de gode egenskaper og deler dem med andre.

ALLE HAR TALENT

Etter Grand Prix-eventyret har Alexander blant annet reist rundt og hatt musikkseminarer med barn, som ender opp i en konsert hvor han spiller og synger sammen med barna.

– Alle har et talent. Noen har grønne fingre, andre er gode til å løpe, noen er musikalske. Alle bør være stolte, og dyrke sine sterke sider, sier han.

I barndommen fikk han selv rikelig anledning til å utvikle seg musikalsk. I



23-åringen Alexander sjarmerte hele Europa med sin sang og felespill da han vant den internasjonale Melodi Grand Prix-finalen med låten *Fairytale*. Foto: Scanpix

Hviterussland gikk han i musikkbarnehage. Der lærte han musikkteori. I tillegg fikk han privattimer både på piano og fiolin.

Konsertene med barn som han har hatt, i USA, Sverige og Norge førte til at han etter hvert skrev ei barnebok. I høst kom boka *Trolle og den magiske fela*.

ÅPNE MUSIKALSKE DØRER

– *Hva kan førskolelærere gjøre for å stimulere musikkinteressen hos barn?*

– Det å åpne musikalske dører for barna på et tidlig stadium er svært viktig. Å fortelle om ulike sjangre i musikken på en pedagogisk måte, gjennom for eksempel å lese min bok, smiler Alexander.

– *Du har akkurat vært i Hviterussland. Hva er du mest glad i ved fedrelandet ditt?*

– Hviterussland er et lite land, det er mildere enn Russland. Vi pleier å si at når russerne ikke smiler er de sure. Når hviterussere ikke smiler, er det fordi de er melankolske. Det er mye snakk om at det er et diktatur. Nå skal jeg være forsiktig med å uttale meg om politikk. Men alle som har vært i Hviterussland blir

positivt overrasket. Vi har vakker natur og flotte jenter, sier Alexander, som for tiden pendler mellom sine to land. Nylig stiftet han et jenteband i Hviterussland, og han skal ha konserter med dem framover.

– Jeg føler meg mer hjemme der enn i Norge, sier Alexander

ALEXANDER RYBAK

- 29 år
- Komponist, fiolinist, forfatter.
- Vant Melodi Grand Prix i 2009. Vant Kjempesjansen i 2005. Har mottatt Anders Jahres kulturpris.
- **Aktuell med:** Har gitt ut barneboka *Trolle og den magiske fela*. Spiller 52 julekonserter over hele landet.





Margitta Masopust har nå 2 flyktningbarn i gruppa, Elena fra Afghanistan (t.h.) og Yussuf fra Syria (nr 2 f.v.). Om to uker kommer tre nye barn og fyller de siste plassene i den tyske barnehagen.



Trenger 68.000 barnehageplasser

Tyske barnehageansatte går på kurs for å lære hvordan de skal hjelpe krigsskadede barn på flukt. Barnehagen Elsterwiese har 11 flyktningbarn, og det kommer flere.



Manula Groß har jobbet i barnehage i den tyske småbyen Hoyerswerda i 31 år. Det siste året, med 3–4 flyktningbarn i gruppa på 14, har satt henne på prøve. Her sammen med Sally fra Libanon.



YNGVE LEONHARDSEN
frilansjournalist i Tyskland.
yngvele@gmail.com

En stor del av flyktningene som har tatt seg til Europa har hatt Tyskland som mål. I møte med én million asylsøkere bare i 2015, står de tyske kommunene under et enormt press. Det gjelder også, barnehagene. I delstaten Sachsen har de et eget spesialprogram for å hjelpe barnehagene med å ta imot flyktningbarna.

UTFORDRINGENE

– Hva er det som irriterer dere mest? spør Silke Klewe og vipper korken av sprittusjen.

– Upraktiske klær, får hun til svar fra motsatt bordende. Derfor kan ikke barna være med å leke i søla.

– Manglende punktlighet, kommer det fra to stoler lenger ned. At foreldrene

ikke avlyser middagsmaten til rett tid hvis barna er syke, er en annen kilde til irritasjon. Det koster barnehagen penger. Klewe noterer flittig på den hvite tavla. Alt det som med flyktningbarna og familiene deres skaper utfordringer i arbeidshverdagen skal opp og ut denne fredagsmorgen.

Siden årsskiftet har Silke Klewe, barnehage-coach fra Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) bistått teamet i barnehagen Elsterwiese i tyske Hoyerswerda. Huset fra slutten av 70-tallet har 120 barn fra 0 til 6 år og ligger et steinkast fra elven Elster i utkanten av den østtyske småbyen. Den er én av ti barnehager i det tyske området Sachsen som for første gang deltar i programmet «Willkommenkitas» i regi av tysk barne- og ungdomsstiftelse. Målet med det treårige programmet er å styrke barnehageansattes kompetanse i jobben med å integrere flyktningbarn i det tyske samfunnet.

– Betydningen av å delta i program-

met blir klarere fra gang til gang, sier Katja Walther, leder for barnehagen.

– Det er spennende å se hvilke løsninger vi kommer fram til i diskusjonene, sier hun. Én idé var å ta bilder av alle hverdagsgjenstander og systematisere bildene, slik at de kjapt og enkelt kunne brukes i kommunikasjonen med flyktningforeldrene når de hentet barna.

– Det har fungert supert, sier Walther.

STORT BEHOV

Behovet for slike eksterne oppfølgings-tilbud er svært stort i tyske barnehager. I Sachsen måtte DKJS si nei til flere titalls søkere som gjerne skulle ha deltatt i programmet. I tiden som kommer må småbyer som Hoyerswerda ta en stor del av den tyske flyktningstøyten. Vest i Tyskland, særlig i storbyer som München, Hamburg, Stuttgart og Düsseldorf, er kapasiteten sprengt. Mange vesttyske kommuner sliter dessuten stadig med å oppfylle plassgarantireformen fra 2013.

– Dette er noe vi ikke har vært forbe-



Ahmed fra Syria er ny i førskolegruppa til Ute Trinzcek. – Vi har barn her i gruppa som hører mye negativt om flyktningene hjemme, sier hun og betoner verdien av motfortellingene i barnehagen. Ute har jobbet i samme barnehage siden hun avsluttet studiene for 36 år siden.



Katja Walther er leder for barnehagen Elsterwiese i den østtyske småbyen Hoyerswerda og vil før utgangen av året ha 17 flyktningbarn.

redt på, og vi har ikke hatt noen mulighet til å ruste oss med mer personale, sier Walther om de rundt 20 flyktningbarna som i løpet av året har gått i barnehagen. Hun synes stillingsinstruksen for barnehagelærere i Sachsen er stivbent.

– Det er i utgangspunktet veldig begrenset hvem jeg får ansette, sier hun og mener flyktningssituasjonen må tvinge fram smidigere retningslinjer. Ellers går det ikke, kan man lese av Walthers ansikt.

NYE MIDLER

Walther og kollegaene hennes rundt om i landet blir hørt: I slutten av september fikk den tyske familieministeren Manuela Schwesig gjennomslag i regjeringen for at de budsjetterte midlene fra den kortlivede tyske kontantstøtteordningen skal gå til utbygging av barnehager. Kontaktstøtteordningen ble innført i fjor, men ble i sommer avvist av den tyske Forfatningsdomstolen som grunnlovsstridig. På kort sikt trengs minst 68.000 ekstra barnehageplasser for å møte utfor-

dringene forbundet med flyktningstrømmen. Det vil koste de tyske kommunene minst 550 millioner euro i ekstra utgifter. Trykket på de tyske barnehagene er stort også uavhengig av flyktningssituasjonen, og det er anslått at utgiftene til barnehagesektoren i Tyskland vil øke med over 10 milliarder euro fra 2016 til 2018. Schwesig har også etterlyst en mer pragmatisk personalpolitikk, og ikke minst målrettet rekruttering og opplæring av flyktninger med pedagogisk bakgrunn.

Silke Klewe er barnehagecoach hos Deutsche Kinder- und Jugendstiftung som har gitt ansatte i tyske Elsterwiese barnehage kunnskap om hvordan de kan integrere flyktningbarna.



Det tyske kommuneforbundet advarer mot kjempeproblemer.

– Det ekstra plassbehovet som flyktningbarna fører med seg, ikke minst gjennom de forventede familiegjenforeningene, er kommunene overhodet ikke forberedt på, sier forbundets talskvinne Ursula Krickl til avisen Die Welt.

PÅ NÆRT HOLD

Et av målene med velkomstprogrammet er å gjøre barnehagene til en del av et



Margitta Masopust forsøker å gi Yussuf fra Syria en så normal barnehagehverdag som mulig ved å lese bøker og leke.

lokalt støttenettverk for flyktninger.

Manula Groß, som har jobbet i barnehage i Hoyerswerda siden 1984, syntes det var nyttig å se det lokale flyktningmottaket fra innsiden.

– Jeg fikk et innblikket i flyktningfamilienes hverdag. Nå skjønner jeg hvorfor noen av barna sovner når de kommer til oss. Det er fordi det er så mye bråk på mottaket om natten.

– Uff, det var et trøstesløst sted, sier kollega Ute Trinzcek om boforholdene på det spartanske mottaket.

– De har virkelig ikke mer enn det nødvendigste. Hjemme hadde familiene kanskje et hus. Nå ligger alt i ruiner, og så må de holde til her.

At krigens realiteter også har satt spor i barna har Ute Trinzcek i Elsterwiese barnehage fått et innblikk i.

LEKER KRIG

– En syrisk gutt kom bort til meg en dag, satte seg ved siden av meg på benken og spurte om han kunne fortelle meg noe.

– Ja, sa jeg, sier Trinzcek, trekker pusten og samler seg et øyeblikk.

– Med bestemor og bestefar gjorde de sånn, sa han og løftet armene som om han holdt en kniv og – bamm! – én

gang – bamm! to ganger – viste han hva han hadde sett.

– Husene kaputt, alt kaputt, sa han, forteller Trinzcek og sier at det hadde tatt et helt år før gutten åpnet seg. Riktignok hadde han vist klare tegn på at han hadde erfart krigshandlinger.

– Så ofte han kunne forskanset han seg bak bokhylla og lekte at han skjød med et gevær, sier barnehagelæreren, og forteller at hun var usikker på hvordan hun skulle håndtere det.

– Vi blir nok fort forsiktige, sier hun.

– Jeg tror at vi blir redde for virvle opp mer i barnet ved å spørre for mye. Kanskje er det feil.

Slike spørsmål kan Ute Trinzcek og andre ansatte ved barnehagene som er med i «Willkommenkita»-prosjektet, få svar på under det neste seminaret i Dresden. Da er temaet nettopp traumatiserte barn.

– Ekspertene vil holde foredrag, og barnehagelærerne får praktiske øvelser, sier prosjektleder Ulrike Bergauer ved DKJS-kontoret i Dresden.

Barnehagelærerne har også behov for informasjon om flyktningbarnas oppvekstvilkår og kultur i hjemlandet.

– Dette er et ønske som kan være vanskelig å imøtekomme, fordi vi ikke vil

formidle unyttige stereotypier om land med veldig heterogen befolkning. Men vi jobber med å løse denne oppgaven, sier Ulrike Bergauer.

Asylrett er et annet tema barnehagelærerne lærer om i velkomstprogrammet. Det er viktig å kunne i møte med eventuell fremmedfrykt blant foreldre og lokalmiljø.

UTVEKSLING

Margitta Masopust synes de ansatte har hatt stor nytte av å delta i velkomstprogrammet.

– Jeg synes det har hjulpet oss å bli mindre stivbente i møte med barna og familiene, sier hun.

– Avtalte vi tilvenning klokka ni og barna ikke kom før ti skapte det surr i opplegget vårt. Nå ser vi at det kan være et pluss for flyktningbarna å komme først på ettermiddagen. Da er det færre her, sier Masopust. Hun synes de ansatte samarbeider bedre enn før. Diskusjonene sammen med Klewe rydder opp i unødvendige misforståelser.

– Vi har trengt noen inputs som vi kan jobbe med for å endre blikket vårt på ting. Det skader ikke å gå litt i seg selv heller, sier hun på vei inn til gruppemøtet.

– Dette skal vi klare, sier hun.

Forstå de forskjellige barna

Har du vært forundret, eller fortvilet over at du ikke alltid forstår enkelte av barna i barnehagen din? Det kan skyldes barnas personlighetstype.

Kanskje har du noen ganger også blitt overrasket over din reaksjon i møtet med barna? Du er ikke alene.

Å forstå oss selv og andre ut fra hvilken adferdsprofil vi har frigjør potensial i oss alle og gjør det lettere å anerkjenne forskjellene. Det gjelder også overfor barn. Arbeidshverdagen min handler om å bidra til trygge og gode relasjoner. Jeg bruker bl.a. Personlog DISK som betegner adferden vår ut fra fire profiler; dominant, innflytelsesrik, stabil og kvalitetssøkende.

Barnehagelærere forteller meg at de har fått en a-ha-opplevelse etter å ha fått et innblikk i barnas ulike personlighetstyper. La meg gi noen eksempler.

Tenk på barnet som vet hva hun vil, som ikke gir seg med et nei, og gjerne klatrer høyest i trærne. Vi kan lett tenke at «hun er så vanskelig og provo-

serer meg». Muligens har dette barnet mye av den *dominante profilen* i sin personlighet som gjør at barnet liker motstand, helst vil ha styringen og elsker utfordringer. Den beste måten å få dette barnet til å blomstre på er å gi det ansvar innenfor gitte grenser, la det få være involvert og styrke sine «sjefsegenskaper» på en sunn måte. Barnet trenger utfordringer, korte og konkrete beskjeder – og kan med fordel få hjelp til å lære å forstå andres følelser.

VENNLIG STEMME

Om en annen kan du si «han er så rolig og enkel å ha med å gjøre». Dette kan være et s-barn (motpolen til d-barnet), som har mye av den *stabile profilen*; barnet er en senser, skyr konflikter og trives best i rolige og harmoniske omgivelser. Dette barnet frykter plutselige forandringer, konfliktfylte omgivelser og å bli forlatt alene. Noe av hemmeligheten for å få dette barnet til å trives og utvikle seg er å styrke barnets tro på at det kan ta egne avgjørelser. Bruk vennlig stemme når du snakker, og la ham være i små grupper fremfor store. S-barnet har mer behov for den ene trygge voksne å forholde seg til, enn mange forskjellige.

Du har kanskje også opplevd det vimsete barnet som aldri rydder etter seg, er kreativ og skaper liv. Dette kan være et barn med mye av den *innflytelsesrike adferdsprofilen*; som drives

av ideer, er spontan, åpen og fleksibel og vil være der det skjer. I-barnet er ekstra følsomt på å bli avvist og rammes hardt om det blir irettesatt foran andre.

I-barnet trenger bekræftelse og anerkjennende ord. La barnet ha områder han kan være rotete og kreativ på uten stadig å irettesette det.

ELSKER ORDEN

Motsatsen til dette barnet er det *kvalitetssøkende barnet*; Det elsker orden, har faste plasser for lekene og vil å gjøre ting alene. K-barnet har mange hvorfor-spørsmål og kan lett henge seg fast i én ting helt til hun får nok svar. Hun trenger forutsigbarhet og må forberedes i god tid. Hun trenger logiske forklaringer og kan reagere kraftig om ting blir annerledes enn hun har tenkt. Vi kan lære dette barnet at hun er bra nok som hun er – helt uavhengig av hva hun gjør.

Det er viktig å være klar over at ingen av personlighetstypene er «den rette». Men de kan være med på å gjøre det enklere for oss å forstå barna.

Gir dette deg noen nye ideer til hvordan du kan forholde deg til barna du møter? Og om du overfører disse beskrivelse til deg og de voksne du omgås; Hvem kjenner du deg mest igjen i? Hvordan kan du legge til rette for at DU skal trives enda bedre i de relasjonene du har?



MARIA MORK

barnevernspedagog, relasjonscoach og foredragsholder for barnehager og foreldre om temaet «Forstå de ulike barna».
maria@altermulig.net

Det særlig sensitive barnet

**I de fleste barnehager er det ett eller flere barn som er særlig sensitive.
De bør du behandle på en annen måte enn andre barn.**



**BENTE CHRISTENSEN
STRAND**

barnehagelærer, adjunkt, terapeut og jobber i spes.ped. teamet i Ringerike kommune. Kurser barnehager om det sensitive barnet.
soltinde@online.no

Når jeg møter barn, tenker jeg at det er et lite, men voksent menneske. Dette mennesket har krav på å bli møtt, på samme måte som jeg ville likt at noen møtte meg.

FØDT MED ET POTENSIALE

Vi blir født med et potensial til å leve livet vårt på best mulig måte. Alle har en nedarvet mulighet til læring. Underveis blir vi formet av mor, far, familie, venner, skole, jobb, naboer og trenere. Det sies at «det skal en landsby til for å oppdra et barn».

Erfaringene vi opparbeider gir noen ganger gjenklang i oss. Andre ganger ikke. Et menneske kan reagere på noe, mens et annet ikke sanser det samme. Likevel har alle rett til å bevare sin integritet.

Som store voksne, er det vår oppgave å møte ethvert barn slik at det best mulig kan utvikle sitt potensial.

NOEN SANSER MER ENN ANDRE

Rundt 20 prosent av befolkningen har et nedarvet karaktertrekk som innebærer å være særlig sensitiv, eller høysensitiv. Det vil si at hvert femte barn er født med et mer sensitivt nervesystem. Disse

barna er mer mottagelige for sanseinntrykk og trenger tid til å bearbeide dem. Dette er et normalt karaktertrekk, og er prosentvis likt fordelt mellom jenter og gutter. Av disse 20 prosentene er ca. 30 prosent ekstrovert og 70 prosent er introvert.

Elaine Aron har i de siste årene løftet dette karaktertrekket fram. Hun er en amerikansk psykolog, psykoterapeut, forsker og forfatter. Hun har gjennom en årrekke hatt samtaler med særlig sensitive mennesker, og utarbeidet tester for både barn og voksne. Elaine er selv særlig sensitiv, og hun kaller seg en HSP (highly sensitive person).

Gjennom begrepet DOES, har Elaine laget en kortfattet oversikt over hvordan dette karaktertrekket kan forstås.

D=DYP BEARBEIDING

Særlig sensitive barn bearbeider alt på en mer omfattende måte. De reflekterer, kobler og sammenligner det de legger merke til med lignende eller tidligere erfaringer. Dette gjør de både bevisst og ubevisst. På grunn av den dype bearbeidingen, kan barnet trenge lengre tid på å ta avgjørelser. Barnet har ofte behov for å «sjekke ut» om situasjonen eller valget er trygt. Som voksne kan vi raskt tolke dette barnet som sjenert. Men sjenerthet er en tilstand, og ikke et personlighetstrekk. Et sensitivt barn vil ofte bare se tingene an før det deltar. Den dype bearbeidingen kan også vise

seg i form av at barnet er dypt engasjert i et tema, eller har et interessefelt det har mye kunnskap om.

O=OVERSTIMULERING

Et barn med et følsomt nervesystem blir lettere overstimulert enn flertallet. På grunn av trangen til dyp bearbeiding, kan inntrykk i løpet av en dag bli for mange og oppleves som voldsomme. Tegn på overstimulering kan være konsentrasjonsvansker, kjedsomhet, raserianfall (for å unngå det som er vanskelig), sutring eller at barnet trekker seg unna (kan bli apatisk). Når barnet har blitt overstimulert, kan dette også føre til at små ting blir til store problemer. Enkle valg kan fort bli vanskelige.

E=EMPATI

Barnet med et særlig sensitivt personlighetstrekk har en sterk empatisk evne. De forstår raskt andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner. Det er derfor lett for dem å ha en rask evne til innlevelse. Særlig sensitive reagerer mer enn flertallet på både positive og negative erfaringer og tilstander. De har også et spesielt potensial til vekst, når de gis mulighet for et positivt miljø.

S=SUBTILITET

Subtilitet kan forklares med det som vi personlig bemerker og som andre ikke oppfatter. Det er det som ligger «bakom»; fra enkle gleder i livet, til å oppfatte non-



HØYSENSITIVE BARN

Vil du vite mer om høysensitive barn?

www.hsperson.no

www.sensitiv.dk

www.hsperson.com

www.sensitivebarn.no

Innredning av det fysiske miljøet er også viktig. Hvordan er fargene, støyen og lyset? De særlig sensitive barna har stor glede av et estetisk miljø.

Alle må ikke være med på alt. Det foregår mye i løpet av en barnehagedag. Det er ofte tilstelninger og feiringer som karneval og lucia. Kan de barna som er særlig sensitive gis et annet tilbud, eller slippe å delta? Snakk gjerne med foreldrene i forkant, og inngå avtaler med barnet. Det vil gi trygghet for barnet å bli forstått.

Selv om barnet velger bort aktiviteter, er det likevel viktig ikke å overbeskytte barn med særlig sensitivt personlighetstrekk. Det skal på lik linje med andre gis utfordringer og mestring. Men det trenger noen ganger litt mer tid, og litt mer forklaringer i forkant. Det er viktig å lære barnet å sette ord på sine følelser.

RESSURSSTERKE OG KREATIVE

De særlig sensitive barna er sterke, ressursrike og kreative barn! De har behov for gode tanke-input og positive opplevelser. De er gode rollemodeller, og mange liker også å få ansvar. Som voksne er det viktig å normalisere dette karaktertrekket, og imøtekomme barnet med anerkjennelse på lik linje med ethvert annet barn. Det er på denne måten vi kan bidra til å gjøre hverandre gode.

LITTERATUR

Aron, Elaine: Særlig sensitive børn, 381 sider, originaltittel: The highly sensitive child (2002)

Zef, Ted (2010): The strong sensitive boy, 176 sider.

Hver femte barn i Norge er født med et nedarvet karaktertrekk som innebærer å være særlig sensitiv, eller høysensitiv. Disse barna er mer mottagelige for sanseinntrykk og trenger tid til å bearbeide dem. Foto: Fotolia

verbale tegn. Særlig sensitive er mer vare og intuitive. De legger merke til og oppfatter stemninger og energier som andre ikke er like sensitive til. Det kan være fornemmelse av stemningen, eller atmosfæren i et rom. Energien i rommet sanses lett. Særlig sensitive leser raskt kroppsspråk, og føler det udefinerte i situasjonen. Det som bare «er» og ikke kan forklares.

SLIK MØTER DU BARN

Hvordan kan vi som voksne best mulig møte det særlig sensitive barnet?

Det store første møtet med omverdenen og krav til mestring møter barnet ofte i barnehagen. Det er her det får sin første del av livets utdanning.

Det er trygt for alle barn med forutsigbarhet og grenser. Det særlig sensitive barnet profiterer godt på dette. Det er viktig at det gis gode beskjeder, spesielt

i overgangssituasjoner. På denne måten kan barnet få tid til egne refleksjoner.

Det er viktig at barnet blir møtt med anerkjennelse og vennlighet. De sensitive barna er ofte vare på hvordan du bruker stemmen, og hvordan du ordlegger deg. Et ord kan sette i gang 100 tanker, som igjen fører til 100 nye. Sensitive barn stiller også ofte dype spørsmål, og bruker ord og refleksjoner som ligger «foran» sin alder. Derfor er det viktig at du er en lyttende, anerkjennende voksen, og at du er konstruktiv og ærlig i dine tilbakemeldinger.

BRA MED SMÅ GRUPPER

Barnet vil i stor grad ha godt av å være i små grupper. Det kan gi rom for den dype bearbeidelsen og kreativ utfoldelse. Det er av stor betydning for barnet at det kan ha litt alenetid, som også innebærer behovet for å leke for seg selv.

*Utdanningen skal være
helhetlig, profesjonsrettet
og forskningsbasert. Vi er på
vei, men er langt fra målet.*

Barnehageforkjemperen

Mimi Bjerkestrand har vært på toppen av Kilimanjaro og på bunnen av Middelhavet. Men de største opp- og nedturene har hun hatt i sin kamp for barnehagelærerne.

TEKST OG FOTO **LINE FREDHEIM STORVIK**

Hun har vært en nasjonal aktør innenfor barnehagefeltet i over 10 år, som leder av Utdanningsforbundet og tillitsvalgt i sentralstyret. Nå leder hun Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, og skal være med på å følge innføringen av den nye barnehagelærerutdanningen. For Mimi Bjerkestrand startet det hele i en barnehage på Os utenfor Bergen.

FRA PREST TIL FØRSKOLELÆRER

Det var egentlig prest hun skulle bli. Men etter videregående fikk Mimi praksis i en barnehage på Os, der hun vokste opp?

– De ansatte der tente gnisten i meg. De viste meg veien inn i barnas liv. Åpnet øynene mine for barnas oppdagelse av verden, forteller Mimi. De ansatte var faglig sterke. De så på det som sitt prosjekt å motivere praktikantene til å bli førskolelærere, som det het den gangen.

– Det var *det* året og inspirasjonen i *den* barnehagen som gjorde at jeg søkte lærerskolen i Volda for å bli førskolelærer. Så godt trivdes Mimi i Ivar Aasen-land at hun like godt utdannet seg til allmennlærer også. Eventyrlysten førte henne til Hammerfest, der hun fikk jobb i en barnehage med to barnehagelærere per avdeling. Mimi husker godt at styreren personlig hentet henne på flyplassen den søndagskvelden hun for første gang kom til Hammerfest. Der var hun i to år, før hun dro hjem til Bergen og jobben som førskolelærer i Bergen kommune.

TID TIL Å VÆRE I LEKEN

– Min fagidentitet knyttes til betydningen av relasjoner mellom barn og voksne og mellom barn og barn. Som pedagog må du bidra til utforskende aktiviteter og hjelpe barna gjennom språk,

musikk og lek med andre barn. Du skal være barnas faglige støtte i denne verden, sier Mimi energisk. Før hun kommer med et konkret eksempel fra sin tid som pedagogisk leder.

– Jeg observerte fem barn i garderoben. De satt på benken og spiste maten sin. Jeg ga dem beskjed om å pakke vekk maten. Da trer en av dem fem frem og går mot meg, mens han sier:

– Mimi, vi vet det er lunsj klokken elleve, men vi er i fengsel – og i fengselet har de lunsj akkurat nå.

Selvsagt lot Mimi dem få spise opp maten sin, selv om det ikke var lunsjtid. Det handlet om respekt. Om å se barna. Om å være i leken.

– Pedagogisk arbeid handler om selve livet – om å gi barna rike erfaringer på livet. Vi har ikke kompetansemål i barnehagen, men prosessmål som beskriver hva barn skal erfare og på ta del i. Barnehagen *har* tid og *skal* ha tid til å være i leken. Du skal kunne snakke om grantrær i fem uker, hvis interessen er der, mener Mimi.

BARNEHAGEFORLIKET

Mimi har vært heltids tillitsvalgt for Utdanningsforbundet i Bergen, både på lokalt- og fylkesplan. Drivkraften i jobben som tillitsvalgt har vært å kjempe for barnehagelærerne som yrkesgruppe, og for utdanningssektoren generelt. Mimis to kjepphester er statusen og omdømmet til barnehagesektoren og hvor viktig den er for barna, og at den lave bemanningen er problematisk.

– Det er den samme kampen i dag som for femten år siden. Vi kjemper ennå for noe som er så åpenbart: At de yngste barna bør ha de mest kompetente ansatte, og at det må bli flere barnehagelærere i hver barnehage, poengterer Mimi.

- Barnehagens utfordring er at den har gått fra å være en pedagogisk virksomhet som har drevet for seg selv, til å bli noe både foreldre og politikere har en mening om, sier Mimi Bjerkestrand, leder for Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen.



Hun var tillitsvalg når barnehageforliket i 2003 ble en realitet, som betydde at alle familier som ønsket det skulle få barnehageplass, og det ble satt en makspris. Det ble starten på innspurten av barnehageutbyggingen. I 2005 flyttet den rødgrønne regjeringen ansvaret for barnehagesektoren fra Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet.

– Det var en historisk milepæl. Barnehagelærerne hadde lenge ment barnehagen var en del av utdanningsløpet, men kunnskapsminister Øystein Djupedal skal ha æren for at dette ble gjennomført. Den gangen handlet det om plass, pris og penger – ikke så mye om innhold. Men det var viktig for prioriteringen av barnehagesektoren, mener Mimi.

Fra 2004 ble hun valgt inn i sentralstyret og ble leder for barnehageseksjonen i Utdanningsforbundet. Og kampenes tid hadde så vidt begynt.

FJERNET SELVRÅDERETTEN

Det første Mimi gjorde som leder av barnehageseksjonen var å foreslå å fjerne selvråderetten. Selvråderetten betydde at seksjon for barnehage kunne vedta Utdanningsforbundets politikk i barnehagesaker.

– Jeg ville fjerne selvråderetten fordi jeg mente vi trengte hele forbundet i ryggen for å få makt og innflytelse. Barnehagefeltet hadde ikke så sterk posisjon i forbundet som jeg ønsket. Vi måtte få en felles anerkjennelse for barnehagefeltet i hele organisasjonen, forteller Mimi. Hun jobbet strategisk over lang tid både internt og eksternt- og på å trygge de barnehage-tillitsvalgte om at de ville få mer innflytelse. Selvråderetten ble fjernet.

– Det er sikkert ennå uenighet om vi har lyktes eller ei, sier Mimi.

To år seinere ble kompetansekravet satt på spill i forslaget til ny barnehagelov.

– Et av forslagene var å fjerne kravet om at det skulle være en barnehagelærer i barnehagen. Det skapte rabalder. Jeg ble hærfører i barnehagelærerkampen, og bidro til å fjerne forslaget, minnes Mimi.

VANT MED TO STEMME

To stemmer i Mimi favør gjorde henne til leder av Utdanningsforbundet i 2010 til fordel for grunnskolelæreren Haldis Holst, som da ble nestleder. Da Mimi overtok som leder var det murring i rekkene: Kunne Utdanningsforbundet ha en barnehagelærer som leder? Den kritikken stilnet ganske

fort. Mimi hadde fram til da vært en synlig lederskikkelse på barnehageområdet.

– Jeg tenkte det var viktig for folk å se at Utdanningsforbundet kunne ledes av en førskolelærer. Jeg hadde lederegenskaper til å fylle den rollen. Du vil alltid få en leder som

er fra et annet fagfelt. Målet mitt var å jobbe sammen i et tema med bred kompetanse, forteller Mimi. Hennes motivasjon har hele tiden vært å jobbe for barnehagelærerne og lærernes profesjonsvilkår.

– Å være i Utdanningsforbundet har vært et virkemiddel for å nå målet. Vi trenger en sterk profesjonsorganisasjon for å arbeide for en god utdanningssektor.

INKLUDERENDE LEDER

Mimi blir beskrevet som en inspirerende, inkluderende og entusiastisk leder.

– Jeg er opptatt av anerkjennelse og respekt mellom mennesker. Det å være åpen og inkluderende. Jeg er opptatt av de jeg leder, i stedet for å være leder. De vil bli sett, hørt og få innflytelse.

Og så er det ikke vanskelig å få henne i tale. En historie fra et møte med Utdanningsdirektoratet rett etter at Mimi hadde overtatt det faglige ansvaret for barnehagen i Utdanningsforbundet er et eksempel på det. Mimis jobb var å fortelle de ansatte litt om hva som kjennetegnet barnehagesektoren – hva som var forskjellig fra skolen og hva som lignet på skolen. Dette gjorde hun på innpust og utpust i tre kvarter – mer eller mindre i samsvar med de stikkordene hun hadde med seg. Da hun var ferdig reiste direktøren i Utdanningsdirektoratet seg og takket for et særdeles inspirerende foredrag. Han hevdet at han følte seg som en som hadde vært utsatt for en uhyre profesjonell selger og kjøpte produktet tvert.

ÅPENHET OM HOMOFILI

Den tidligere barnehagelederen er opptatt av at barn skal lære om mangfold og ulikheter i barnehagen. Og at barnehagene må snakke med barna om homofili.

– Jeg er opptatt av å være ærlig og oppriktig og fortelle at mennesker er ulike, som at noen kvinner gifter seg med andre kvinner. Det er ikke noe barn skal skånes for, selv om de fleste lever i heterofile forhold, mener Mimi. Selv har hun vært lykkelig gift med sin Kari i 21 år. Det tok lang tid før hun selv anerkjente at hun var homofil. Det var først etter lærerskolen. Drømmen var å finne en mann med gård, sauer og campingplass.

MIMI BJERKESTRAND (51)

- Rektor på Slettebakken skole i Bergen.
- Leder for Utdanningsforbundet fra 2010 til 2013.
- Førskolelærer, allmennlærer og videreutdanning i spesialpedagogikk.
- Vært pedagogisk leder, støttepedagog og styrer i Hammerfest, Bergen og Oslo.
- Ledet seksjon barnehage i Utdanningsforbundet fra 2004. Før dette var hun tillitsvalgt i Norsk Lærerlag og i Utdanningsforbundet i Hordaland fra 1996–2003.
- FAMILIE: Gift med Kari Spielsberg
- AKTUELL: Leder i Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen

– For meg ble det en lang prosess. Men når jeg først fikk anerkjennelse, var det lite som kunne sårer meg.

Bryllupet stod en desemberdag 1994. Året etter partnerskapsloven kom. Utenfor ventet barna fra avdelingen Mimi var pedagogisk leder for med «Det lyser i stille grender» og roser i hendene. En rørende opplevelse. Like ved stod to eldre damer og hvisket:

– Finnes det ikke flere menn igjen i denne byen. Mimi husker det første hun tenkte var om foreldrene visste om dette. Det gjorde de, men en av foreldrene fikk store problemer med Mimi og skrev et brev til departementet om at dette var skadelig for barna.

– Jeg hadde en fantastisk styrer som skånet meg for mye. Personalet slo ring om meg og de fleste foreldrene også, forteller Mimi. Hun fortsatte i jobben, og har siden vært åpen om sin legning.

– Det er viktig å lære barna i barnehagen å respektere mangfold og ulikheter, mener Mimi.

PÅ KILIMANJARO

Etter 16 år som heltids tillitsvalgt ville Mimi tilbake til yrket sitt: å jobbe med barn. Hun kunne endt opp i en topplederjobb i hovedstaden, men hadde fått nok av pendlertilværelsen og lengtet hjem til familien i Bergen. Da rektorjobben ved Slettebakken skole i Bergen ble ledig søkte hun og fikk den.

– Jeg husker Kari sa: «Du trenger ikke leve hele livet hver helg», forteller Mimi om ukependlingen til Oslo. For hun skulle jo både rekke middag med venner, besøke sin far, gå på kino og på en fjelltopp i løpet av helgen.

Og fjelltoppturer klarer hun seg ikke uten. Da blir hun lett småsur. I høst nådde hun toppen av Kilimanjaro 5895 meter over havet.

– Det var en fantastisk opplevelse å stå på toppen av verdens høyeste frittstående fjell, og å gå fra tropisk område i bunnen til isbreen på toppen.

Neste mål er Galdhøpiggen og Surtningssue i Jotunheimen. Når hun ikke går på fjelltopper ved hytta i Mjølfjell på Voss, dykker Mimi gjerne etter kamskjell i fjorden utenfor Bergen.

Mimi understreker likevel at hun ikke har noen hang til ekstremsport. Hun er bare nysgjerrig. Definitivt ingen fjellklatrer, men en notorisk toppentusiast.

– Å hente opp kamskjell fra havet og steike dem etterpå er livsløst. Mine mest lykkeligste øyeblikk er å stå på en fjelltopp med Kari.

FØRSTE LEDERERFARING

Interessen for turer fikk Mimi i barndommen. Hun vokste opp i en søskenflokk på fire, spilte fotball og var med i kristent ungdomsarbeid. Der fikk hun sin første ledererfaring, men er ikke aktivt kisten i dag. Moren døde da Mimi var 28 år og

etterlot seg et stort savn. Rektorfaren på 85 ser hun så ofte hun har mulighet.

– Han har lært meg at det aldri er for seint å bli kjent med nye folk, forteller Mimi. Og det gjør Mimi hele tiden. Nå som leder for Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen, som



Lykken er å stå på en fjelltopp med kona Kari for Mimi Bjerkstrand. Det verste hun vet er intoleranse, fordomsfulle og nedlatende mennesker.

er oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for å følge og vurdere den nye reformen for barnehagelærerutdanningen.

– Utdanningen skal være helhetlig, profesjonsrettet og forskningsbasert. Vi er på vei, men er langt fra målet, sier Mimi. Sammen skal de finne ut hva en barnehagelærer skal kunne i framtiden.

– Målet er 50 prosent barnehagelærere. Kanskje trenger vi mer spisskompetanse som kunst og håndverk og natur og bevegelse.

MÅ STÅ OPP FOR BARNEHAGEN

Barnehagens utfordring er at den har gått fra å være en pedagogisk virksomhet som har drevet for seg selv, til å bli noe både foreldre og politikere har en mening om, ifølge Mimi.

– Vi må tåle å gå inn i denne brytningen. Vi må hegne om at barnehagen er barnas arena. Det er nå deres liv er. De er ikke i barnehagen for å bli noe. Samtidig skal vi lage grunnlaget for lese- og skriveopplæringen, men vi må hegne om barnehagepedagogikken og tydeliggjøre oppdraget vårt inn mot skolen, sier Mimi. Hele yrkeslivet har hun vært opptatt av barn og unges oppvekstvilkår i barnehage og skole.

– Den dagen det blir 50 prosent barnehagelærere skal jeg ta med meg champagne og heise flagg på Ulrikens topp.

Viktig å se og høre foreldrene

Foreldre er redde for å bli avvist, eller at det skal gå utover barna hvis de tar opp ting de er misfornøyd med i barnehagen, ifølge Foreldreutvalget for barnehager.



MARIE SKINSTAD-JANSEN
leder Foreldreutvalget for barnehager (FUB)
leder@fubhg.no

Mange foreldre som kontakter FUB opplever at de ikke blir lyttet til eller får mulighet til å medvirke i barnehagen. Foreldre er redde for å bli avvist, eller at det skal gå utover barnet dersom de tar opp misnøye med barnehagen. En fortvilet mor kontaktet FUB for å be om råd etter at hun opplevde å bli avvist da hun tok opp at barnet mistrives i barnehagen. Etter FUBs mening er det et tankekors at ikke alle foreldre opplever å bli møtt i tråd med intensjonene i lovverket.

STÅR I BARNEHAGELOVEN

Allerede i formålsparagrafen presiseres barnehagelovens krav om samarbeid: *Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov*

for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling.

Denne setningen innebærer at barnehagen må sørge for et jevnbyrdig, godt og nært samarbeid. Foreldrene må være godt informert om det som skjer i barnehagen, og det må være en jevnlig dialog. Ifølge loven har foreldrene hovedansvaret for barnas oppdragelse, og barnehagen er en støtte og et supplement til hjemmet. Vi vet også at det er foreldrene som har størst betydning for barnets trivsel og utvikling. Så blant barnehagens mange viktige oppgaver er kanskje den aller mest betydningsfulle det å gi foreldrene god veiledning og støtte i barneoppdragelsen.

Ifølge Rammepplan for barnehager skal kontakten mellom barnehagen og foreldrene bestå av forståelse og samarbeid, Med forståelse menes gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet. Med samarbeid menes regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles.

REELL FORELDRE-MEDVIRKNING?

Det kan se ut til at barnehager som involverer foreldrene i barnehagens daglige virke og inviterer foreldrene til å være med i beslutninger som tas, har høy trivsel og skårer godt på brukerundersøkelsene. Dessverre er ikke situasjonen like god i alle barnehager. FUB mottar daglig henvendelser fra barnehageforeldre som opplever at samarbeidet

med barnehagen er komplisert, eller at de ikke blir hørt og tatt på alvor. Foreldrenes medvirkning er det vi har fått flest henvendelser om hittil i år.

Nylig tok en foreldregruppe kontakt da de opplevde at en privat barnehageeier valgte å si opp alle barnehageplassene og de ansatte. Barnehageeier hevdet at grunnen til oppsigelsene var at barnehagens kjellerlokale skulle utbedres, selv om kommunens pålegg om utbedringer ikke tilsa stengning av barnehagen. Foreldrene hevdet at den egentlige grunnen var at eieren opplevde at foreldre og ansatte ble for «brysomme».

KRAVSTORE FORELDRE

FUB kjenner også til en sak der foreldrene over lang tid hadde reagert på det dårlige miljøet og den mangelfulle kommunikasjonen mellom foreldre og ansatte i barnehagen. For å bedre samarbeidet, inviterte foreldrene barnehagens ledelse til dialogmøtet. Foreldrene opplevde å bli sett på som «kravstore» og «brysomme» og ble avvist gang på gang av den kommunale barnehageledelsen. Situasjonen ble til slutt så tilspisset at den familien FUB var i kontakt med valgte å flytte fra kommunen.

Disse eksemplene viser at det ikke alltid lønner seg for foreldre å bry seg, stille ubehagelige spørsmålene til barnehagens ledelse, eller å heve sin røst dersom det er forhold foreldrene reagerer på, eller er uenig i. Foreldre kan, selv om de står flere sammen, oppleve seg maktesløse og rådløse.

FUB

- Foreldreutvalget for barnehager (FUB) er et nasjonalt utvalg for og med foreldre med barn i barnehage.
- FUB jobber for en god dialog mellom hjemmet og barnehagen og for å fremme foreldremedvirkning.
- Opprettet av regjeringen.
- www.fubhg.no



FUB mottar daglig henvendelser fra foreldre som opplever at samarbeidet med barnehagen er komplisert, eller at de ikke blir hørt. Foto: Fotolia

FÅR IKKE HA EGNE MØTER

FUB blir også stadig rådspurt om samarbeidsutvalget og foreldrerådet og hvordan disse organene skal fungere. Fortvilte foreldre ringer fordi de ikke har fått mulighet til å medvirke, eller er forelagt viktige saker slik som barnehageloven pålegger barnehageeier. FUB får også henvendelser om at foreldrerådet ikke får lov av barnehageeier å ha egne møter. Det er viktig å understreke at foreldrerådet er et selvstendig organ som både kan og bør behandle egne saker og avholde faste møter.

VIKTIG FOR BARNETS TRIVSEL

Et godt samarbeid mellom foreldre og barnehage er viktig for barnet. Når barnet opplever at de voksne kommuniserer godt, gir det barnet trygghet og trivsel. Det gir igjen god grobunn for utvikling og vekst. Forskning viser at desto bedre forhold det er mellom foreldrene og personalet, jo bedre trives og fungerer barnet i barnehagen.

Foreldrene er nøkkelen til et godt for-

eldresamarbeid. En barnehagelærer har treffende uttalt: *«Hvis jeg ikke har god kontakt med foreldrene kan jeg glemme å komme i posisjon til barnet».*

HVA SKAL TIL FOR Å LYKKES?

Kimen til det gode samarbeidet er når foreldre og personalet går i dialog med hverandre, hvor dialog defineres som en utvekslende samtale. I en vekselvirkning mellom å lytte aktivt og åpent formidle sitt budskap, legges et godt grunnlag for å oppnå samarbeid. Det er et gjensidig ansvar å fremme den gode dialogen og kontakten, men barnehagen har hovedansvaret.

Ansatte som er åpne, imøtekomende og tilgjengelige for foreldrene skaper trygghet og tillit hos foreldrene. I barnehagen leverer foreldrene fra seg det kjæreste de har. De trenger å vite at barnet blir sett, forstått og får god omsorg. Det betyr at de ansatte må være tilgjengelige for foreldrene, både fysisk og mentalt. Når de ansatte inviterer foreldrene inn i den daglige kom-

De ansatte har et stort ansvar for å se og møte alle foreldre, slik at samtlige foreldre opplever at de er betydningsfulle.

munikasjon og tar dem med på råd, får foreldrene innsikt i og større forståelse for barnehagen. Det gir en trygghet som igjen kan gjøre det lettere for foreldrene å stille de «vanskelige» spørsmålene. De ansatte har et stort ansvar for å se og møte alle foreldre, slik at samtlige foreldre opplever at de er betydningsfulle. For å unngå misforståelser og få til samarbeidet er det også viktig å avklare forventninger til hverandre og drøfte dilemmaer, slik at begge parter får en felles forståelse og referanseramme.

ØNSKER TYDELIGERE LOV

Hvordan kan foreldrenes medvirkning sikres på en mer forpliktende måte for barnehagen og barnehageeier?

FUB er opptatt av at barnehagen legger til rette for samarbeid og dialog med alle foreldre, og mener at foreldrenes rettigheter må komme tydeligere fram i barnehageloven. Det betyr at barnehageeierne må få ansvar for å se foreldrene som en ressurs og invitere til medvirkning og samarbeid for barnas beste. FUB mener at mange barnehageeiere trenger mer kompetanse og kunnskap om betydningen av samarbeid, slik at den enkelte barnehageeier opplever foreldre som en nyttig medspillere og en ressurs for barnehagen.



De jobber for **fremtidens** barnehagelærere

Mer fokus på pedagogikk og praksis og flere mastergradstilbud er noe av det som bør bli bedre i ny barnehagelærerutdanning.

TEKST OG FOTO

LINE FREDHEIM STORVIK

Barnehagelærerutdanningen i Norge er under lupen.

– Utdanningen skal være helhetlig, profesjonsrettet og forskningsbasert. Vi er på vei, men er langt fra målet, sier leder Mimi Bjerkestrand i Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen.

INNHold OG KVALITET

Følgegruppen er oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for å følge og vurdere den nye reformen for barnehagelærerutdanningen. Sammen skal de følge iverksettingen av den nye barnehagelærerutdanningen. I høst har de

lagt frem sin andre rapport på tre store konferanser rundt om i landet. Mer enn 300 ansatte, studenter og representanter fra høyskolene og universitetene har deltatt.

– Høgskoler- og universitet driver nå og utvikler barnehagelærerutdanningen. Vi vil det skal bli flere barnehagelærere, og at utdanningen skal være på topp. Vi ønsker at det blir utdannet dyktige og kompetente barnehagelærere, sier Mimi Bjerkestrand. Følgegruppen skal i fire år drive følgeforskning, innhente informasjon, være en nøytral observatør, påvirke og være en endringsagent. Den skal se på innhold, kvalitet og struktur i utdanningen i lys av barnehagesektorens behov for rekruttering. Hvert år kommer

en rapport fra følgegruppen. Den siste i 2017.

TRENGER SPISSKOMPETANSE

– Det er et mål at utdanningen skal bli mer helhetlig og mindre fragmentert. Det er en utfordring å sikre helheten, påpeker Bjerkestrand. Ledelse, mangfold og de små barna er for eksempel gjennomgående tema i utdanningen, men blir oppfattet og praktisert ulikt fra sted til sted.

Hun mener det er viktig at studiestedene tenker at flere barnehagelærere skal jobbe sammen i fremtiden, og at det får konsekvenser for hvilke kompetanse barnehagelærerne må ha.

– Målet er 50 prosent barnehage-

◀ Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen la i høst frem sin andre rapport om utdanningen: Førsteamanuensis Svein Ole Sataøen (f.v.) ved HiSF avdeling for lærerutdanning og idrett, høyskolelektor Magli Sofie Økland ved barnehagelærerutdanningen HiB, fagleder Marianne H. Størdjord for barnehageseksjonen i Sametinget, barnehagestyrer Bjarne Stenersen fra Tromsø, dosent i pedagogikk Sigrun Sand ved HiH og professor i drama Leif Hernes ved HiOA. Dekan for avdeling lærerutdanning Birte Simonsen (bak t.v.) UiA og rektor og leder for følgegruppen Mimi Bjerkestrand.

lærere. Kanskje trenger noen mer spisskompetanse innenfor aktuelle områder som kunst og håndverk og natur og bevegelse, sier Bjerkestrand. Hun er overrasket over at det ikke finnes et mer variert utvalg i fordypningsområder for studentene.

BEDRE MASTERTILBUD

Følgegruppen mener også det må utvikles flere mastergradstilbud i utdanningen.

– Vi trenger den forskningsbaserte kunnskapen innen barnehagefeltet, sier Bjerkestrand. I dag er det en utfordring å rekruttere professorer og dosenter innen barnehageområdet.

En annen utfordring er pedagogikkfagets plass i utdanningen.

– Pedagogikken skal være sentral og inngå i alle kunnskapsområder. I rapporten pekes det på at pedagogikkfaget har en utydelig plass. Vi må definere hva som skal være innholdet i pedagogikkfaget, understreker Bjerkestrand. Et nasjonalt nettverk for pedagogikkfaget og tid til bedre samarbeid er to ting som kan bidra for å få det til.

ENDA BEDRE PRAKSIS

Rapporten fra følgegruppen påpeker også at praksislærerne har ulik kjennskap til den nye utdanningen. Den foreslår en økt satsing på veilederutdanning for praksislærere i barnehagelærerutdanningen. Det bør også bli et bedre samspill mellom opplæringen i praksis og opplæringen på institusjonene.

– Vi må i større grad involvere praksislærerne i arbeidet med å utvikle utdanningen og etablere et nettverk av praksislærere, påpeker Bjerkestrand.

KJENNER SEG IGJEN

– Mye av det rapporten sier om praksis og progresjon er viktige punkter og gjenkjennbare problemstillinger vi står i til daglig, sier Gry Hjortdal, høyskolelektor ved Høgskolen i Telemark.

Også høyskolelektor Jane Haugseth ved Høgskolen i Lillehammer kjenner seg igjen i rapporten.

– Jeg er kritisk til hvordan praksisen forløper. Det er stort frafall de første årene. Studentene kommer ut i en virkelighet som ikke er gjenkjennbar. Hun savner viljen til å løfte hele barnehagesektoren.

– De snakker om det samme nå som for 30 år siden. Det handler om politikk og viljen til å satse på barnehage, mener Haugseth.



Stiftelsen IMTEC og samarbeidspartnere ønsker velkommen til konferansen
DIGITAL ARENA BARNEHAGE 2016
en konferanse om lekende, lærende og skapende prosesser med digitale verktøy i barnehagen

TROMSØ 1. mars LILLESTRØM 2. mars BERGEN 3. mars

DIGITAL ARENA BARNEHAGE tar for seg hvordan vi kan bruke digitale verktøy slik at de blir en naturlig del av hverdagen i barnehagen. Konferansen bidrar til å øke kunnskapen om hvordan digitale verktøy kan støtte barnas lek og læring når verktøyene blir satt inn i en pedagogisk ramme. Noen stikkord for konferansen: nettbrett, apper for musikk, fortelling og billedbøker, ledelse og holdninger, kompetanse og kvalitetsutvikling, forskning og eksempler fra barnehagehverdagen.

Før 10.01.16

kr. 1.800

Etter 10.01.16

kr. 2.200

Studenter med studiebevis

kr. 1.400

Mer info www.imtec.org/dab

Påmelding: www.imtec.org/dab/pamelding

Arrangører:



Samarbeidspartnere:



Bra praksis, dårlig på ledelse

Barnehagelærerstudentene er mest fornøyd med praksisen og minst fornøyd med det de lærer om IKT, ledelse og barn med særskilte behov.

TEKST OG FOTO

LINE FREDHEIM STORVIK

Det kom frem av studentundersøkelsen som ble lagt frem av Følgegruppen for barnehagelærerutdanningen i høst.

Studentene er mest fornøyd med praksisen. De skulle gjerne ha lært mer om ledelse, som å lede en personalgruppe og veilede andre. De savner mer kunnskap om barn som lever i utsatte livssituasjoner og ønsker å lære mer om praktisk bruk av IKT i barnehagen.

GLEDEN VED JOBBEN

De som studerer ved mindre institusjoner er mer fornøyd enn de som studerer ved store. Kvinner er mer fornøyd enn menn. Studentene er mer motivert av indre faktorer som gleden ved jobben, enn ytre faktorer som lønn og status.

Undersøkelsen ble gjort fra 2014 til 2015. I 2014 deltok 2250 studenter, i år sank tallet til 1962. Studentene er noe mindre begeistret i år enn i fjor.

MER LEDELSE OG IKT

– Ledelse av barn er det mye om i utdanningen, men ikke ledelse av personale, sier barnehagelærerstudent Espen Hammarbäch Myrvold (28) ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har jobbet to og et halvt år i barnehage.

– Jo mer du lærer om noe, jo mer forstår du at du ikke kan. Vi har litt om barnevernet, men føler vi skulle ha kunnet mer, påpeker han.



Espen Hammarbäch Myrvold (f.v.), Inger Pernille G. Ryste og Pauline Schultz er rådgivere for følgegruppen for barnehagelærerutdanningen og ønsker mer ledelse, IKT og veiledning.

– Jeg kjenner meg igjen i undersøkelsen. Lærerne trenger også et oppfriskningskurs i IKT. Også studentene som trenger det, bør få det, mener Inger Pernille G. Ryste (40). Hun tar utdanning etter ti år som assistent.

– IKT-fokuset på utdanningen bør være hvordan du bruker data sammen med barna, mener Pauline Schultz (28) ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Studentene skulle gjerne hatt ledelse med i alle kunnskapsområdene.

TID TIL VEILEDNING

Praksisene er det studentene er mest fornøyd med. De mener praksisveilederen har en viktig oppgave, og at det må settes av nok tid til veiledning og faglig diskusjon.

Praksisen bør også være så realistisk som mulig.

– I min forrige praksis var det tre pedagogiske ledere, to studenter og en assistent på 18 barn. Det er jo ikke slik hverdagen er. Da blir det lett et praksisjokk for studenter som ikke har jobbet

i barnehage før, når de møter virkeligheten, sier Myrvold.

BLU

Følgegruppa for barnehagelærerutdanningen (BLU) skal:

- følge og vurdere utviklingen i barnehagelærerutdanningen i den nye høgskole-reformen fra 2012 til 2017.
- følge opp den nye rammeplanen om en styrket og forbedret utdanning som svarer på barnehagens behov for gode barnehagelærere, og på samfunnets behov for bedre kvalitet i barnehagen.
- innhente data om kvaliteten på utdanningene på de ulike lærestedene, om alt fra opptak, gjennomføring og frafall til rekruttering og studentenes tilfredshet.
- vurdere det nasjonale tilbudet om barnehagelærerutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for barnehagelærere.
- veilede og gi råd til institusjonene og legge til rette for å forbedre kvaliteten ved å skape arenaer for formidling og meningsutveksling.

Kilde: blu.hib.no

Les også Første steg digitalt

Ebladet finner du på
udf.no/forste-steg eller på
utdanningsnytt.no

God lesing!



PÅ JAKT ETTER NYE UTFORDRINGER?

SPENNENDE MULIGHETER OG FAGLIGE UTFORDRINGER FINNER DU PÅ
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN - LÆRERJOBB.NO

KONTAKT OSS PÅ:
POST@LAERERJOBB.NO / 24 14 23 30

UTLYSE LEDIGE STILLINGER PÅ LÆRERJOBB.NO
OG I FØRSTE STEG?

**Lærer
jobb
.no**

Er lærebøkene gode nok?

Det er blitt en flom av fagbøker og lærebøker for studenter i barnehagelærerutdanningen. Men er de gode nok? Mitt svar er nei.



INGEBORG TVETER THORESEN

tidligere rektor og førstelektor ved Høgskolen i Vestfold, forsker og forfatter. Er skribent og foredragsholder. Ingeborg.T.Thoresen@hbv.no

Den prisbelønte forskningsformidleren Anine Kierulf, har satt forskningsformidling på den offentlige dagsorden i en kronikk i Aftenposten,¹ (Kierulf, 2015). Det var på tide at søkelys ble satt på denne del av forpliktelsen som universiteter og høyskoler har.

Nødvendige krav til høyere utdanning etter 2004, da krav til forskning ikke ble innfridd, har imidlertid ført til at lærebøker, især på fagfelt med svak akademisk tradisjon, har blitt skadelidende. Det gjelder blant annet barnehagelærerutdanningen.

DILEMMAER

Jeg vil nå peke på, belyse og drøfte noen utfordringer og dilemmaer som har betydning for faglitteratur i barnehagelærerutdanningen som profesjonsutdanning. Det skjer på bakgrunn av eget arbeid med fagartikler og lærebøker, som underviser, forfatter og anmelder. Pedagogikkfaget har hatt spesielle oppgaver i utdanningen, og har

det fortsatt til tross for strukturelle og faglige endringer.

En rekke av dilemmaene er av prinsipiell karakter, og gjelder flere profesjonsutdanninger.

En profesjonsutdanning kjennetegnes blant annet ved at den har et nærmere definert kunnskapsgrunnlag. Det er imidlertid ikke lett å få tak i eller grep om barnehagepedagogikkens kunnskapsgrunnlag. Det er heller ikke lett å bidra til kunnskapsgrunnlaget innenfor den nye tenkningen om barnehagelærerutdanning- med blant annet sammensatte kunnskapsområder.

PENSUM I PEDAGOGIKK

I 2015 leverte Følgegruppa for den nye barnehagelærerutdanningen et par rapporter. I den siste har de blant annet sett på pensumlitteraturen i pedagogikk, selv om det ikke er noe kunnskapsområde som har betegnelsen pedagogikk. Faget eller pedagogisk kunnskap skal, som noe nytt, være integrert i alle kunnskapsområdene. Ifølge rapporten fant forskerne dette:

«Forskarane fann 93 ulike monografiar, 32 ulike antologiar og 28 ulike tidsskriftsartiklar, henta frå elleve ulike tidsskrift. Den eldste referansen var frå 1985. Brorparten av litteraturen, 124 av 153 titlar, er gitt ut etter 2005 (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning, 2015: 129-130).

Når det gjelder artikler, fant de 28 ulike artikler i 12 ulike tidsskrift og aviser. Det ble også laget en oppstilling som viser de mest brukte monografiene², antologiene og tidsskriftsartiklene på pensumlistene. De fant at faglitteraturen eller pensum er mangfoldig, for ikke å si uoversiktlig, og at forfatterne er mange. Forskerne uttrykker videre:

Bøkene som utgjør kjernen i pensum er i stor grad lærebøker skrivne for ei eller fleire definerte målgrupper. Fleire av bøkene har det ein må kalle ei encyklopedisk orientering i den forstand at dei tek opp pedagogiske tema på eit generelt og allment fagleg og kunnskapsmessig nivå (op.cit.)

Det har utvilsomt betydning for profesjonens kunnskapsgrunnlag.

Når det gjelder vesentlige anliggender for barnehagelærerutdanningen, uttrykker rapporten følgende:

(...) det er eit tankekors at pedagogikk som vitskap, forskning og studentane si danning knapt vert nemnd i samtalane om ny barnehagelærerutdanning. Forskarane meiner analysen dei har gjort bør rette merksemda mot institusjonskulturar, der til dømes synet på pedagogikk kan vere noko å drøfte internt. Dei meiner også at institusjonane må utfordre fagpedagogikkmiljøa og støtte deira arbeid for myndiggjering og utvikling av

1 «Akademisk ringeakt for offentligheten?» i Aftenposten 21.10.2015.

2 Når bibliotekene katalogiserer er monografi en betegnelse for bok.

pedagogikk som sentralt sambindande dannels- og refleksjonsfag, slik intensjonen er i reforma. (op.cit.:121)

Dermed er hansken kastet til institusjonene. Imidlertid angår denne utfordringen flere.

FORSKNINGSFUNN I 2007

I 2007 hadde Torhild Strand barnehagelærerutdanningen sitt kunnskapsgrunnlag som tema for sin doktoravhandling *Barnehagens epistemologi: en studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Strand, 2007). Tilnærmingen valgte hun fordi «utdanningens oppdrag er – innenfor de lover og forskrifter som gjelder – å sertifisere førskolelærere, og dermed identifisere hvilke pedagogiske oppfatninger som anses som gyldige» (ibid.: Innledning:10). Strand studerte barnehagepedagogikkens grunnlag og legitimering, og fant den gang at det var relativt få bøker og forfattere som gikk igjen i pensumlitteraturen.

Hennes avhandling var ganske enestående idet hun presenterte og analyserte pensumlitteraturen ved samtlige barnehagelærerutdanninger, og fant hvilken litteratur som var mest brukt. Strand intervjuet også noen utvalgte forfattere av litteraturen, og drøftet den betydning som dette hadde for forståelsen av hva barnehagepedagogikk var, (op. cit.).

KRAV TIL UTDANNINGEN I DAG

Lærebøker bør ha et godt språk, som tilrettelegger fagstoff for leseren, og som på



den måten er god forskningsformidling. I dag står barnehagelærerutdanning og undervisningspersonalet overfor en rekke krav fra myndighetenes side. De får betydning for lærebøker for utdanningen, som gjør at lærebøker for grunnutdanningen blir skadelidende.³

Med høyskolereformen i 1994 kom utdanningen inn under Universitets- og høyskoleloven. I lovens formålsparagraf likestilles tre oppgaver: å tilby utdanning, og drive forskning på et høyt internasjonalt nivå - og å formidle kunnskap (Universitets & høyskoleloven, 2005).

I *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen*, heter det:

Forskriftens formål er å sikre at institusjonene tilbyr integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Institusjonene møter krav til undervisningspersonalets kompetanse. Dette sammen med lov og forskrift medfører

at ansatte må drive forsknings- og utviklingsarbeid og dokumentere gjennom vitenskapelige publikasjoner, monografier eller artikler. Det er nødvendig for å oppnå ønskede grader (kompetanse), for å godtgjøre sin forskningstid, tildelt etter søknad, og for å bidra til forskningsbasert undervisning.

Så er vel alt vel, da, med muligheter til forskningsformidling tilpasset bachelorstudenter? Nei. Bildet er imidlertid annerledes. Det har sine grunner.

KRAV TIL INNTJENING

Universitets- og høyskolerådet (Uhr) skjelner mellom vitenskapelig publikasjon⁴ og fagbøker. Vitenskapelige artikler i tidsskrift og antologier skal være fagfellevurdert i henhold til to nivåer, gruppe 1 og gruppe 2, forskning for forskerfellesskapet.

Undervisningsinstitusjonene har krav til inntjening. Departementet legger både studentgjennomstrømming og

3 Problemstillingen er drøftet med saksbehandler i universitets- og høyskolerådet som sier at dette nå tas fatt i gjennom møter med både forlag og institusjonsledere.

4 En vitenskapelig publikasjon defineres gjennom fire kriterier, hvorav samtlige må være oppfylt. Publikasjonen må 1. presentere ny innsikt, 2. være i en form som gjør resultatene etterprøvbare eller anvendelige i ny forskning, 3. være i et språk og ha en distribusjon som gjør den tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den og 4. være i en publiseringskanal (tidsskrift, serie, bokutgiver, nettsted) med rutiner for fagfellevurdering.

forskningsproduksjon til grunn for såkalt resultatbaserte inntekter. Vitenskapelige artikler gir publiseringspoeng, som et grunnlag for inntjening, et tellekantsystem, som umiddelbart virker inn på hva forskere og undervisere bruker deler av arbeidstiden på. Enten de står i tidsskrifter eller antologier, har vitenskapelige artikler *ikke* studenter som primær målgruppe. Noe de naturlig nok bærer preg av, selv når de presenteres i lærebøker.

UTFORDRINGER FOR FORFATTERE OG FORLAG

Dermed bys det på en rekke dilemmaer: Studenter trenger lærebøker, mens faglitterære forfattere må levere vitenskapelige publikasjoner gjennom forlag eller tidsskrifter. Bøker må imidlertid selge. Når forskerfellesskapet utgjør et begrenset marked, i alle fall norske artikler, blir studenter en viktig målgruppe.

Institusjonene ønsker produksjon som kvalifiserer for inntekter og forskerne publiserer for meritering, det vil si økt kompetanse, karrieremuligheter og lønn, og ny forskningstid. Forlagene ordner med såkalt fagfellelvurdering som skal tilfredsstille det vitenskapelige nivået som Uhr krever. Ved det møtes institusjonenes, forskernes og forlagenes interesser.

Men hva med lærebøker for studentene? De skal ikke være på samme nivå, eller av samme karakter som vitenskapelige publikasjoner. De som skal skrive fagtekster, eller utgi disse, og de som til sist velger faglitteratur, står altså overfor en rekke krav - og valg. Følgegruppa, som jeg har vist til, peker på hva resultatet blir av de ulike bestemmelsene og kryssende interesser.

Det er blitt en flom av fagbøker og lærebøker for studenter på bachelornivå. Men er de gode, og tjener de sitt formål? Gagner denne måten å løse utfordringene om forskningsbasert litteratur for studenter som, især gjennom pedagogikk, skal få bidrag til sin personlige og profesjonelle danning i studiet? Er dette

god faglitteratur for dem, eller for barnehagelærere i praksis? De skal holde seg á jour og få hjelp til intern kompetanseheving i barnehagene. Mitt svar er nei.

FORSKNINGSRAPPORTER I LÆREBOKFORM

Jeg har lest tilstrekkelig av pensumlitteratur i fagbøker og vitenskapelige antologier til å gi et kontant svar. En rekke bøker bærer mer preg av å være forskningsrapporter enn lærebøker. Det gjelder både disposisjon, omfattende redegjørelser for forskningsdesign og -metode, begreper og underliggende (implisitte) vitenskapsteoretiske problemstillinger. I mange antologier er det heller ikke lett å orientere seg i pedagogiske grunnlagsspørsmål, eller i forhold til de ulike forfatternes og forskernes faglige eller filosofiske ståsted. Og nettopp hjelp til å drøfte pedagogiske grunnlagsspørsmål og finne en pedagogisk plattform må være noen av intensjonene med lærebøker i pedagogikk, jfr. sitat fra følgegruppa ovenfor. Men pensumlitteraturen synes å være for mangfoldig til det.

Og nå kommer jeg tilbake til Strands avhandling. Hun spør avslutningsvis om hvorvidt de siste års endringer i de politiske dokumentene, som er influert av internasjonal pedagogikk og politikk, vil endre barnehagepedagogikken? Endre den fra ideen om å skape et miljø for barnets utvikling til ideer som vil endre barnehagens innhold (ibid.)?

Svaret er ja, i følge *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009), i dagens utdanningspolitiske dokumenter og som jeg så for ti år siden og ser i dag (Thoresen, 2005).

Det viser også den flom av forskningslitteratur som både svarer på og legitimerer endringer i barnehagepolitikken.

DETTE SAVNER JEG

I barnehagelærerutdanningens lærebøker savner jeg forskernes bevissthet om og drøfting av betydningen av bar-

nehagen som samfunnsinstitusjon og samfunnsmandatet, om hverdagslivet, verdiene, dilemmaene og yrkesetiske utfordringer. Det kunne bidra til forståelse for betydningen av det faglige skjønnet, som en pedagogisk bro mellom teori og praksis. «Teori-praksis problemet kan løses ved å gi teorien en autoritet og praksis en realitet, men det er skjønnet som formidler mellom dem,» sier Lars Løvlie i en artikkel om en av pedagogikkens fedre, Herbart (Løvlie, 2015). Skjønnet utøves alltid i konkrete situasjoner.

Det synes for meg som forskere er mer opptatt av sitt forskningstema enn interessen for studenter som vordende barnehagelærere - riktignok ikke i forskningen, men i formidlingen av den. Derfor er det rett og slett vanskelig å anbefale en rekke fagbøker.

LITTERATUR:

- Følgegruppe** for barnehagelærerutdanning. (2015). *Barnehagelærerutdanninga: meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* Hentet fra <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>
- Kierulf, A.** (2015). Akademisk ringegakt for offentligheten?, *Kronikk, Aftenposten*.
- Kunnskapsdepartementet.** (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan for barnehagelærerutdanning](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=rammeplan%20for%20barnehagel%C3%A6rerutdanning)
- Løvlie, L.** (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, <http://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/91>. Hentet fra
- Strand, T.** (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi: en studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (B. no. 78). Oslo: Unipub forl.
- Thoresen, I. T.** (2005). Barnehagen på skolevei (s. 12-22). Oslo: Utdanningsakademiet.
- Thoresen, I. T.** (2015). *Barnehagelæreren: profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Universitets- & høyskoleloven.** (2005). Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven). Hentet fra www.lovdata.no
- Østrem, s., Tholin, K. R., Nordtømme, S., Jansen, T. T., Hogsnes, H. D., Føsler, L. I. R., & Bjar, H. A. Ø.** (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (B. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Den brysomme mannen i fagboka

Stereotyper er bare farlige til du oppdager at du har dem.

Å nei, der er du igjen. Du som alltid er så kranglevoren. Alltid tror du vet best, uten å kunne noe som helst. Har aldri tatt en utdanning. Der er du. *Mannen i fagboka*.

I kapittel etter kapittel, lærebok etter lærebok har du forfulgt meg de siste tre årene. Du har stukket kjepper i hjulene for den nyutdannede, forsiktige og velmenende barnehagelæreren. Det var godt hun kunne ta «den tøffe avgjørelsen» og «stå i det» til du ga deg.

Du kler deg i ulike roller du, *Mannen i fagboka*. Du er en ufaglært assistent som ikke følger planene, en pappa som ikke tar seg tid til å prate med de ansatte og en styrer som mener vi bør «vente og se», mens bekymringsmeldingen burde

vært sendt i fjor. Innimellom glimter du riktignok til; du er god med de litt bråkete guttene og så flink på gitar da gitt! Og titter du innom som pedagog baksnakker du aldri.

STEREOTYPIER

I juni 2016 skal det første kullet med barnehagelærere uteksamineres. Etter fullendt studium og godkjent bacheloroppgave er vi klare for å ta fatt på hverdagen i barnehagen. Noen av oss har lang fartstid fra barnehagen. Andre begynner helt uten annen erfaring enn 100 dager praksis fordelt på tre år. Men alle begynner vi med hodet proppfulle av tanker og ønsker, teorier og meninger, håp og frykt. Hva vi har lest de siste tre årene er med på å forme hvordan vi går inn i arbeidet vårt som pedagoger. Og hvilke stereotyper vi har dannet oss er med på å forme hvordan vi møter menneskene vi skal jobbe med. Hva gjør det med oss at *Mannen i fagboka* gjentar sin rolle gang på gang, tilsynelatende uten kritisk refleksjon?

Kommer alarmen til å gå av og varsellampene blinke når nyutdannede, forsiktige og velmenende *Anne* tar fatt på sin karriere som barnehagelærer og blir introdusert for sine medansatte, deriblant assistenten Per? *Han må jeg være tøff med! Her må jeg «stå i det»!* Og med piggene ute og guarden hevet tar hun fatt på sitt virke.

KAN VÆRE NYTTIG

Å ha stereotyper er en naturlig ting. Det er hvordan vi som mennesker katalogiserer verden rundt oss. For vi kan ikke forstå alle og alt. Så vi setter

i bås, skaper system og rydder opp så virkeligheten vår blir litt mer oversiktlig. Mange stereotyper er nyttige også. Et stereotyp bilde av en mor med sitt første barn i tilvenning som stressa og nervøs gjør meg i stand til å komme hennes bekymringer i forkjøpet med anerkjennelse og beroligelse. Men når stereotyper dannes utenfor eget erfaringsgrunnlag blir ting verre. Når de lister seg så stilt på tå innerst inn i

Hvilke stereotyper vi har dannet oss er med på å forme hvordan vi møter menneskene vi skal jobbe med.

underbevisstheten din og venten, er de rett ut skumle. For plutselig er de en del av deg, selv om du ikke aner hvorfor du mener det du mener.

JEG ER IKKE REDD

En av mine forelesere sa en gang at stereotyper bare er farlige til du oppdager at du har dem. For i det øyeblikket du stopper opp og kaster litt lys på dem fjerner du stereotypenes makt til å ta avgjørelser for deg. Derfor er jeg ikke redd for å møte deg, *Mannen i fagboka*. For du er bare en mann. Du er en av tusenvis av menn i barnehagen i Norge; alle like ulike og unike som de damene, guttene og jentene jeg skal bli kjent med. Nei, jeg er ikke redd deg i det hele tatt. Hun sure gamle dama som har jobbet i barnehagen i 20 år og tror hun vet alt derimot...



ESPEN HAMMARBÅCH MYRVOLD
barnehagelærerstudent ved Høgskolen
i Oslo og Akershus.
espenhm@gmail.com

Nei til økt læringstrykk i barnehagen

Vi er kritiske til realfagstrategien. Ikke fordi vi ikke ønsker at barn skal lære, men fordi vi ønsker at læring skal skje ut fra barns egne interesser og engasjement.



METTE NYGÅRD
GUNN IRENE HEGGVOLD
stipendiater, DMMH
Gunn.I.Heggvold@dmmh.no
Mette.Nygard@dmmh.no

Politikerne ønsker mer og bedre læring i barnehagen, særlig knyttet til språk og matematikk. Fokuset på læring har økt etter at Norge presterte, i alle fall ifølge media, «under pari» på den første PISA-testen i 2000. For at norske barn skal prestere bedre på standardiserte tester, anbefales det å intensivere barns læring i barnehagen. I høst kom den nye strategiplanen «Tett på realfag» som går ut på at det skal settes inn tiltak for å bedre barns realfagskompetanse. Det skal også innføres et realfagsbarometer, som har til hensikt å måle hvordan det går med realfagssatsningen i barnehagen og i skolen de neste fire årene.

Vi stiller oss kritiske til en slik satsing. Ikke fordi vi ikke ønsker at barn skal lære, men fordi vi ønsker at læring og kunnskaps tilegnelse skal skje med utgangspunkt i barns egne interesser, medvirkning og engasjement. Realfagsstrategien øker læringstrykket i både barnehage og skole, og vi frykter derfor at synet på hva som anses som verdifull kunnskap snevres ytterligere inn.

PRESTASJON FREMFOR KUNNSKAP

Et økt læringstrykk, ofte i politiske dokument omtalt som *Tidlig innsats for livslang læring*, har lenge vært et uttalt politisk satsingsområde. Målet med tidlig innsats for livslang læring er i utgangspunktet å legge til rette for sosial utjevning gjennom å skape et utdanningssystem som motvirker sosiale forskjeller. Mer og bedre læring i barnehage og skole har til hensikt å bidra til dette. Samtidig har fokuset på spesifikke ferdigheter vokst i takt med resultater på PISA-undersøkelser, nasjonale prøver og andre standardiserte tester. For at norske barn skal prestere tilfredsstillende på slike tester, anbefales det

å intensivere barns læring i barnehagen. Vi spør oss om hvor sosialt utjevnenende dette egentlig er. Med et sterkere fokus på kunnskap som skal måles kan vi risikere at *tidlig innsats for livslang læring* snevres inn til kun å handle om *tidlig innsats for livslang prestasjon*.

Det å i større grad satse på spesifikke ferdigheter, snevrer også inn synet på barn. Om man ser på læring som noe som kan omregnes til statistikk, legges det opp til en årsak-virkningstenkning når det kommer til barn og læring. Barn risikerer dermed å bli redusert til målbare enheter som styres i retning av en innlæring av ønskede «lønnsomme» ferdigheter.

I MOT TESTKULTUR

Videre kan tidlig innlæring av spesifikke ferdigheter resultere i det stikk motsatte av hva politikere og enkelte forskere ønsker å satse på (Sommer 2014). Sommer hevder konsekvensen av tidlig innlæring på sikt vil føre til at barn presterer dårligere i skolen og i utdanningssystemet for øvrig, og mener at politikere synes å ha blitt tonedøve for forskningsresultater som taler mot tidlig innlæring og testkultur. Dette er noe også Pettersvold og Østrem (2014) har trukket fram. Mye undervisning fører ikke nødvendigvis til mer læring og kan i verste fall gå på bekostning av barns trivsel og utvikling. Og er det slik at profesjonsutøvelsen til en barnehagelærer først og fremst skal tuftes på undervisningskompetanse?

FRIHET TIL Å GJØRE INGENTING

Vi er bekymret for at barns selvstendige aktivitet og frie lek kan ende opp med å bli sett på som noe som forstyrrer det «produktive» læringsarbeidet, som fra offentlig hold kan synes å være det eneste verdifulle. FN lanserte for en tid tilbake en kommentar til artikkel 31 i Barnekonvensjonen. Her advares det særlig mot et økende læringstrykk og en vektlegging av formell akademisk suksess, blant annet fordi det kan føre til at barns muligheter til selvinitierte aktiviteter begrenses. Dette kan igjen bidra til å svekke barns rett til lek og frihet til å «gjøre ingenting» (Jmf Øksnes og Sunsdal 2013).

MINDRE TID TIL Å JOBBE MED VENNSKAP

En ensidig satsing på læring kan redusere både barn og voksnes handlingsrom og føre til at det blir mindre tid og rom til å jobbe med samspill og relasjoner i barnehagen. Den ferske undersøkelsen *Children's Worlds*, utført av forskere i 15 land og samlet ved universitet i York, viser at Norge ligger på topp når det kommer til kategorien «Vennskap og andre forhold». Her sier 90 prosent av alle 10–12-åringer som er spurt at de har nok venner. Sett med barns øyne er det akkurat vennskap som er det viktigste i både barnehage og skole (Øksnes 2015). Denne undersøkelsen har vi imidlertid hørt lite om fra offentlig hold. Vi mener at politikere bør satse på flere voksne i barnehagen. Slik vil personalet i enda større grad ha tid til å jobbe med og ivareta det enkelte barns behov for trygghet og trivsel, og til å tilrettelegge for at barn kan utvikle gode vennskapsrelasjoner. Vil ikke dette være en god framtidsinvestering?

DET SKJER LÆRING I BARNEHAGENE

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen må gjerne ønske mer realfagslæring inn i den norske barnehagen, men det *skjer* allerede mye slik læring i norske barnehager. Når politikere snakker om læring kan det se ut som om de ikke synes den kunnskapen barna får gjennom samspill og lek gir nok læring og utvikling. Riktignok understreker Røe Isaksen at barnehagen skal være et sted der barn skal lære realfag på egne premisser (Aftenposten 05.06.15). Er det på barnas premisser hvis vi på forhånd har bestemt oss for hva barna skal lære?

SPONTAN LÆRING VIKTIGST

Vi tror at aktiviteter med utgangspunkt i barns interesser og nysgjerrighet skaper de beste betingelsene for læring. Dette krever kompetente, lyttende og

tilstedeværende voksne som vet hva som er det beste for det enkelte barn og barnegruppa som helhet. Med en nysgjerrig tilnærming til barns undring, vil også mangfold, forskjellighet og ulikhet bli sett på som verdifullt. Vi mener derfor at den spontane læringen bør være fundamental og grunnleggende i barnehagen, også fordi dette er en læringsform som fremmer barns løsningsorientering og selvstendighet (Jmf blant annet Gopnik, 2011).

Barns læring lar seg nemlig ikke måle eller gripes så lett og kan heller ikke regnes om til nytteverdi i fremtiden. Vi har tiltro til at barnehageansatte kan skape innholdsrike og lærerike dager sammen med barna uten at disse dagens skal regnes om til verdiladede tall. Vi begynner imidlertid å tvile på om det fra offentlig hold finnes slik tiltro.

Barn er ingen universell gruppe som kan oppnå forhåndsbestemte resultater på en spesifikk måte. Mangfold og forskjellighet er verdifullt i seg selv, og ikke et avvik som hindrer økonomisk avkastning på sikt. Ved å gå tidlig inn og bestemme hva og når barn skal lære risikerer vi at flere barn føler at de ikke mestrer. En intensivering av læring i barnehagen kan dermed få motsatt effekt enn hva som er tiltenkt; nemlig at flere på sikt faller utenfor utdanningssystemet.



Foto: fotolia.com

Omsorg under press

Å gi barna omsorg i barnehagen er en viktig verdi, men den er under press fra kravet om effektivitet og individuell oppfølging av barna, viser nye studier.

TEKST **LINE FREDHEIM STORVIK** FOTO **FOTOLIA.COM** OG **UiS**

– De ansatte forteller om en hverdag med kamper og valg, som gjør at de noen ganger må bruke en annen pedagogikk enn de tilstreber, forteller professor Eva Johansson og førstelektor Monika Röthle ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitet i Stavanger (UiS). Sammen med fire andre forskere ved UiS har de undersøkt hvilke verdier som preger barnehagehverdagen, og hvilke dilemmaer som kan oppstå i de ansattes pedagogiske arbeid.

OMSORG ENNÅ VIKTIG

Verdier i barnehagen heter forskningsprosjektet som omfatter sju barnehager i Norge. Det har pågått i fire år, og forskerne har studert hvordan verdier kommuniseres mellom barn og voksne i hverdagslivet. De nye studiene viser flere interessante funn.

Et av dem er at omsorg fremdeles er en prioritert verdi i barnehagene, både i ord og handling. Det nye er at det er en mer individuell omsorgstenkning til fordel for den kollektive. Det kom fram

i leken, der mange samspill var mellom en voksen og et barn, uten at de voksne koblet barna sammen.



Professor
Eva Johansson

– Studiene viser at omsorg av mange er forstått som noe individuelt. Omsorg er blitt individorientert på samme måte som samfunnet, men rammeplanen er basert på kollektiv omsorg og demokrati, påpeker Röthle.

– I stedet for å ta utgangspunkt i verdiene i rammeplanen i studiene har vi sett på verdiene som er viktige for de ansatte, sier Johansson. Hun er prosjektleder for studien som også er utgitt i bokform.

– *Hvorfor har dere ikke satt studien i sammenheng med verdiene i rammeplanen?*

– Vi har ønsket å være praksisnær. Derfor tok vi utgangspunkt i verdiene som kommer til uttrykk i barnehagens hverdagsliv og de ansattes refleksjoner over verdier. Vi har så knyttet verdiene opp mot et samfunnsperspektiv, sier Johansson.

KRAV OG IDEALER

Röthle forteller at de i studiene viser hvordan konkrete hendelser i barnehagene handler om verdier og det store spørsmålet: Hva slags barn vil vi være med å skape?

Daglig må de barnehageansatte prioritere organisatoriske krav opp mot pedagogiske idealer.

Det kan være en ansatte som en mor- gen blir møtt av en jente som har med seg en film hun gjerne vil se sammen med

en annen jente. Den voksne vil gjerne gjøre noe for barnet, fordi hun strever på hjemmebane og har få lekekamerater. Samtidig vet den ansatte at hun har en foreldresamtale denne dagen og at de ikke får vikar, så hun ender opp med å si at vi kan se filmen en annen dag, selv om hun ønsker å verdsette det som er så viktig for jenta.

– Hensikten med studiene er ikke å fortelle hva de ansatte skal gjøre, men å utfordre og støtte dem på *valgene* de står ovenfor, sier Röthle. Hun påpeker at verdier er et vagt begrep om hva vi oppfatter som rett og galt, bra eller dårlig – og som bevisst eller ubevisst kan ligge bak handlingene våre.

GIR VERDIER ET SPRÅK

Studien lanserer også et nytt norsk begrep: Verdipedagogikk.

– Et av målene med studien er å språkliggjøre verdier og gi de ansatte kunnskap om begrepene. De voksne i barnehagen opplever at de savner språk og begreper for verdier. Da er det også vanskelig å diskutere og jobbe med det, forteller Johansson.

EFFEKTIVITET OG ØKONOMI

– Vi oppdaget et verdifelt i studien vår som kunne være et dilemma for de ansatte, og det var effektivitetsverdier, forteller Johansson.

Det er verdier som handler om



Omsorg er fremdeles den viktigste verdien i norske barnehager, men det er en mer individuell omsorgstenkning i motsetning til en kollektiv tenkning, vier nye studier. Det kom fram i leken, der mange samspill var mellom en voksen og et barn, uten at de voksne koblet barna sammen.



Førstelektor
Monika Röthle

vilkår, barnehagens økonomi og organisasjon.

De ansatte kommer i konflikt mellom det de ønsker å gjøre for barna, og institusjonens krav om hva de faktisk må gjøre når det for eksempel ikke

i samfunnet. Det står imot det barnehagene ønsker – det kollektive, det å bry seg om og delta sammen med andre, svarer Johansson. Hun viser til den britiske forskeren og professoren i småbarnspedagogikk, Helen Penn, som sier vi lærer barna å bli sine egne advokater, som fremhever sin egen rett, i stedet for å lære barna å ta hensyn til andre.

VALG = VERDIER

– Mange valg i hverdagen handler om verdier og verdikonflikter. Det å kunne se dem og hjelpe barna til å se dem er viktig. Vi ønsker at ansatte skal bli bevisste sine verdier og hvordan de kan kommunisere dem, sier Johansson.

Hun understreker at det ikke finnes en oppskrift på hvordan de ansatte skal jobbe, men et ønske om at de skal reflektere sammen over hvilke verdier

som påvirker dem i hverdagen og hvilke verdier de mener er viktige.

FAKTA OM STUDIEN

- Studien *Hva er verdipedagogikk i barnehagen?* har fulgt sju barnehager i Norge over to år.
- Studerer hvordan verdier kommuniseres i hverdagslivet i barnehagen.
- Forskerne har brukt videoobservasjoner og spurt hvilke verdier de ansatte jobber med og vil formidle.
- De norske studiene er en del av det nordiske forskningsprosjektet *Education for tomorrow- valueseducation in Nordic preschools 2013-15*, der barnehagelærerutdanningene og barnehager i de fem nordiske landene deltar.
- Forskerne har ikke bare vært tilskuere men har også vært med på å utvikle disse barnehagene gjennom inspirasjonsforelesninger og diskusjoner.

settes inn vikar.

– Det må alltid være noe effektivitet i en organisasjon, men spørsmålet er om det er kommet et krav om effektivitet og økonomi inn i barnehagen som er en trussel mot demokratiet, spør Johansson.

– *Hva kan konsekvensene av individualiseringen i barnehagene bli?*

– I ytterste konsekvens forsterker vi individualiseringen av mennesker

Kan gode barnehager forebygge frafall?

Barnehager med kompetent personale og nok barnehagelærere er med på å forebygge frafall i videregående skole.



MARTHE KRAGEBØL
NORVALLS hovedtillitsvalgt
barnehage i Utdanningsforbundet
Oppegård og fylkesstyremedlem
i Utdanningsforbundet Akershus.
Marthe.Kragebol.Norvalls@udf.no

Ikke fullført videregående skole er et stort samfunnsproblem, fordi det reduserer muligheten til jobb og øker sjansene for et liv utenfor arbeidslivet. Frafall fra videregående skole øker sjansene for dårligere levekår og helse gjennom livet. Forebygging av frafall starter i barnehagen.

Gode barnehager gir varige virkninger for den enkelte. Det finnes tre viktige faktorer for at barnehagen skal ha en positiv og langvarig innflytelse på barns læring og utvikling. Gode relasjoner mellom barn og ansatte, gode relasjoner mellom barna og en bevisst og målrettet pedagogikk, som gir plass til det enkelte barns initiativ og engasjement.

TIDLIG INNSATS VIKTIG

Barnehagen er barnas første trinn i utdanningsløpet. Utdanningsløpet er langt og læringsgnisten skal holde seg varm helt til videregående skole og enda lenger. Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som utfordrer barna på områder der de har interesser, kunnskap og ferdigheter. Her spiller barnehagelæreren en avgjørende rolle. Barnehagelæreren har kunnskap om barns

utvikling og hvordan barn lærer i samspill med andre gjennom lek.

Tidlig innsats er viktig. Skal en redusere frafall i videregående opplæring, må en betydelig innsats settes inn tidlig i utdanningsløpet. Barnehageplass i seg selv er ikke nok, det er kvaliteten på tilbudet som er avgjørende. Betydningen av kompetanse hos de ansatte i barnehagen er helt sentral for å kunne gi alle barn et godt grunnlag for utvikling og videre læring. Gode fagarbeidere og barnehagelærere i barnehagene spiller en vesentlig rolle. Et kompetent personale gir omsorg og legger til rette for et tilpasset miljø som fremmer lek, læring og danning.

TRYGGE BARN BRA FOR HELSEN

Å sørge for at barn som går i barnehage får muligheten til å leke, lære og utvikle seg i trygge omgivelser med omsorgsfulle voksne, har en positiv effekt for barnas psykiske helse. Barn som er trygge på seg selv er bedre rustet til å møte utfordringer senere i livet, både i skolehverdagen og på fritiden.

Kompetanse og kvalitet koster, men det er god økonomi for et samfunn å investere i god kvalitet i barnas første utdanning. Barnehager med kompetent personale og nok barnehagelærere er en av flere faktorer som er med på å forebygge frafall i videregående skole.

Kunnskap kommer ikke av seg selv!



«Playful learning» på norsk

Barn i førskolealder lærer både gjennom fri og veiledet lek, ifølge den amerikanske forskningstradisjonen og pedagogikken «Playful learning». Hva er «Playful learning» og hvordan passer denne tilnærmingen med den norske rammeplanen?



PHD STIPENDIAT RAGNHILD LENES
PHD STIPENDIAT DIEUWERT BRAAK
PROFESSOR INGUNN STØRKSEN

Læringsmiljøsenteret, Universitetet i Stavanger (UiS)

«Playful learning» er en amerikansk tilnærming som fokuserer på læring gjennom bruk av både fri- og veiledet lek. Begrepet veiledet lek («guided play») ble introdusert i den amerikanske litteraturen for å bygge en bro over den ofte diskuterte, men misforståtte dikotomien mellom lek og læring (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2011). Det har ført til mye forskning om hvordan barn i førskolealderen lærer, men hva inneholder egentlig «Playful learning» og hvordan

passer det med den norske tradisjonen og Rammeplanen?

LEKBASERT LÆRING

Innenfor «Playful learning» pedagogikken (Hirsh-Pasek, Michnick Golinkoff, Berk, & Singer, 2009) – eller det vi her vil kalle lekbasert læring - framheves det at lek er den viktigste kilden til læring i tidlige år. Lekbasert læring bygger på et helhetlig syn på barn og barns læring, hvor læring ikke er separert i ulike

områder, men hvor all læring er uløselig knyttet sammen. Barn søker mening i alt de gjør, og gjennom lek stimuleres både sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter. Læring og lek blir ofte satt opp som pedagogiske motsetninger og læring blir ofte oppfattet som noe som skjer gjennom voksenstyrt direkte instruksjon. Forskere innenfor lekbasert læring (ibid.) anbefaler at vi istedenfor å sette direkte instruksjon og fri lek opp mot hverandre, kan se på disse som to endepunkter på en kontinuerlig skala. På den ene enden av skalaen har man direkte instruksjon hvor den voksne er svært aktiv og styrer aktiviteten, og på den andre enden av skalaen finner man fri lek hvor barnet er fri til å velge og styre egne aktiviteter (se figur 1). ►

Veiledet lek lanseres som et alternativ som ligger et sted midt på denne skalaen, mellom direkte instruksjon og fri lek. Lekbasert læring inneholder både fri- og veiledet lek.

FIGUR 1



FRI LEK

Fri lek er både initiert og styrt av barna (se figur 2; Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Klahr, 2015). Selv om lek er vanskelig å definere, er det enighet om flere kvaliteter og kjennetegn; aktiviteten er morsom, frivillig, fleksibel, involverer aktivt engasjement og den er fri for ytre uttalte mål. Barnet er aktivt engasjert og det er ofte et element av fantasi og liksom-lek. Disse kriteriene fremhever de aspektene ved lek som er annerledes enn ved andre aktiviteter, og kjennetegner både liksom-lek, konstruksjonslek, og fysisk lek (Hirsh-Pasek et al., 2009).

VEILEDET LEK

Mens barns frie lek er spontan og uten voksenstyring, vil veiledet lek i større grad være initiert av en voksen. Samtidig er barna aktive i egen læringsprosess og lærer gjennom å oppdage, utforske og undersøke (se figur 2).

Veiledet lek har to aspekter (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Dinger, & Berk, 2011);

1) Pedagogen beriker miljøet med gjenstander og leker som fremmer barns utforskning og gir inspirerende lekemuligheter som er gjennomsyret av læreplanens innhold.

2) Pedagogen fremmer barns utforskning og læring ved å kommentere barnas oppdagelser, ved å leke sammen med barnet, gjennom å bruke åpne spørsmål eller ved å gjøre barna oppmerksomme på ulike måter å bruke leker og annet

materiell på. I begge aspekter har pedagogen en unik rolle. Tilrettelegging av miljøet og deltakelse i leken varierer alt etter pedagogens mål og barnets utviklingsnivå. Gjennom bruk av åpne spørsmål, observasjon og samspill underveis får pedagogen kjennskap til barnets utviklingsnivå og kan støtte, veilede og utfordre barnet innenfor sin nærmeste utviklingssone.

Målet i veiledet lek er at barna utvikler akademiske,- sosiale,- og emosjonelle ferdigheter gjennom engasjerende lekbetonte-aktiviteter (Fisher et al., 2011). De voksne har definerte pedagogiske mål (fagområder og ferdigheter de ønsker å jobbe innenfor), men barnet har fremdeles styringen innen rammen av leken (Weisberg, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2013). Dette siste punktet er viktig; voksnes mål med aktiviteten er ikke er noe barna skal være bevisst på, øve til, eller oppnå. Det pedagogiske målet er en veiledning og pekepinn for pedagogen, og for hvordan hun eller han tilrettelegger det fysiske miljøet og stimulerer barna i aktiviteten. Dermed vil pedagogen sikre at barna får mulighet til å utvikle seg, uten at læringssitua-

sjonen er instruksjonspreget og direkte voksenstyrt.

Pedagogen må være sensitiv i forhold til balansen mellom barnestyrt læringsaktivitet og direkte instruksjon. Det er viktig å passe på at veiledningen ikke heller for mye mot direkte instruksjon og dermed blir 'chocolate-covered broccoli' (Weisberg et al., 2015). Til tross for at voksne initierer leke-sekvensen, styrer barna sin egen utforskning og leken kan ta flere veier. I veiledet lek ser en alltid barnet som en aktiv deltaker i læringsprosessen og ikke bare som en passiv mottaker av kunnskap.

VEILEDET LEK GIR BEDRE SPRÅKFERDIGHETER

Barn lærer språk i en sosial kontekst og i samspill med mer kompetente andre (Vygotsky, 1978). Studier viser at barns språk og lese- og skrive ferdigheter utvikles bedre i veiledet lek enn i både fri lek og direkte instruksjon (Zosh, Brinster, & Halberda, 2013). For eksempel lærer barn flere av fokusordene fra boka dersom de deltar i veiledet lek i etterkant av lesestunden, sammenlignet med om de deltar i fri lek eller annen aktivitet knyt-



Veiledet lek lanseres som et alternativ som ligger mellom direkte instruksjon og fri lek. Lekbasert læring inneholder både fri- og veiledet lek, ifølge artikkelforfatterne. Foto: Fotolia.com

Table 1. Types of play

	Adult-initiated	Child-initiated
Adult-directed	Instruction	Co-opted play
Child-directed	Guided play	Free play

Fra artikkelen Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.

tet til fokusord (Dickinson, Golinkoff & Hirsh-Pasek, upublisert manuskript). Også andre studier viser at lekens rolle er viktig. Barn som i etterkant av lesestunden er aktive deltakere i rollelek omkring bokens tematiske innhold, husker historien bedre, sammenlignet med barna som i etterkant enten tegner bilder fra historien eller prater om historien (Pellegrini & Galda, 1982). Barn i grupper med veiledet lek hvor voksne tilrettelegger miljøet, benytter seg i større grad av tilgjengelig materiell som stimulerer språk og lese- og skriveferdigheter under leken, sammenlignet med barn i fri lek eller en mer instruksjonspreget aktivitet (Morrow & Rand, 1991).

MATTEEVNER UNDERVURDERT

Barns matematiske evner utvikler seg betydelig gjennom førskoleårene og barn har stor kapasitet og interesse for å lære seg nye matematiske ferdigheter (Sarama & Clements, 2009). Likevel blir barns matematikkferdigheter ofte sterkt undervurdert (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). Det er derfor viktig å stimulere matematikk hos barn på en leken, men samtidig utfordrende måte, slik at deres naturlig interesse for matematikk blir ivaretatt. I fri lek teller, grupperer og utforsker barn likheter og forskjeller. Med målrettet støtte og veiledning fra pedagogen kan et barn oppdage matematiske prinsipper barnet selv ikke har tilgang til. For eksempel vil et barn som leker med geometriske figurer oppdage at det fins forskjeller mellom dem, men barnet har ikke mulighet til å oppdage spesifikke navn f.eks.

trapes, ellipse) eller deres kjennetegn (som at . alle trekanter har tre vinkler). Fisher, Hirsh-Pasek, Newcome og Golinkoff (2013) viste at barn som lærte om geometriske figurer gjennom veiledet lek, forbedret sin kunnskap mest, sammenlignet med barn som fikk leke fritt med figurene, eller barn som fikk direkte instruksjoner. Matematiske brettspill har også vist seg å øke barns matematisk tenkning (Whyte & Bull, 2008).

ROLLELEK VIKTIG FOR SOSIAL KOMPETANSE

Når barna leker lærer de seg sosiale regler, å samarbeide med andre, perspektivtaking og å tilpasse sin adferd til omgivelsene (Ashiabi, 2007; Hirsh-Pasek et al., 2009). Rolleleken er viktig for barns utvikling av sosial kompetanse og sosial kompetanse er viktig for rolleleken (Hirsh-Pasek et al., 2009). Det viser seg at kombinasjonen av frilek og veiledet lek er bra for barns sosiale utvikling (Ashiabi, 2007). Selv om barn er eksperter på lek vil rollelek i barnehagen kreve at pedagogen observerer leken, støtter og veileder barns sosiale ferdigheter i leken og i konfliktsituasjoner som kan oppstå. Når voksne initierer og deltar i leken har barn bedre prososial adferd, mindre negativ adferd og gutter får lettere aksept hos jevnaldrende (Ladd & Hart, 1992).

Utviklingen av selvregulering i tidlige år er både styrt av naturlig biologisk modning (Best & Miller, 2010) og av det sosiale miljøet barnet befinner seg i (Diaz, Neal, & Amaya-Williams, 1992). Gjennom veiledet lek kan den voksne

støtte barnets impulsregulering, påkalle barnas oppmerksomhet, og utfordre barnas hukommelse. I tillegg fins det mange kjente leker som også stimulerer selvregulering, for eksempel «Hermegåsa», «Kongen Befaler» og «Min hatt den har tre kanter». Her blir barna utfordret til å bruke hukommelse og oppmerksomhet, og til å hemme impulser. Denne typen leker kan særlig hjelpe barn som har lite selvregulering i utgangspunktet (Tominey & McClelland, 2011).

LEKBASERT LÆRING OG RAMMEPLANEN

Hvordan passer lekbasert læring med den norske barnehagekonteksten?

Både lekbasert læring og Rammeplan for barnehagen tar utgangspunkt i et helhetlig syn på barn. Barns medvirkning, medbestemmelse og deltakelse er blant begrepene som brukes for å beskrive barne- og læringssynet i Rammeplanen. Barn blir sett på som «sosiale aktører som selv bidrar til egen og andres læring» (s. 14). Dette kommer godt overens med synet innenfor lekbasert læringstradisjonen, der barn spiller en aktiv rolle i egen læringsprosess og hvor barns autonomi ivaretas. Barns behov, interesser og umiddelbare erfaring definerer hva som er meningsfullt og nyttig å lære (Fisher et al., 2011). Lekbasert læring inneholder både frilek og veiledet lek. Rammeplanen (s. 14) er også tydelig på at leken skal ha to roller; «I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling».

AKTIVT FORHOLD TIL LÆRING

«Personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læreprosesser. Noen barn oppsøker stadig læringssituasjoner selv. Andre barn oppsøker sjeldnere nye situasjoner og kommuniserer i mindre grad sine interesser. Personalet må dele av sin kunnskap, utvise engasjement og oppfinnsomhet for å vekke interesse hos disse barna.» (s. 28). På samme måte er pedagogens stimulering underveis et sentralt aspekt i veiledet lek. Et annet aspekt er den voksnes tilrettelegging av det fysiske miljøet. Rammeplanen (s. 15



Studier viser at barns språk og lese- og skrive ferdigheter utvikles bedre i veiledet lek enn i både fri lek og direkte instruksjon. For eksempel lærer barn flere av fokusordene fra boka dersom de deltar i veiledet lek i etterkant av lesestunden, enn om de deltar i fri lek knyttet til fokusord. Foto: Fotolia.com

og s. 28) beskriver at «barnehagen må tilby barna et rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø...» og at «støtte og utfordring gjennom varierte opplevelser, kunnskaper og materialer kan fremme læring». Videre utdyper Rammeplanen (s. 20) at «tilgjengelige leker og materiell i et oversiktlig miljø skaper grunnlag for barns lek og aktiviteter og for organisering av ulike lærings situasjoner.»

Rammeplan (s. 28) beskriver at «barnehagen skal styrke barns læring i formelle og uformelle lærings situasjoner. De formelle situasjonene er planlagt av og ledet av personalet. Uformelle lærings situasjoner er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her- og nå situasjoner, i lek, oppdragelse og annen samhandling. Dette ser vi igjen i lekbasert læringstradisjonen, hvor veiledet

lek kan foregå både i formelle- og uformelle lærings situasjoner.

FRI LEK FREMMER LÆRING

Barnas frie lek er av stor verdi og det er viktig at den frie leken får rom og utviklingsmuligheter i barnehagen. Rammeplanen (s. 26) beskriver at «leken har egenverdi og er en viktig side ved barnekulturen. Leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og engasjement.» I lekbasert læring blir leken – både barnas egen-initierte frie lek og den mer voksenveiledede leken – sett på som et medium som fremmer barns læring og utvikling. Til sammenligning uttrykker Rammeplanen (s. 14) at «i barnehagen skal barn få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling.»

BARNA BLIR IKKE PASSIVE

Som tidligere nevnt er veiledet lek planlagt og satt i gang av voksne, som i en formell lærings situasjon, men barnas autonomi i aktiviteten spiller en sentral rolle. Rammeplanen (s. 42) sier at «gjennomføringen av planen må være så fleksibel at det er rom for spontanitet og barns medvirkning». I veiledet lek vil det være mer eller mindre styring fra den voksne sin side. Noen ganger mot direkte instruksjon og andre ganger mot fri lek, alt etter pedagogiske mål, barns alder, modning og adferd. For eksempel vil det i enkelte tilfeller være nødvendig at den voksne gir barna instruksjoner og forklaringer for å sette i gang en lek og for å opprettholde hensikten med aktiviteten. Særlig innenfor regelleker og aktiviteter som dialogisk lesing vil den voksne styre aktiviteten i relativt stor

grad. Det betyr ikke dermed at barna blir passive deltakere. Innenfor strukturen som den voksne har satt opp er barna aktive og i interaksjon med pedagogen. De utforsker, undrer seg og deler sine egne tanker, og er med på å gi aktiviteten retning. Dette skaper engasjement hos barna og gir en meningsfull kontekst. Barnas erfaringer og innsikter fra den voksne initierte aktiviteten skaper en god ramme for videre rollelek eller dramatisering av temaet, og da vil pedagogen ha en mindre styrende rolle.

RELEVANT I NORGE

Lekbasert læringspedagogikken ser ut til å passe bra med mange av Rammeplanens intensjoner og føringer og dermed kan amerikanske forskningsresultater innenfor lekbasert læring bli relevant også for den norske barnehagekonteksten. Likevel er det viktig at det også forskes på dette i Norge siden norske barnehager har en sosial pedagogisk kultur, mens det amerikanske utdanningssystemet har et skoleforberedende fokus. Generelt har det vært lite kvantitativ forskning i Skandinavia (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015), og innen området lekbasert læring kunne man gjerne ha sett flere slike studier.

VEILEDNING AV VOKSNE

Både lekbasert læringspedagogikken og Rammeplanen beskriver at leken er et utgangspunkt for læring hvor barns nysgjerrighet, lærelyst og medvirkning stimuleres gjennom varsom veiledning fra voksne. Selv om barnehagene i Norge skal forholde seg til Rammeplanens føringer, kan vi likevel se ulik vektning av voksenrollen i lek, lek som egenverdi og som grunnlag for læring blant norske fagfolk. Johannsson (2013) påpeker at barnehagelærere må bygge videre på barnas interesser, kompetanse og evne til å forstå. Barnet må møtes som en selvstendig tenkende person, og veiledes i leken av sensitive voksne. Også Bae (2005) og Gjems (2011) påpeker den voksnes viktige rolle i å stille åpne, inviterende spørsmål i lek og dialog med barn, og å la barnet få være et subjekt i

samspillet. Samtidig finnes det forskere som advarer mot å utnytte leken til å nå bestemte mål, og som ønsker å verne om lekens egenverdi (Kibsgaard, 2014). Lek er sannsynligvis en av de viktigste kildene til lykke i barndommen, og leken har mange likhetstrekk med den positive flyt-tilstanden (Nes, 2014).

BÅDE FRI OG VEILEDET LEK

Innen lekbasert læring anses både fri lek og veiledet lek med voksne som avgjørende for barns utvikling på det faglige og sosiale området. Barns lek hvor de gir seg hen fullt og helt, får erfaringer og skaper mening må verdsettes og bli støttet av voksne i barnehagen. Supplerer pedagogen med veiledet lek, kan barnets hverdag berikes og barnet blir støttet ytterligere i sin utvikling og læring i barnehagen. Veiledet lek er et pedagogisk bidrag med utgangspunkt i *hvordan* barn lærer; ved aktivitet, engasjement, meningsskaping og i sosial interaksjon.

LITTERATUR

- Ashiabi, G.** (2007). Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. doi:10.1007/s10643-007-0165-8
- Bae, B.** (2005). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. *Barne- og likestillingsdepartementet*, 1–11.
- Best, J. R., & Miller, P. H.** (2010). A Developmental Perspective on Executive Function. *Child Development*, 81, 1641–1660. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
- Diaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M.** (1992). *The social origins of self-regulation in Vygotsky and Education: Instructional Implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Dickinson, Golinkoff & Hirsh-Pasek.** Upublisert manuskript.
- Evertsen, C., Tveitereid, k., Plischewski, H., Hancock, C. & Størksen, I.** (2015). På leit etter læringsmiljøet i barnehagen. En synteserapport fra Læringsmiljøenteret ved Universitetet i Stavanger.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Dinger, D. G., & Berk, L. E.** (2011). Playing Around in School: Implications for Learning and Educational Policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 341–360): Oxford University Press.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Newcombe, N., & Golinkoff, R. M.** (2013). Taking Shape: Supporting Preschoolers' Acquisition of Geometric Knowledge Through Guided Play. *Child Development*, 84(6), 1872–1878. doi:10.1111/cdev.12091
- Gjems, L., & Løkken, G.** (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk - Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M.** (2011). The great balancing act: Optimizing core curricula through playful learning. In E. Zigler & W. S. Barnett (Eds.), *The pre-K debates: Current controversies and issues*. (pp. 110–115). Baltimore: MD: Brookes Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R., Berk, L. E., & Singer, D. G.** (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Johannsson, E.** (2013). *Små barns læring. Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kibsgaard, S.** (2014). Den livsviktige leken. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet.** (2013). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Ladd, G. W., & Hart, C. H.** (1992). CREATING INFORMAL PLAY OPPORTUNITIES - ARE PARENTS AND PRESCHOOLERS INITIATIONS RELATED TO CHILDRENS COMPETENCE WITH PEERS. *Developmental Psychology*, 28(6), 1179–1187. doi:10.1037//0012-1649.28.6.1179
- Morrow, L. M., & Rand, M. K.** (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments *Reading Teacher*, 44(6), 396–402. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:A1991EV00400005
- Nes, R. B.** (2014). Lykke som ressursbygger. In V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Eds.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L.** (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19(3), 443–452. doi:10.2307/1162724
- Sarama, J., & Clements, D. H.** (2009). *Early childhood mathematics education research*. New York: Routledge.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M.** (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self-Regulation in Preschool. *Early Education and Development*, 22(3), 489–519. doi:10.1080/10409289.2011.574258
- Van den Heuvel-Panhuizen, M.** (1996). *Assessment and realistic mathematics education*. Utrecht: CD-β Press, Center for Science and Mathematics Education.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M.** (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104–112. doi:10.1111/mbe.12015
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D.** (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8–13. doi:10.1177/0031721715583955
- Whyte, J. C., & Bull, R.** (2008). Number games, magnitude representation, and basic number skills in preschoolers. *Dev Psychol*, 44(2), 588–596. doi:10.1037/0012-1649.44.2.588
- Zosh, J. M., Brinster, M., & Halberda, J.** (2013). Optimal Contrast: Competition Between Two Referents Improves Word Learning. *Applied Developmental Science*, 17(1), 20–28. doi:10.1080/1088691.2013.748420



Jeg tør ikke – Line og Hamid engster seg
Kåte From og Rikke Mølbak
 Gyldendal (2015)
 Bokmål, 56 sider

God bok om engstelige barn

Hva skiller et engstelig barn fra et barn som kan ha angst?
Denne boka gir deg svaret.



ANMELDT AV
**KATHRINE MATHILDE
 FAGERENG**
 barnehagelærer med master i
 barnehagepedagogikk. Pedagogisk
 leder i Hogsnes barnehage, Tønsberg
 og frilansjournalist.
kathrinefagereng@hotmail.com

Boken er en av mange i serien psykologi for barn. Bøkene om svært vanskelige temaer som familievold, tvangstanker, sorg og overvekt er skrevet så enkelt som mulig for at barn og voksne skal kunne snakke om temaene sammen.

SLIK HJELPER DU BARN

Jeg tør ikke – Line og Hamid engster seg er en bok som handler om angst, og er skrevet for barn i alderen 4–8 år. Boken er delt opp slik at den først henvender seg til de voksne for å gi informasjon om hvordan boken skal brukes. Voksne blir bedt om å lese forord og etterord før fortellingene blir lest sammen med barna. I etterordet får voksne viktig informasjon om hva angst er, hvilke angstlidelser vi leser om i boken, og hvordan vi kan hjelpe et barn som sliter med angst. På hver side står det også flere refleksjons-

spørsmål som de voksne kan snakke med barna om, mens de leser.

«Ideen er at historiene skal hjelpe voksne med å gjøre angst til noe vi snakker om, og noe vi arbeider med».

I boken møter vi Camilla, Mikkel, Marie og Sebastian som går i Solsikken barnehage. Vi treffer også Isabel, Hamid og Line i 3B på Rosenlund skole. Disse barna lider av forskjellige typer angst som bekymring og utrygghet for nye ting, spesifikk fobi/enkeltfobi (eks: redd for hunder), selektiv mutisme (snakker ikke med andre utenom de som står barnet nærmest), generalisert angst (psykiske og fysiske symptomer – angsten tar makten og gjør livet livsbegrensende) og sosial angst. Noen av disse angstlidelsene er mer alvorlige enn andre, blant annet generalisert angst som gir personen følelsen av at angsten tar makten over kroppen. I boken møter vi Camilla i Solsikken barnehage som lider av generalisert angst. Hun er redd for mye, og har blant annet separasjonsangst, noe som gjør at hun er konstant redd for at noe skal skje med foreldrene. Symptomene er intense og gjør at Camilla har vondt i forskjellige deler av kroppen

og sliter med å puste. Dette er en type angst som trenger behandling av andre utenom familie og lærere, og det anbefales å ta kontakt med PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) i kommunen, eller fastlegen.

MÅ MØTE ANGSTEN

Det viktigste vi gjør er å støtte barnet igjennom angsten, noe som betyr å oppsøke barnets angstfølelse og støtte barnet igjennom den gang på gang til den forsvinner. Det verste vi kan gjøre er å skåne barnet – beskytte barnet mot angsten. Angsten vil bare vokse og gjøre frykten større. Mange sliter daglig med forskjellige bekymringer, og det er viktig at vi som jobber tett med barn lærer oss hvordan vi kan oppdage angstlidelser tidlig, slik at ikke angsten får vokse seg stor og mektig, og begrense barnets liv. Som barnehagelærer vil jeg tenke meg nøye om før jeg tar i bruk boka med barnehagebarna, og ser jeg at det er behov vil jeg forhøre meg med foreldrene først. Dette er ikke en bok du leser høyt i samlingsstunden, men en bok du leser for en liten gruppe barn, hvor du har tid til å snakke med barna om det dere har lest etterpå.



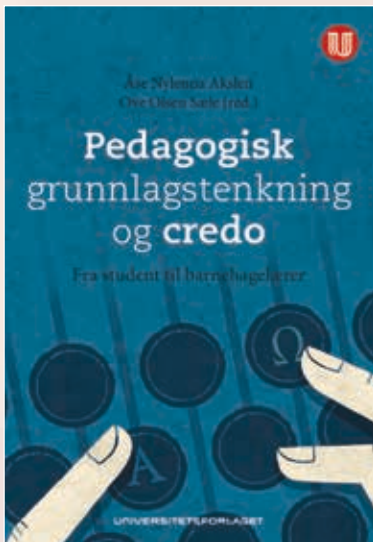
Eva M. Johansson, Kristin Fugelsnes, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Monika Röhle, Berit Tofteland og Berit Zachrisen

Verdipedagogikk i barnehagen

Norge er et pluralistisk samfunn, og i barnehagen blir det kommunisert en rekke ulike verdier mellom barn og voksne. Hvilke verdier preger så barnehagehverdagen, og hvilke dilemmaer kan oppstå i det verdipedagogiske arbeidet?

Forfatterne av boka arbeider ved barnehagelærerutdanningen på Universitetet i Stavanger. Deres bidrag til denne viktige diskusjonen springer ut fra et fireårig forskningsprosjekt. De belyser det komplekse arbeidet med verdier som pågår i hverdagens mange møter, f.eks. i leken og i garderoben, og hvilke refleksjoner dette kan sette i gang. De tar videre opp prosjektledelse, barn-voksen-relasjon og praksisfortellinger.

• 262 sider • Kr 369,-



Åse Nylenna Akslen og Ove Olsen Sæle (red.)

Pedagogisk grunnlagstenkning og credo

Fra student til barnehagelærer

Pedagogiske credo er fagpersonlige tekster der studentene skriver om sitt pedagogiske grunnsyn og setter ord på hva de mener er viktigst for sin framtidige yrkesrolle.

Disse tekstene er et obligatorisk arbeidskrav ved enkelte av landets barnehagelærerutdanninger. Studentene skriver to credotekster; en ved oppstart og en ved avslutning av studiet. Tekstene får fram sentrale refleksjoner omkring utvikling og dannelse på veien fra å være student til å bli barnehagelærer.

• 287 sider • Kr 329,-



Gerd Abrahamsen

Tilknytningsbaserte barnehager

Denne boka om småbarnspedagogikk vil også være til inspirasjon for andre profesjonsutdanninger som ønsker å utvide sin forståelse av små barns store relasjonsbehov.

Barns tidlige relasjonserfaringer har stor betydning for deres senere sosiale og emosjonelle utvikling. Store barnegrupper med stor aldersspredning og mange ukjente voksne kan gjøre barn svært stresset. En stor del av de som arbeider i barnehagen mangler dessuten formell barnehagefaglig kunnskap. Hvordan kan man gjøre barnehagen til en god arena for små barns psykososiale utvikling og læring?

Forfatter Gerd Abrahamsen er kvinnen bak den kjente observasjonsmetoden samspillsobservasjon.

• 187 sider • Kr 329,-



Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?
Hillevi Lenz Taguchi
Universitetsforlaget (2015)
128 sider

Inspirerer til endring

En god bok om å bruke pedagogisk dokumentasjon for å skape endring.



ANMELDT AV
ANN SOFI LARSEN
førsteamanuensis i pedagogikk ved
Høgskolen i Østfold, avdeling for
lærutdanning
Ann.s.larsen@hiof.no

En bok som gir tilgang til alternativ tenkning om perspektiver knyttet til dokumentasjon.

Med boken *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* gir Hillevi Lenz Taguchi oss muligheter til å tenke over dette spørsmålet en gang til. Og det oppleves godt. I en tid hvor krav om dokumentasjon i pedagogisk arbeid øker, er det fint å bli invitert til å re-tenke spørsmålet og til å reflektere over hvordan barn og voksne bidrar i hverandres kunnskaps- og læreprosesser.

Boken egner seg godt for ansatte i barnehagen og for studenter som er opptatt av arbeid med pedagogisk dokumentasjon og av tenkning om barns bidrag i læringsprosesser. Den gir eksempler fra barnehagers arbeid og diskuterer pedagogisk dokumentasjon i lys av syn på barn, kunnskap og læring.

MAKT TIL Å FORANDRE

I første kapittel gir forfatteren et historisk tilbakeblikk på hvorfor pedagogisk dokumentasjon. Her vises det til Reggio

Emilia-inspirerte pedagoger og til pedagogisk arbeid som gjennom å utfordre maktforhold åpner for etiske, demokratiske og likestillingspolitiske perspektiver. Videre i boken utfordres vi til å reflektere over hvor makten over pedagogiske praksiser finnes og hvem eller hva som har makt til å forandre. Til tross for at Lenz Taguchi i sine senere tekster har beveget seg til det som kan kalles et post-konstruksjonistisk kunnskapssyn har hun, i denne reviderte boken, valgt å holde fast ved Reggio Emilia-inspirert konstruksjonistiske, fenomenologiske kunnskapssyn. Innimellom kan det virke som om dette valget også trøbler til noe av det som skrives og forfatteren har behov for å minne om at det finnes viktige skiller mellom for eksempel kroppens fenomenologi og de post-konstruksjonistiske og neo-materialistiske perspektiver. Forfatterens tenkning snor seg langs nye og utfordrende veier *samtidig* som tidligere perspektiver heller ikke er forlatt.

ENDRE PRAKSIS

Hensikten med boken er å introdusere pedagogisk dokumentasjon som et arbeidsverktøy for kontinuerlig endringsarbeid. Et arbeid som hele tiden må gjøres på nytt og på nye måter. Og som Lenz Taguchi selv skriver i bokens sluttord; *det krever at vi blir bevisste de*

forestillingene og praksisene som allerede er aktive i vår hverdag før vi kan forandre dem. Arbeidet med pedagogisk dokumentasjon ses som en aktiv del av prosesser som bidrar til å skape nye ideer, perspektiver og innsikt. Det handler om å fremme barns utforskende og eksperimentelle læring, og å hjelpe voksne med å evaluere og utvikle sine pedagogiske praksiser.

Boken utfordrer oss til å bli oppmerksomme på mangfoldet som ligger i dokumentasjonene og på hvilke kunnskaps-teoretiske perspektiver som bringes inn i samtaler om dem. Dette får betydning for spørsmålene som stilles og for hvilke retninger prosjekter og det pedagogiske arbeidet utvikler seg i. Lenz Taguchi problematiserer også hvordan arbeidet med pedagogisk dokumentasjon kan komme til å utelukke barns deltagelse og bli for pedagogsentrert. Igjen utfordres vi til å undersøke våre egne forståelser av barns tanker og hvordan vi selv utøver pedagogikk. Et delaktig, medvirkende, kollektiv og stadig foranderlig arbeid skrives frem som sentralt i det pedagogiske arbeidet. Boken gir oss flere svar på hvorfor pedagogisk dokumentasjon. Ett svar som jeg kjenner at det er godt å tenke videre på er; fordi alle våre pedagogiske handlinger faktisk får konsekvenser og er med å produsere barns læring, utvikling og subjektsskaping, må en profesjonell pedagog lære av sin egen praksis for å kunne forandre og rekonstruere den.



Tilknytningsbaserte barnehager
Gerd Abrahamsen
Universitetsforlaget (2015)
192 sider

Et kampskrift for de yngste barna

En lettlest og engasjerende bok om hva som er det aller viktigst for de yngste barna i barnehagen; tilknytning og gode relasjoner.



ANMELDT AV
MONICA BJERKLUND
førstelektor ved mastergrads-
utdanninga i spesialpedagogikk
og ved bachelorutdanninga DMMH
Monica.Bjerklund@dmmh.no

Boka handler om tilknytningens betydning for barns psykososiale utvikling og læring. Dette er ei bok om hvordan de yngste barnas livsviktige behov for tilknytning kan bli møtt i praksis, både av politikere og av barnehagelærere. Den burde være pensum på alle barnehagelærerutdanninger, men er minst like viktig for alle med interesse for utdanningspolitikk. Jeg skulle ønske den politiske delen med kritiske perspektiver på rammebetingelsene for arbeid med tilknytning i barnehagen var unødvendig, men slik er dessverre ikke situasjonen i norske barnehager i dag, og da bør den med.

POLITIKKEN PÅVIRKER

Første del handler om barnehagens viktige betydning i menneskers livsløp, som et sted å knytte relasjoner og lære. Kapittel en er nærmest et kampskrift for økt kvalitet i barnehagen blant annet gjennom behovet for større voksentettethet, flere barnehagelærere og utdannede assistenter. Abrahamsen viser til

forskning om at sensitivitet, samspill og tilknytning krever at en voksen ikke skal ha ansvar for flere enn tre barn under to år i små barnegrupper. Kapitlet viser på en glitrende måte at politiske føringer, økonomi og organisering direkte influerer på dagliglivet og utviklingen til de yngste og mest sårbare barna.

TILKNYTNING

Del to omhandler tilknytningsteori, og dens betydning for barns psykiske helse. Den engelske psykologen John Bowlbys klassiske tilknytningsteori presenteres på en spennende måte. Kapitlet omhandler også utviklingspsykologen Mary Ainsworths Fremmedsituasjon, og hva som er trygg og utrygg tilknytning. Abrahamsen fremmer observasjonens store betydning i forhold til å vurdere barns tilknytningsatferd. Hun tar også for seg nøkkelbegrepene trygg base og emosjonell tilgjengelighet. Kapitlet inneholder også samtidens kritikk av disse klassiske perspektivene på tilknytning.

TEORI I PRAKSIS

I del tre presenterer forfatteren det post-bowlbyanske forskningsfeltet, basert blant annet på objektrelasjonsteoretikerne Wilfred Bios og Donald Winnicotts perspektiver på tilknytning. Det post-bowlbykanske forskningsfeltet

utvider Bowlbys perspektiver med vekt på grunnleggende biologiske overlevelses- og beskyttelsesinstinkter som en av drivkreftene bak tilknytning, og inkluderer i tillegg menneskers emosjonelle og sosiale behov som grunnlag for å etablere trygge relasjoner. Boken retter også et kritisk blikk på postbowlbyansk forskning.

Del fire handler om tilknytningsbasert pedagogikk i barnehagen: Om hvordan teoriene kan brukes i den praktiske barnehagehverdagen. Abrahamsen uttaler at selv om barnehagelærere har kunnskap om tilknytning gjennom utdanningen, må de også få hjelp til å overføre teoriene til praksis. Pedagogens forståelse og respekt for hvorfor barn handler som de gjør, gir mer meningsfulle samspill og større trygghetsopplevelse for barna.

Alt i alt en glitrende interessant, lettlest og engasjerende bok som blir et kampskrift for det aller viktigste i de yngste barnas liv, nemlig trygg tilknytning og gode relasjonserfaringer. For å si det med forfatteren: «*Er det kanskje slik at hver generasjon av fagfolk og politikere må ta til seg denne kanskje ubehagelige kunnskapen på ny og på ny fordi det er en kunnskap som har så mange omkostninger, og som på mange måter er uforenelig med effektivitetskravet og kostnadsbesparelser innen barnehagefeltet?*»



Statsbudsjettets virkning på barnehagene

Her er de viktigste punktene.

Statsbudsjettet for 2016 ble lagt fram 7. oktober og justert ved tilleggsprosesjon av 30. oktober. Første steg nr. 4 går i trykken før Stortingets behandling er gjennomført. Det kan være endringer som ikke er med i omtalen nedenfor.

ENDRET

FINANSIERINGSSYSTEM

I Første steg nr. 3 skrev jeg om Utdanningsdirektoratets forslag til nytt finansieringssystem for de private barnehagene som har vært ute på høring. Regjeringen har nå konkludert med ny forskrift framlagt 9. oktober som skal gjelde fra 1. januar 2016. Selv om statsbudsjettet ble lagt fram før forskriften, er alle endringene innregnet i budsjettforslaget.

Dagens system er at de private barnehagene får et tilskudd på 98 prosent av kommunens egne utgifter per barn. Har den private barnehagen høyere utgifter får de dekket disse opp til et tak på 100 prosent. Det gir full kostnadsdekning for dem som ligger fra 98 til 100 prosent, mens de som ligger under 98 prosent får mellomlegget som et rent profitt-tillegg. Det er penger kommunen betaler som ikke kommer barna til gode, men som går rett inn i eiernes lommer.

Fra 2016 av økes gulvet til 100 pro-

sent. Tak og gulv vil sammenfalle, og profitt-tillegget vil øke for alle som ligger under 100 prosent av kommunens kostnader.

PENSJON

En viktig del av kommunenes driftsutgifter gjelder pensjon. I det nye opplegget skal disse utgiftene trekkes ut før en beregner driftstilskuddet til de private barnehagene. Så skal en i stedet gi de private barnehagene et eget pensjonstilskudd på 13 prosent av kommunens driftsutgift per barn eksklusive pensjon. Det er anslått at med satsen på 13 prosent vil 90 prosent av de private barnehagene få fulldekket sine pensjonsutgifter, med andre ord at disse 90 prosentene har pensjonsutgifter lavere enn det nye tilskuddet. Dette blir da et eget profitt-tillegg. De 10 prosentene med pensjonsutgifter høyere enn tilskuddet vil få dekket ekstrakostnaden etter søknad.

Det er uansett en fordel at en trekker ut pensjonsdelen fra den ordinære beregningen av driftstilskuddet. Samlet vil det gi en reduksjon i overføringene fra kommunen, og dermed også en samlet reduksjon i summen av profitt-tillegg i den nye tilskuddsordningen.

BARN MED SPESIELLE BEHOV

I dagens forskrift skal kommunale barnehager med en utgift per barn som overstiger 25 prosent av nivået i kommunens øvrige barnehager, ikke medregnes i snittkostnaden. Det er fordi kommunen har et ansvar for å gi tilbud til barn med særlige behov, og da er det naturlig at barnehager innrettet mot disse barna ikke skal påvirke tilskuddet til de private barnehagene. Denne regelen er fjernet i den nye forskriften, noe som gir økt tilskudd til de private barnehagene.

De fleste høringsinstansene mente en burde bruke nasjonale verdier for gjennomsnittskostnaden og ikke som i dag, kommunens eget snitt, når en beregnet tilskuddet. Det tas ikke til følge, fordi mange kommuner da ville få høyere tilskudd til private enn kommunens eget utgiftsnivå. Dermed videreføres et system hvor den enkelte kommune har et dobbelt insentiv til å kutte kostnader i egne barnehager, siden de da i tillegg får redusert også tilskuddet til de private barnehagene i kommunen.

For kapitaltilskuddet ble det bestemt at alle skal følge nasjonale satser basert på barnehagens byggeår. Dette er et tilskudd som gis til eierens egenkapital, som forblir hos eieren ved eventuell

omdisponering av bygningen til andre formål. Det er en gavepakke fra det offentlige til den private eiendomsbesitteren, som en velger å videreføre.

ENDRINGER I RAMMETILSKUDDET

Det er anslått at oppjusteringen av profitt-tillegget fra 98 til 100 prosent av kommunens utgifter (også kalt likebehandling) isolert sett gir en økt utgift på 180 millioner kroner i 2016. De øvrige endringene i finansieringssystemet gir en innsparing på 338 millioner, primært ved at en reduserer overkompenseringen av pensjonskostnadene. Samlet effekt av disse endringene gir en netto innsparing av de offentlige utgiftene på 150 millioner kroner.

Kommunene får ingen glede av dette. Staten tar hele innsparingen, ved at kommunenes rammetilskudd reduseres med 150 millioner, slik at netto blir uforandret.

MAKSPRIS

Maksprisen for foreldrebetaling var på 2480 kroner i måneden fra januar 2015, og ble økt til 2580 fra mai 2015. Maksprisen for 2016 er satt til 2655 kroner. Det er en økning på 2,9 prosent, på linje med forventet kostnadsvekst.

Fra mai 2015 ble det også innført et nasjonalt minstekrav, ved at en heltidsplass ikke skal koste mer enn 6 prosent av husholdsinntekten. Dette videreføres i 2016.

Det samme gjelder ordningen med gratis kjernetid for 4- og 5-åringer for familier med lav inntekt, som også ble innført fra mai 2015. Det ble finansiert ved å overføre midler fra departementets øremerkede tilskudd til kommunale innvandrer tiltak.

ØREMERKEDE TILSKUDD

Det gis et øremerket tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Denne posten holdes reelt på samme nivå i 2016.

Som en del av tiltakspakken får kommunene 200 millioner kroner neste år som tilskudd til vedlikehold og rehabilitering av skoler og omsorgsbygg i kommunene. Kommunale barnehager regnes som omsorgsbygg. Tilskuddet gis til kommunene i de seks kystfylkene fra Aust-Agder til Møre og Romsdal. Beløpet fordeles kommunene imellom ut fra innbyggertall, og de må betale tilbake det de ikke kan dokumentere at er brukt til formålet i løpet av 2016.

Kunnskapsdepartementets budsjettpost for utviklings- og kompetansetiltak i barnehagene økes med 137,6 millioner kroner. Det er en reell økning på 129,7 millioner regnet i dagens kroneverdi. Økningen framkommer ved en brutto budsjettvekst på 139,2 millioner. Så trekkes det 1,6 millioner som et ledd i regjeringens generelle avbyråkratiseringsprogram, hvor alle administrasjonsposter trekkes med 0,6 prosent av fjorårets nivå.

FRIE INNTEKTER

Det er de frie inntektene (skatt pluss rammetilskudd) som finansierer de fleste kommunale tjenestene. For barnehagesektoren gjelder det kommunens egne driftskostnader fratrasket foreldrebetalingen og tilskuddene til de private barnehagene. De frie inntektene øker reelt¹ med 4,2 milliarder kroner fra 2015 til 2016.

¹ Reell vekst vil si at en korrigerer for prisstigning og for oppgaveendringer. Det er en oppgaveendring når tilskuddene til private barnehager reduseres pga. nytt regelverk, denne gevinsten trekkes ut igjen i rammetilskuddet. En blir verken rikere eller fattigere av slikt, så slike endringer ser en bort fra når en skal gi tall for reell vekst. Realveksten er her gitt i 2015-kroner

Endringer i befolkningens størrelse i de ulike aldre påvirker kommunenes utgiftsbehov. Utgiftsbehovet er beregnet å vokse med 2,4 milliarder² fra 2015 til 2016. I tillegg har departementet anslått at pensjonskostnadene vil øke med 900 millioner kroner ut over vanlig lønnsvekst.

Kommunesektoren har vært underfinansiert siden slutten av 1990-tallene. Årlige underskudd før lånetransaksjoner medfører økende gjeld og i sin tur økende gjeldskostnader. Ut fra gjeldsveksten kan rentekostnadene anslås å øke med 700 mill. kroner i 2016. Det er da sett bort fra den gjelden hvor kommunen ikke selv dekker rentekostnadene, slik som gebyrfinansierte tjenester og områder med statlig rentestøtte.

FRIE MIDLER

Så lister budsjettet opp tiltak på til sammen 1 milliard kroner som de forventer at kommunene skal gjennomføre med de frie midlene. Her finner en 400 millioner som skal dekke kostnader knyttet til «*mer fleksibelt barnehageopp- tak*», og 10 millioner som skal brukes «*til informasjons- og rekrutteringsarbeid på barnehagefeltet*». Siden dette gis som frie midler er det helt opp til kommunene om de vil følge opp slike føringer. Det er på ingen måte gitt at disse midlene kommer barnehagene til gode.

Resultatet er at handlingsrommet er mer enn oppbrukt før en kommer til andre utgiftsposter, herunder den normale drift av de kommunale tjenestene (inkl. barnehagene). KS har anslått at bare å ta inn etterslepet i reparasjoner og investeringer vil kreve en innsats på 1 til 1,5 milliarder årlig, noe det ikke er midler til.

Det er ikke uten grunn at en i nasjonalbudsjettet for 2016 anslår et underskudd før lånetransaksjoner for kommunesektoren på 22,3 milliarder.

² Beregnes av Teknisk beregningsutvalg for kommunal og fylkeskommunal økonomi. Bruker KS-dissensen, de mener at flertallet (staten) ikke tar med alle relevante utgiftssektorer og derfor får for lavt anslag for behovsveksten.



Vi besøker barnehager litt utenom det vanlige.
Tips oss på forstesteg@udf.no.

Læring gjennom gode opplevelser

5-åringene har bakt lefser og er klare til å selge dem til besøkende i landhandelen. Barnehagen mener barna lærer best gjennom dagligdagse gjøremål.



TEKST
BJØRNHILD FJELD
bjornhild@tastatore.no
FOTO **TØRE FJELD**
tore@tastatore.no

De kommer imot oss iført gammeldagse forklær og skaut på hodet; barna og de ansatte i Klokkegaarden kultur- og naturbarnehage i Drammen. Den holder hus i tre bygninger inne på Friluftsmuseet på Spiraltoppen i Drammen. Barnehagen mener barna lærer best gjennom hverdagens gjøremål, som å lage mat og drive landhandleri.

DRIVER LANDHANDELEN

– En dag i uken er grupper av de eldste barna i bryggerhuset og den gamle landhandelen, der de baker lefser, koker kaffe og myntete som de «selger» til turgåere og turister som kommer innom, forteller Grete Nordli, som er barnehagens eier og grunnlegger. Hun ble pensjonist tidligere i år, men har fortsatt ansvar for en del av opplegget for barna i barnehagen.

De fleste barn liker å leke butikk, og i Klokkegaarden har barna tilgang til en ekte landhandel fra 1800-tallet, med kassaapparat og gammeldags vekt med lodd i ulike størrelser. De små handelsbetjentene selger nystekte lefser for fem kroner stykket, og hvis du ikke har penger kan du få skrive opp på bok! For kortbetaling er det ikke her.

«Det gode møtet» er selve grunnsteinen i pedagogikken til Klokkegaarden.

– Vi tar utgangspunkt i det gode møtet mellom natur, kultur og mennesker. Jeg tror at barna lærer best gjennom gode møter, sier Grete.

GJØR SOM I GAMLE DAGER

Når barna får kle på seg klær anno 1850 og være med å «jobbe» i en gammeldags landhandel, får de kjenne litt på kroppen hvordan livet var for over hundre år siden. De er med på hele prosessen med å drive butikken, fra å måle opp og handle mel til lefsebakingen. De tar imot kunder og teller penger.

Grete er ikke redd for at barnehagen



En gang i uken har de største barna i barnehagen ansvar for å drive landhandelen på Friluftsmuseet. Både barn og voksne har antrekk anno 1850. Fra venstre Iselin Engeli (5), Tuva Jetsmar Storhaug (5), barnehagelærer Line Bjerke Amundsen, Helen Engeli (5), Oliver Andersen Kjemprud (4) og barnehagens eier Grete Nordli.

blir for nostalgisk og romantiserende overfor det gamle.

– Her i barnehagen er vi opptatt av å sette pris på, og ta vare på det gamle. Men vi reflekterer også rundt det at ikke alt var bedre før, at det er mye vi er glad for at vi ikke har lenger. For eksempel er det veldig greit å slippe å gå i bekken for å vaske klær.

Barnehagen har fokus på bærekraftig utvikling, og i barnehagen er det svært



lite kunstige materialer å se. Bortsett fra noen dukker, er det ikke plastleker, og barnehagen har få leker sammenlignet med mange andre.

STAS FOR BARNA

Grete startet barnehagen for åtte år siden, etter å ha jobbet mange år i en annen barnehage og 14 år hos Fylkesmannen i Buskerud. Da det ble lyst ut etter noen som ønsket å drive barnehage

i Friluftsmuseets lokaler, tenkte hun at dette var hennes sjanse til å starte en barnehage som var akkurat slik hun ønsket å drive, til beste for barna.

– Jeg tror at barn lærer best gjennom opplevelser. Det de føler på kroppen, lukter og lyder, er det de virkelig husker. Derfor får barna her i Klokkergaarden være med på mange forskjellige dagligdagse gjøremål, forteller barnehageeieren.

Barna synes det er veldig stas å få lov

til å stå bak disken i landhandelen.

– Jeg liker veldig godt å ha på sånne klær som de hadde i gamle dager. De er så fine! Forteller Tuva Jetsmar Storhaug (5).

Sammen med Iselin (5) og Helen Engeli (5) og Oliver Andersen Kjemprud har hun fått ansvar for å selge de hjemmebakte lefsene til turgåere og andre besøkende i museet. Kundene betaler med ekte penger. Oliver tar imot en liten, blank mynt uten hull. Hvor mye er det? ►

– Jeg vet det! Det er 10 kroner! Da kan du få to lefser, sier Iselin stolt.

EGEN KOKK OG UTEHAGE

Barnehagelærer Line Bjerke Amundsen mener det fungerer veldig bra å dele inn barna i små grupper når de skal gjøre slike aktiviteter.

– Det blir en veldig rolig og fin stemning. Og barna liker godt å få litt ekstra oppmerksomhet fra de voksne, sier hun.

Barnehagen har egen kokk, og barna får etter tur være medhjelpere på kjøkkenet. Her får de lære seg å bruke både kniv og andre kjøkkenredskaper fra de er ganske små.

– Mange foreldre har det travelt i dag, og det er ikke alltid så lett å la barna ta del i matlaging og andre gjøremål i hjemmet. Men det får de her i barnehagen, forteller Grete.

Barna får servert alle måltider i barnehagen. Til frokost får de hjemmebakket brød, og til lunsj er det et varmt grønnsaksmåltid.

– Vi ønsker at foreldrene skal lage middagsmåltidet, så det er svært sjelden at vi serverer kjøtt og fisk. Men barna blir utrolig flinke til å spise grønnsaker, forteller Grete.

Barnehagen har egen urtehage der barna kan høste urter som brukes for å gi deilig smakstilsetning til maten. I år har de også satt poteter.

NÆRHET TIL NATUREN

Friluftsmuseet ligger bokstavelig talt midt i naturen, slik at barnehagebarna i praksis er på tur med en gang de kommer inn porten. En av gruppene har en lavvo som fast base, og alle barna er veldig mye ute uansett vær. Her er det ingen EU-godkjente plasthusker, kun naturens egne lekestativer.

– Naturen er vår hovedkilde til lek og læring. Vi kaller det naturnærvær. For eksempel kan barna plukke blåbær og spise så mye de vil. Selv de aller yngste

krabber rundt i lyngen og plukker bær. Tenk hva det betyr for finmotorikken, sier Grete.

Hun forteller at de også har fått tilbakemelding fra skolen om at barna fra Klokkegaarden er flinke i matte, noe hun tror kommer av at de er blitt så gode motorisk. Det å gå og leke i ulendt terreng hver eneste dag i barnehagen, gir utvilsomt barna gode fysiske ferdigheter, mestringsfølelse og glede.

– Barna er veldig mye ute, hele året. Fra de er et par år gamle går de på ski og skøyter om vinteren. Vi er også opptatt av å ta været som det er – selv om det regner er det mye å finne på ute.

MANGE PEDAGOGER

Grete er ikke så opptatt av å kaste seg på alle nye trender på barnehagefronten.

– Vi følger godt med på hva som skjer. Men barnehagen drives ut fra hva vi mener er riktig. Vi vil kalle oss en livskraftig barnehage. Jeg tror heller ikke noe på at barn blir bedre av å bli testet stadig vekk. Hvis vi har en bekymring, tar vi tak i det. Vi stoler på det pedagogiske synet som ligger i bunn for alt vi gjør i barnehagen, sier hun.

Hun mener også at en av barnehagens store fortrinn er at de har flere pedagoger enn de er pålagt ifølge regelverket. De har blant annet en kunstpedagog og en musikkpedagog.

MÅ IKKE PERLE

Grete mener også at det finnes mange valgmuligheter for hvordan man kan drive en barnehage, innenfor barnehageloven og rammeplanen.

– Det er ikke noe som sier at man for eksempel må perle i en barnehage. Poenget er hva de skal lære og hvilke opplevelser vi vil gi. Finmotorikken kan utvikles like godt ved å tove og veve, og du verden så god stemning det gir, smiler Grete Nordli.



Barnehagelærer Line Bjerke Amundsen viser Iselin og Tuva veve-teknikken. En koselig aktivitet der de får brukt finmotorikken, mener Line.

KLOKKERGAARDEN NATUR- OG KULTURBARNEHAGE

- Startet i 2007 av Grete Nordli.
- 65 barn, 5 avdelinger.
- Barnehagens lokaler er tre hus inne på Friluftsmuseet på Spiraltoppen, som de leier av Drammens Museum.
- Husene er pusset opp og godkjent til barnehagedrift.



Barnehagen ligger bokstavelig talt midt i naturen, og mange turgåere stikker innom landhandelen når Oliver og de andre barna holder åpent.



5-åringene Hellen og Tuva har lært hvordan de bruker den gamle vekten med lodd for å veie opp hvetemelet de trenger til lefsebaksten.



Kom og kjøp nystekte lefser: Bak disken i landhandelen står Iselin Engeli (5), Tuva Jetsmar Storhaug (5), Oliver Andersen Kjemprud (4) og Hellen Engeli (5). Foran disken barnehagelærer Line Bjerke Amundsen og barnehagens eier Grete Nordli.



Tuva, Oliver og Hellen holder oversikt over pengebeholdningen i det gamle kassaapparatet.

Barnehagelæreres forståelser av demokrati

Barnehagelæreres forståelser av demokrati har betydning for arbeidet med barns medvirkning i barnehagen.



MARI PETTERSVOLD

førsteamanuensis i sosiologi ved Institutt for barnehegepedagogikk og profesjonskunnskap, Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Artikkelen er basert på hennes doktoravhandling *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring* fra 2015. Mari.Pettersvold@hbv.no

Denne sammenhengen tok form etter intervjuer med 32 barnehagelærere høsten 2012.¹ I deres refleksjoner over arbeidet med medvirkning dukket ordet demokrati stadig opp. Det fikk meg til å forfølge dette begrepet nærmere, ut fra en forestilling om at forståelser av demokrati utgjør et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning. Hva man forbinder med demokrati – og ikke – gjør noen handlinger mer legitime og ønsket, enn andre.

BARN INGEN REELL INNFLYTELSE

Nordisk forskning på feltet antyder slike sammenhenger, som gjør at medvirkning tar form som valgfrihet (Kjørholt 2010, Kjørholt og Seland 2012). At forståel-

sen av medvirkning er mer kompleks blant barnehagelærere enn assistenter, og i barnehager som har arbeidet med temaet over tid er også relevant (Østrem m fl., 2009). En dansk studie viser at det er sammenheng mellom hva gymnaselever forbinder med demokrati og hvilke handlinger som blir legitime (Hjort 2008). Det er også interessant at læreres oppfatninger går mot en liberalistisk demokratiforståelse med de følger det har for elevene (Samuelsson 2013). Samlet forteller eksisterende kunnskap at vi vet litt om denne mulige sammenhengen, men for lite. Jeg tenker at det å undersøke betydningen av demokratiforståelser, kan føre til andre erkjennelser som i sin tur kan bidra til å overskride noe av det som stadig er et problem: at barn ikke har reell innflytelse. De er snarere rådgivere og samarbeidspartnere på voksnes premisser.

I tillegg mener jeg at en avklaring av hva demokrati er, eller forstås som kan være avgjørende for å vitalisere begreps betydning og for hvilke erfaringer med å ta del i demokratiske prosesser barn kan få. Det siste handler om hva demokrati i barnehagen skal være godt for og for hvem.

TRE FORSTÅELSER

Uten at jeg under intervjuene stilte

spørsmål om hva hver enkelt forbandt med demokrati, ble det ofte nevnt. Her er et eksempel: «Nå tenker vi mer demokrati og deltakelse, at de skal bli deltakere i et demokratisk samfunn. Hva trenger de da for å kunne delta?» «De skal lære å bli demokratiske, ta i bruk en demokratisk rolle på en god måte. De skal lære å tenke sjøl. De skal bli gode demokratiske borgere i samspill.» Noen viste til at barns medvirkning over tid har blitt nærmere forbundet med demokrati. Måten det ble snakket om at noe er demokratisk, og hva slags resonnementer det fører til, viser imidlertid til ganske radikalt forskjellige demokratiforståelser. I datamaterialet tegner det seg tre ulike forståelser av demokrati, som jeg kort og noe karikert vil beskrive.

LIBERALISTISK DEMOKRATI

Denne forståelsen viser til at individets frihet settes høyt. Den kan reflekteres i en medvirkningspraksis der barnas selvbestemmelse omtales som verdifull. Informantene legger vekt på at barna kan ha anledning til å gjøre det de ønsker. De trekker fram at voksne respekterer barnas preferanser, som for eksempel hvilke ansatte de foretrekker. Hvem som får skifte bleie, kle på eller som foretrekkes når noe er vanskelig. En av informantene sier: «Vi må tåle å bli valgt bort». Det kan

¹ Mer om metoder og lengre diskusjoner enn det er plass til å gå inn i her, kan leses i artikkelen denne teksten er basert på «Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse», publisert i *Nordic Studies in Education* nr. 2/2014/årgang 34/side 127-147, Universitetsforlaget, Oslo 2014/www.universitetsforlaget.no/ts/np.



En måte å forstå demokrati på i barnehagen er flertallsdemokrati som betyr at flertallet bestemmer. Foto: fotolia.com

være å komme barna i møte ved å ta fram materiell selv om det ikke er planlagt, gå ut når barn ytrer ønske om det, eller gjøre unntak fra det som gjelder for alle.

Siden det ikke lar seg gjøre å velge helt fritt, blir en løsning å velge mellom alternativer gitt av voksne. Et eksempel er at de voksne presenterer aktiviteter i ulike rom før barna på barnemøter om morgenen får velge hva de skal gjøre.

Da får ikke bare barna mulighet til å velge, men barna *må* også velge. Vil barnet leke med biler må det gå dit hvor alle bilene er samlet. Vil barnet bygge med Lego må det gå til Legorommet. I samling velger barna sanger, og de kommer med innspill etter tur. En av informantene legger vekt på hva barna kan gjøre i ulike situasjoner og sier: «Hva kan barn gjøre selv når vi skal på tur? Finne ut hvor vi skal dra, hva vi skal spise, hva de vil gjøre

og hva de vil leke.» Det å velge er også basert på en forestilling om at det er et vitalitetstegn, som en sier: «Å ha lyst til noe, alle barn må jo ha det.»

FLERTALLSDEMOKRATI

Denne forståelsen kan reflekteres i en medvirkningspraksis hvor det å gi avkall på sin suverenitet til fordel for fellesskapet betraktes som verdifullt. At noe er «demokratisk», betyr at flertallet bestemmer og at avstemninger er en alminnelig prosedyre. Som en sier: «Demokratiske valg er et ord jeg er glad i. Å ikke alltid tre fram som den ene. Synliggjøre demokrati for ungene. Gjør det tydelig for ungene, setter streker. Fem til skogen, tre til stranda og seks til byen. Da går vi til byen. Neste gang blir det skogen. Gjøre det visuelt. Ikke alltid de forstår når du bare snakker. Se det. Noen som

alltid vil si at jeg blir aldri hørt. Så har man noe å vise til.»

Denne formen henger sammen med at den er enkel, og alle kan delta. Den kan foregå som runder der alle sier sitt, med avstemning til slutt. Det er som en sier: «Det er litt mer avansert enn å bare rekke hånda i været. Da er det ikke et alternativ å ikke si noe. De må jo ha en mening, de kan ikke bare la andre bestemme for seg.» Et annet forhold er et det gir realistiske erfaringer med å ta hensyn til andres preferanser og å inngå i mindretallet. Som en av informantene sier: «Det er og blir en institusjon. Flertallet bestemmer jo i hverdagen.»

Flertallsavstemninger ser også ut til å være en mulig løsning for å unngå at barn får for mye ansvar eller makt, som noen frykter at de kan få. Det er også en løsning som er lite tidkrevende og dermed ►

å foretrekke, og som på en enkel måte sikrer at alle blir hørt.

DELIBERATIVT DEMOKRATI

Denne tredje og siste forståelsen kan reflekteres i en medvirkningspraksis der det legges stor vekt på å få barn til å snakke sammen, å erfare at det finnes forskjellige synspunkter, avvikende fra egne og at man kan bli enige likevel. I hvert fall kan man komme til en midlertidig enighet, dersom det er hensiktsmessig. Betegnelsen deliberativt demokrati, også populært kalt samtaledemokrati, går forenklet sagt ut på å samtale seg fram til løsninger. I prinsippet bygger samtalerne på at deltakerne argumenterer for sitt syn.

I medvirkningspraksiser som reflekterer denne demokratiforståelsen legges det vekt på mange former for samtaler. Et mangfold i uttrykksformer er påkrevet, slik at det ikke kun er det verbale språket som gjelder. Det legges vekt på at svarene ikke er gitt, som en slags fasit. Derfor er også skrevne regler definert av voksne fjernet. Informantene begrunner det med at de ikke vil henviser til regler. De vil i stedet forklare og få barna til å forstå, eller eventuelt lage regler sammen med barna i samling eller på barnemøter. Slike møter kan også initieres av barna, og kan ha mange formål. På disse møtene er ofte barna ordstyrere, mens voksne er veiledere og referenter.

Det forholder seg noe tilsvarende med konflikter mellom barn. Noen forteller at de har gått bort fra at de løser konfliktene på barns vegne. I stedet sier de som sant er at de ikke vet hva som har skjedd, men at de kan hjelpe barna med å finne ut av det. En av informantene ser dette som så viktig at hun sier: «Det er medvirkning for meg, at ungene lærer seg det.»

Det er typisk for denne forståelsen det legges vekt på noe å medvirke til. Det ligger til grunn for at det tradisjonelle

temaarbeidet er byttet ut med prosjektarbeid med barn. Samtaler i små og store barnegrupper driver prosjektarbeidene framover, og flere trekker fram at de barna som er mer stille som oftest «blomstrer» når de får være i mindre

utgjør et tolkningsgrunnlag for arbeidet med medvirkning som tilsier at barn kan erfare at de selv kan bestemme, velge og gi uttrykk for hva de vil eller har lyst til. De vil kunne oppleve at de blir lyttet til. Men de kan i liten grad erfare kollektive



En måte å jobbe med medvirkning i barnehagen på er gjennom et deliberativt demokrati, populært kalt samtaledemokrati. Det vil si at barna argumenterer for sine syn og samtaler seg fram til løsninger. Foto: fotolia.com

grupper og holde på med noe de er interessert i. For mange er tanken den at de vil la barns initiativ og interesser ligge til grunn for arbeidet med et lærestoff, og at et godt læringsfellesskap som gjør barn vant til å delta, er et utgangspunkt for å ivareta barns rett til medvirkning i hverdagslivet i barnehagen.

Faren ved konformitet er mer uttalt, flere ser at det demokratiske prosjektet kan fremme forestillinger om fornuftige barn som deltar slik det forventes. Derfor snakker flere om at de ønsker seg barn som protesterer og opponerer. Som en sier: «Jeg liker å bli litt satt ut».

BETYDNINGEN FOR BARN

En liberalistisk demokratiforståelse

former for deltakelse, der man sammen med andre må finne løsninger. Det barna tar stilling til kan av den grunn også være ganske trivielle saker, det som angår hver enkelt. Barna kan også erfare at det stilles urimelige krav til at hver og en må vite hva de vil til enhver tid, det er ikke et alternativ ikke å uttrykke et selvstendig synspunkt.

Flertallsdemokratiet tilsier at barn kan erfare at det er enkelt å delta, det stilles lite krav til hva de skal kunne annet enn å føye seg etter flertallet. Ingen trenger å begrunne sine synspunkter. Men når flertallet har rett, får ikke barna erfare at noe er mer sant eller rettferdig enn noe annet. De kan ikke argumentere for en bedre løsning. Det er egentlig en

form for demokratisk umyndiggjørelse (Lykkeberg, 2012, s. 307). I verste fall kan resultatet være at det å velge eller å stemme erfares som lite viktig.

Den deliberative demokratiforståelsen gir rom for at barn kan erfare å ta initiativ og lytte til andre, og at utfallet ikke er gitt. Barna kan få erfaringer med å delta i ulike fellesskap som det er positivt forpliktende å ta del i. De må ta verdimelessig stilling og utvise en begynnende dømmekraft. Det er mer krevende enn å velge eller stemme, denne styrken er på samme tid svakheten. Den mer komplekse formen kan være for krevende, og kan derfor virke ekskluderende. Men som blant annet Gert Biesta (2011, s. 127) uttrykker, representerer den deliberative demokratiforståelsen et dannende potensial. Mye taler for at den foretrukne av de tre forståelsene er denne tredje formen, eller den forståelsen det er verdt å utdype i en barnehagekontekst.²

STABILITET OG FORNYELSE

Det som er verdt å merke seg er at denne forståelsen ikke gir seg selv. Mer enn i de andre ser jeg at den er et resultat av en bestemt kombinasjon av stabilitet, fornyelse og kompetanse.

Flere viser til at videreutdanning eller deltakelse i prosjekter som er utformet slik at de både leser, skriver selv og gjennomfører endringer i praksis er svært virksomt. Informantene omtaler det å arbeide med medvirkning slik de gjør nå som krevende, konfliktfylt og komplisert. Det å få ny kunnskap gjør dem generelt rustet til å «stå i det». De har fått mer

kunnskap om egen avgjørende betydning for barns medvirkning. Mange sier de må slippe kontrollen, legge fra seg fasiten, være interessante for barn og samtidig være «... på konstant leting etter barns interesser», som en sier. Noen gir uttrykk for at de ser seg selv mer som veiledere. De snakker også om at de ikke lenger kan definere hva som er rett og galt, hva et barn er god til og hva det har problemer med. Flere legger vekt på at det er når de søker svar hos barna at de synes de er «... i nærheten av å jobbe slik de vil». De snakker om betydningen av å stille autentiske spørsmål og å lære av barn. Flere av informantene gir uttrykk for at det kan kjennes kaotisk når barna ivrig snakker i munnen på hverandre, og når de selv opplever et indre kaos fordi de ikke kjenner utfallet av situasjonen. Men de omtaler det også som et profesjonelt anliggende, og situasjoner de forholder seg til som ønsket.

Dette finner igjen sted i en organisasjon der hele personalet er involvert i arbeidsmåter som forplikter, også assistenter og styrer. For at arbeidsmåten skal bli forpliktende legger flere vekt på at det er avgjørende at barnehagens styrer er involvert i å ta innover seg nye tenkemåter, det praktiske arbeidet og gjennomføring av endringene. «Gode rammer betyr alt», sier en av informantene.

NYE PERSPEKTIVER PÅ BARN

Mitt inntrykk er at kilden til fornyelse som den nye kunnskapen representerer er innarbeidet i egen praksis på en solid måte i det eksisterende metodiske og kunnskapsmessige grunnlaget. De nye impulsene er utvilsomt viktige, men flere av informantene understreker at de må «... tilpasse og bearbeide egen praksis». Nye perspektiver på barn, andre måter å tenke på har langsomt blitt transformert i de enkelte praksisene. Det som fortelles vitner om faglig dybde, grundighet

og langsiktighet og en genuin tro på hva barn kan tilføre. At det er «nytt» er ikke nødvendigvis interessant i seg selv. Flere tar eksplisitt avstand fra det en av informantene omtaler som «... sånne vinder som blåser hele tida». De ser heller ikke verdien av kurs i ny og ne. Som en sier: «Vi trenger ikke kurs for å lære å ha respekt for barn. Det er noe vi har.»

Helt kort, og helt til sist: gode medvirkningspraksiser gir seg ikke selv. Det koster. Dette funnet kaster lys over farene ved kun å ta seg råd til de formene for demokrati som er billigst å gjennomføre i store barnegrupper og med få barnehagelærere, dersom vi tenker at det demokratiske prosjektet blant annet går ut på å ruste barn til å finne løsninger i en framtidig og ukjent verden.

REFERANSER

- Biesta, G.** (2011). God utdanning i målingens tidsalder – etik, politikk og demokrati. Århus: Klim
- Hjort, K.** (2008). Demokratiseringen af den offentlige sektor. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kjørholt, A.T.** (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet. I: A.T. Kjørholt (red) Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? (s.152-171). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørholt, A.T.** og Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I: A.T. Kjørholt og J. Qvortrup (red.) The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care (s.168-185). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Lykkeberg, R.** (2012). Alle har ret. Demokrati som princip og problem. København: Gyldendal
- Pettersvold, M.** (2015). Barns demokratiske deltakelse: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene. (Ph.d.) Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Samuelsson, M.** (2013). Deliberativ demokrati i den norske skolan. Ger lärare uttryck för deliberative uppfattningar när det kommer til demokrati och demokratiutbildning? Utbildning & demokrati – tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik 22(1), 47–63
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R.** (2009). Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Høgskolen i Vestfold.

2 I doktoravhandlingen Barns demokratiske deltakelse: fordring og utfordring diskuterer jeg imidlertid om ikke den kan trenge et korrektiv fra en mer radikal demokratiforståelse for å sikre et autentisk, vitalt og spontant demokrati med rom for barneinitierte lokale og sporadiske hendelser. Jeg konkluderer med at det ikke er et enten – eller, og lanserer betegnelsen radikalt-deliberativ demokratiforståelse. Se Pettersvold (2015, s. 96 – 104).

Bare lek er lek

Hva vi definerer som lek, har betydning for barns mulighet til å leke.



EINAR JUELL
MORTEN SOLHEIM
seniorrådgivere i Utdanningsforbundet.
einar.juell@udf.no
morten.solheim@udf.no

Barns rett til lek er truet, advarte FNs Barnekomite i en generell kommentar fra 2013. I kommentaren, som var knyttet til Barnekonvensjonens § 31 om barns rett til hvile, lek og fritid (United Nations, 1989), hevder komiteen at barns rett til egeninitiert lek er truet i I-land så vel som i U-land. I U-land er begrunnelsen ytre forhold som fattigdom, krig, sykdom, flukt og hungersnød. Tilstanden i I-land er selvfølgelig ikke sammenlignbar. Likevel kan det påstås at leken er truet, også i land som Norge. Sundsdal og Øksnes (2013, s. 4.) forklarer det slik: «Et norsk eksempel på dette er at barnehagen og småskolen i økende grad fokuserer på akademiske mål og formell læring på bekostning av lek, og at både dagsrytme og læreplan ofte ikke gjenspeiler at det er nødvendig å gi tid og rom for barns frie lek.»

EN SPRÅKLIG VENDING OM LEK

Vi vil hevde at det har skjedd en problematisk vending i språket om barns lek og læring, som øker trusselen mot barns frie og spontane lek. Kort fortalt handler dette om hva vi definerer som lek. Det kan se ut til at stadig flere aktiviteter, som må sies å være i randsonen for hva som er lek, inkluderes i lek-begrepet. Et eksempel i så måte, er at det som kan kalles spill eller læringsaktiviteter, defineres som lek. Vi mener at både politikere og barnehagelærere bidrar til denne begrepsutvidelsen, i et forsøk på å vinne tillit hos hverandre.

På den ene siden, ser vi at barnehagelærere tenderer til å argumentere for læringsutbyttet av leken, som en måte å forsvare leken på ovenfor politikere som ønsker mer læring. På den andre siden ser vi politikere som tar i bruk begrepet lek, for å vise at den læringen de ønsker seg skal foregå i god, gammel barnehagetradisjon. I den nye realfagsstrategien for barnehage og grunnskole, skriver Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen følgende i forordet: «Nå kommer Regjeringen med en ny og mer spisset realfagsstrategi. Vi må la barna oppleve realfag allerede i barnehagen gjennom lek.» Videre i strategien settes

det opp eksempler på hvordan det kan arbeides med realfag i barnehagen, men da i form av læringsaktiviteter.

LEK OG SPILL

Vi vil foreslå en begrepsavklaring som kan bidra til at profesjonen og politikere kan bli mer treffsikre når barnehagetilbudet omtales. Vi begynner med å definere begrepet lek. Kjetil Steinholt (1998) tar til orde for at man skal være forsiktig med å teoretisere lek. Vi tolker det dithen at teoretiseringen kan bidra til å fjerne oss fra barneperspektivet. Lek kan bety andre ting for barn, enn hva det betyr for voksne – det finnes ulike veivalg inn i lekens verden (ibid.). For å sikre barn rett til lek, bør vi være opptatt av hva barn legger i lek. Vi mener FNs barnekomite er godt på vei i så måte. De fokuserer spesielt på at leken er initiert av barn selv, at den er morsom, og at den er uproduktiv:

«Children's play is any behavior, activity or process initiated, controlled and structured by children themselves; it takes place whenever and wherever opportunities arise. (...) The key characteristics of play are fun, uncertainty, challenge, flexibility and non-productivity. Together, these factors contribute to the enjoyment it produces and the consequent incentive to continue to play. (FNs barnekomite, 2013, s. 5-6).»

Problemet, hevder komiteen, er at leken stadig oftere anses som noe som kan bidra til noe utenfor leken selv, eksempelvis som et nyttig bidrag til økt produksjon og mer læring. Læring er selvsagt en viktig del av barnehagens mandat, men dersom vi definerer alle former for læring som lek, løper vi risikoen at barns mulighet for å leke på eget frie initiativ, reduseres. Nettopp derfor mener vi det er viktig å kalle en spade for en spade, og være ærlige på hva som er definerte læringsaktiviteter og hva som er barns reelle rom for lek. Én form for læringsaktivitet er det som kalles spill. Kort fortalt kan vi si at spill er en aktivitet hvor reglene er forhåndsdefinerte, utenfra, mens leken er et sted hvor reglene blir til underveis, innenfra. Å skille mellom lek og spill på denne måten, kan være en nyttig måte å analysere og reflektere over egen praksis på.

SPRÅKSPILLETS FORKLUDRINGER

Det er ikke noe nytt fenomen at begrepene vi bruker kan ha

Det er mulig og skille mellom lek og læring. Leken er først og fremst noe barn setter i gang selv, fordi det er morsomt og fordi de ikke klarer å la være, ifølge artikkelforfatterne. Foto: Fotolia.com



ulikt innhold. Filosofen Ludwig Wittgenstein etablerte det filosofiske begrepet *språkspill* for å beskrive språkets vesen. Han brukte begrepet blant annet for å beskrive hvordan språket er knyttet sammen med ulike handlinger. Barn definerer selv ofte sine handlinger med begrepet lek. Forkludringen i dette språkspillet oppstår når voksne menneskers definisjon på lek, knyttes til handlinger utenfor det barn definerer som lek. Dersom vi definerer spill og andre læringsaktiviteter for lek, kan det hende at vi tror barns lek er sikret gjennom aktivitetene de ansatte i barnehagen initierer. Det er rimelig å tro at barn ville være uenig i at de fikk leke i barnehagen, dersom barnehagens innhold var gjennomorganisert av de ansatte.

Det er ikke mulig å slå fast en gang for alle hvilken betydning et ord har. Det som er mulig, er å undersøke hvordan vi bruker et ord, og hvilke språkspill eller handlinger ordet inngår i. Wittgenstein (1997, s. 47) eksemplifiserer dette med sjakkspillet: «Du lærer ingenting ved å nærme deg den enkelte brikke og beskrive bonden eller kongen. Det er først ved å studere spillet selv at du begynner å forstå noe om hva sjakk er». Kanskje blir vi heller ikke klokere på barns lek ved kun å studere ordet lek. I stedet må vi være nysgjerrige på hvilke handlinger barna setter ordet i sammenheng med, dersom vi skal nærme oss en realisering av barns rett til å leke. Å avgrense språkspillene rundt lek, kan bidra til å klargjøre dens vesen.

BARE LEK ER LEK

Det er fristende å komme med denne påstanden: Bare lek er lek.

Kanskje er påstanden umulig, men på en annen side tvinger den oss til å avklare hva lek er og kan være for barn. Det helhetlige læringsbegrep, hvor omsorg, lek, læring og danning ses i sammenheng, står sterkt i den nordiske barnehagetradisjonen. Det har til nå bidratt til en leksentrert barnehagepedagogikk. Spørsmålet er om det også kan bidra til å viske ut skillet mellom lek og læring. Påstanden «det er ikke mulig å skille mellom lek og læring», er ikke uvanlig blant barnehagelærere. Når denne påstanden fremsettes, er det ofte i sammenheng hvor det argumenteres for at leken alltid vil bidra til læring. Vi vil imidlertid hevde at, jo, det er mulig og skille mellom lek og læring, og kanskje er det også nødvendig, nettopp for å sikre barns rett til lek.

Leken er først og fremst noe barn setter i gang selv, fordi de har lyst fordi det er morsomt og fordi de ikke klarer å la være. Dersom lekens flotte bieffekter, slik som barns utvikling og læring, blir definert som selve hovedmålet med leken, viskes leken ut. Ganske paradoksalt, er det ikke?

REFERANSER

- Committee** on the Rights of the Child (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. New York: United Nations
- Steinsholt**, K. (1998). *Lett som en lek?* Trondheim: Tapir forlag.
- United Nations**. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations
- Wittgenstein**, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax forlag.
- Øksnes**, M., & Sundsdal, E. (2013, 29. Oktober). Barns rett til lek er truet. *Dagsavisen*, s. 4-5.

Skrekkblandet fryd

– mestring og risikofylt lek i barnehagen

Noen barnehager sager ned trær, og tør ikke gå turer til vann i frykt for at barna skal skade seg. Det er synd, og kanskje i stor grad unødvendig



AUDUN RØRVIK ROSSLUND
mastergradsstudent i pedagogikk
ved UiO og jobber i barnehage.
Artikkelen er basert på hans
bacheloroppgave.
audunrosslund@gmail.com

Andrea er på vei mot den store bjørka. Hun ble fem i går og tenkte i morges at i dag, i dag skal hun klare å komme seg opp. Frode og Marianne saget av de nederste greinene forrige uke, men en liten bit helt inntil stammen er fortsatt igjen. Akkurat nok plass til at Andrea får feste til foten sin. Hun heiser seg opp. Noen andre barn har strømmet til for å se. Heldigvis ingen voksne i syne. Hun får et bein over den høye greina. Henger som en ape. Barna under ler. Det kiler deilig i magen. Men litt skummelt er det óg. Hun bestemmer seg, samler krefter og svinger seg rundt. Hun sitter på den høye greina. Andpusten. Jeg greide det! Hun strekker begeistret armene i været og smiler bredt.

TRYGGHETSDISKURS PÅ AVVEIE

Bomulls barn og curlingforeldre er begrepet som blir brukt. Begreper som er satt på spissen og som sikkert er usant for veldig mange, men det er ikke til å komme bort fra at samfunnet, media og foreldres oppfatning av trygghet,

sikkerhet og fare er en ganske annen i dag enn om man går noen tiår tilbake. VGs «Barnehagegranskning» gjorde våren 2013 stor oppsikt. VG kunne blant annet avsløre at hele 1 av 6 barnehager «sviktet på sikkerheten», uten å gi noen tall på faktiske skader og ulykker i disse barnehagene. Som ansatt i barnehage opplevde jeg selv bekymring over sikkerhetssituasjonen som følge av oppslaget. Men en studie på ulykker i norske barnehager viser faktisk at medianen for skader per barn per år er nede i 0,1, og i 97,9 % av tilfellene dreier dette seg om skader som ikke krever annet enn behandling fra personalet, eller enkel førstehjelp fra lege eller tannlege uten videre oppfølging. Barnehagestyrere som svarte i den samme undersøkelsen beskrev et økende press rundt sikkerhet, og innrømte at det ga utslag i hva og hvordan barna fikk leke (Sandseter et. al, 2013). Gjør sikkerhetshysteriet og innpakkingsmentaliteten at vi frarøver barna en viktig kilde til mestring og utvikling, også på en arena som i teorien skal være tilrettelagt for akkurat dette, nemlig barnehagen? Denne artikkelen tar for seg begrepet risikofylt lek, viser til gevinster mestring av slik lek kan ha, og diskuterer hvordan barnehagen kan tilrettelegge for dette.

RISIKOFYLT LEK

Risikofylt lek kjennetegnes ved lek hvor barn har muligheten til å teste grenser og utforske risiko, og det foreligger en viss mulighet for fysisk skade. Ellen Beate Sandseter (DMMH) har forsket på risikofylt lek i barnehagen og kategorisert leken slik: Lek (1) med stor høyde, (2) med stor fart, (3) med farlige redskaper, (4) nær farlige elementer, (5) kamp- og brytelek, og (6) forsvinne/gå seg bort-lek. Sandseter har også identifisert kroppslige og verbale uttrykk hos barna og fant tre emosjonelle tilstander som kunne oppstå i slik lek: Opprømt-het, frykt, og en tilstand karakterisert som en blanding av frykt og opprømt-het. Denne siste tilstanden sier noe om hvorfor barn søker slik lek (noe som må hevdes å være merkelig, i og med at om ikke risikoen mestres kan leken få potensielt alvorlige følger): Sandseter fant nemlig at det var selve balansegangen mellom intens opprømt-het og frykt som motiverte barna til å gå inn i risikofylt lek – det å være i en tilstand hvor man kjente på begge følelsene samtidig. Å være i en slik ambivalent tilstand er spennende, og gevinster som den intense opprømt-heten, «kilingen i magen» og mestringsfølelsen over å ha overkommet egen frykt står sterkere enn den truende sannsynligheten for uhell og skade. Barn



Gjør sikkerhetshysteriet og innpakkingsmentaliteten at vi frarøver barna en viktig kilde til mestring og utvikling? spør artikkelffatteren. Foto: Fotolia

benytter seg aktivt av strategier for å øke eller senke risikonivået i lek, for å prøve å treffe denne optimale balansen.

MESTRING OG GJENTAGELSE

Følelsen av mestring er en stor del av denne tilstanden av skrekkblandet fryd. Personalet i barnehagen observerer mestring hver dag, og vet hvor viktig disse opplevelsene er for at barna skal imøtekomme nye utfordringer. Teoretikeren Albert Bandura kan brukes for å illustrere dette. Bandura er kjent for begrepet self-efficacy, som best kan oversettes til norsk som «forventning om mestring». Poenget hans er at individets egen forventning om å mestre er avgjørende for om man går inn i en utfordring eller ikke. Bandura peker på ulike kilder som kan utvikle denne mestringsforventningen, der den primære er tidligere erfart suksess i mestrings situasjoner (de andre er vikariert erfaring, verbal

overbevisning samt egen fysiologisk/affektiv tilstand). Mestring fører altså til mer mestring. Det er viktig å merke seg at «lette seiere» ikke automatisk vil øke ens forventning om mestring. Opplevelsene som er av betydning er de hvor man har støtt på utfordringer, men deretter snudd nederlag til suksess. Det vil altså si at barnet må søke nye og vanskeligere utfordringer ettersom de overkommer andre. Det er dermed belegg for å hevde at barn som går inn i risikofylt lek og opplever mestring kommer inn i en positiv spiral hvor aktiviteten – med sannsynlig kumulering av utfordringsgrad – repeteres igjen og igjen. Med dette etablert kan vi begynne å se på fordelene denne risikofylte leken kan ha.

MOTORISK KOMPETANSE

Det er ikke vanskelig å argumentere for motorisk utvikling som følge av risikofylt lek. Leken er gjerne av fysisk art, og

krever og tester grov- og finmotorisk kontroll. I barnehagen er aktiviteter som å klatre, balansere og skli med på å styrke kondisjon, muskler og skjelett. Å spikke med kniv eller tenne bål gir finmotorisk trening og øye til hånd-koordinasjon. All fysisk lek med objekter gir øvelse i beregning av størrelse, avstand, fart og overflate. Den sosiale utviklingsdimensjonen er kanskje mindre innlysende. Fordi risikofylt lek som klatring, aking og skliing gjerne er noe barna gjør i fellesskap, må de trene på samarbeid og hjelpe hverandre for å mestre aktiviteten. Et godt eksempel på utvikling av sosiale ferdigheter skjer i kamp- og brytelek, hvor trening av aggresjonskontroll og indre og ytre affektregulering er essensielt. Leken kan virke brutal, og barna ønsker ofte at den skal være så virkelighetsnær som mulig, men målet er aldri å skade noen, og det finnes uskrevne regler om hva som tolereres og ikke. Barna som går ►

over grensen og ikke respekterer eller mestrer de uskrevede reglene om selvkontroll vil miste status og sannsynligvis ikke bli invitert med på ny.

RISIKOMESTRING

Risikofylt lek øker barnets kompetanse i mestring og vurdering av risiko som det kan støte på senere i livet. Dette skjer indirekte gjennom motorisk stimuli og utvikling i barnehagen, som vil virke forebyggende for mestring av situasjoner med fysisk risiko. Men viktigst er det at gjennom erfaring med risikomestring og -vurdering i tidlig alder utvikles robusthet og strategier for mestring, og håndtering av eventuelle nederlag. Fordi barn etter mestring søker en økning av utfordring er denne erfaringen noe som gradvis utvikler seg til sikrere og tryggere vurderinger og mestringsstrategier i opptil svært utfordrende situasjoner. Barnets subjektive oppfatning av risiko vil gjennom denne erfaringen nærme seg den objektive, noe som vil resultere i risikovurdering med økt reliabilitet. Det positive med barnehagen er at det i utgangspunktet er en trygg arena for barnet å prøve ut og eventuelt feile.

LEKENS VERDI

Barn er ikke spesielt opptatt av fremtidig risikovurdering eller motorisk og sosial kompetanseutvikling. De går inn i risikofylt lek for å overvinne miljøet sitt, og for å kjenne gleden, opprømt-heten og spenningen den type lek gir. Barnas perspektiv på lek kan kanskje virke innlysende, men det er noe voksne kan ha godt av å bli minnet på. Innenfor pedagogikken omtales gjerne lek med en «fremtidsretorikk», der den sees på som betydningsfull for barns utvikling og læring. De lidenskapelige aspektene betraktes som noe sekundært, eller som et positivt «tilbehør» til lekens funksjonelle sider. Et slikt syn på lek blir svært problematisk, fordi det kan føre til at voksne – som sitter med definisjonsmakten – føler eierskap til barnas lek, ser på det som et styringsverktøy,

og dermed søker å kontrollere og overvåke den. Selvsagt skal betydningsfulle, utviklingsmessige gevinster fra barns lek kunne forskes på og drøftes, men den pågående debatten med antydninger til en ny diskurs om hva barnehagen og lek skal være – en debatt hvor læring er et nøkkelbegrep – virker skremmende. Barndommen har en egenverdi og bør ikke betraktes som et forprosjekt for noe

som kommer senere. På samme måte er risikofylt lek noe som barna søker og gleder seg over, og det bør være en god nok grunn til å sette lys på temaet.

PERSONALET SETTER RAMMER

Med sitt oppsyn, sine regler og sine holdninger setter personalet i barnehagen rammer rundt barnas lek. Denne fremmende eller begrensende påvirknings-

En studie av ulykker i norske barnehager viser at medianen for skader per barn per år er 0.1. I 97 prosent av tilfellene er det snakk om skader som bare krever enkel førstehjelp. Foto: Fotolia



kraften er det helt essensielt at de ansatte er klar over. Rammeplanen sier at personalet skal: «Tilrettelegge for og inspirere til trygg og utfordrende kroppslig lek og aktivitet for alle ...[og] forstå og gi oppmuntrende bekreftelse på barns sanse-motoriske og kroppslige lek og inspirere alle barn til å søke fysiske utfordringer og prøve ut sine kroppslige muligheter» (KD, 2011, s. 42). De ansatte må altså veilede og tilrettelegge for risikofylt lek og mestring. I en kvalitative studie av norske førskolelærere fant Sandseter (2012) at barnas mulighet til å delta i risikofylt lek i barnehagene ble oppfattet som god, og at pedagogene hadde en positiv holdning til slik lek. Strategiene førskolelærerne brukte for å sikre mot ulykker innebar å tilpasse grad av grenser og frihet til barnas individuelle spenningsbehov og mestringsnivå. Men holdning samsvarer nødvendigvis ikke med praksis. Rasmussen (1996, ref. i Storli & Sundt, 2014) hevder at kaotisk og «bråkete» lek har lav status, og at det foreligger en idealisering av den harmoniske, rolige leken blant barnehageansatte og i forskningsfeltet. Risikofylte aktiviteter bærer gjerne preg av kaos og bråk, og hvis den betraktes som forstyrrende for annen lek er det ikke bare problematisk for de utviklingsmessige fordelene som har vært vist til, men også fordi man tramper over barns rett til medbestemmelse. Personalet bør på lik linje med barna akseptere og verdsette alle typer lek. Sandseter (2014) har vist til at menn ansatt i barnehage i større grad enn kvinner har en positiv holdning til spennings- og risikofylt lek. Studien av barnehagestyrere jeg omtalte tidligere viser at også de har en positiv tilnærming til slik lek. Men de ga også uttrykk for at de følte et økende eksternt press, og enkelte barnehager saget ned trær, og turer nær vann var uaktuelt. Her er det snakk om at barnehagene tar et sikkerhetsmessig føre-var-prinsipp. Det er synd, og kanskje i stor grad unødvendig. Som påpekt har barn en progressiv tilnærming til risiko og utfordring, og hvis barna har fått erfart risiko tidligere bør det for de fleste holde

med deres egen vurdering for å unngå alvorlige ulykker.

INGEN KRAV OM SIKKERHET

Det stilles ingen formelle krav til personalets kunnskap om sikkerhet i barnehagene. Selv om dette selvsagt er kritikkverdig med tanke på trygghet og forebygging av ulykker, er det også en annen side av saken: Manglende kunnskap hos personalet om sikkerhet – hvordan alvorlige ulykker skjer, hva som er barnas begrensninger, hva er faresignaler, og hvordan man kan håndtere utrygge situasjoner – kan føre til bekymring rundt faglig vurdering. Det blir den ansattes behov og grenser som avgjør hvor langt inn i risikofylte aktiviteter barna får gå. En mangel på kunnskap kan også gjøre det vanskelig å imøtekomme foreldre. Spesielt de som kommer med sine første barn i barnehage vil trenge betryggende påminnelse om at risikofylt lek, og det at barnet av og til kan slå seg, faktisk ikke er farlig.

Samlet sett er dette gode argumenter for å øke pedagogtettetheten i barnehagene, og kanskje særlig den mannlige. I norske barnehager er gjennomsnittlig 33 % av de ansatte pedagoger. Det er lavere enn noe annet OECD-land – i Sverige er for eksempel andelen 50 % (Udir, 2013). I barnehagen er det pedagogene som vet hvor viktig det er at barn får teste sine grenser, som kjenner disse individuelle grensene godt, og som vet hvor utviklingsmessig betydningsfullt risikofylt lek og -mestring kan være. Ansatte med solid faglig kompetanse vil sannsynligvis ha større profesjonstillit, og vil lettere stå imot media, foreldre og politikere, i en på mange måter uheldig utviklende samfunnsdiskurs. Dermed kan barnehagen lettere realisere rammeplanens intensjoner, og støtte barnas søken etter risikofylte aktiviteter, mestring og opplevelsen av skrekkblandet fryd.

OPPSUMMERING

Barnehagen har et helhetlig ansvar både for barnets utvikling og dets sik-

kerhet. Et utfordrende dilemma foreligger mellom disse to begrepene, og en samfunnsdiskurs med økende fokus på sikkerhet og fare ser ut til å påvirke barnehagers praksis i favør av dette, uten nevneverdige argumenter å basere seg på. Nøkkelen til å motstå dette ligger i økt kunnskap, og å huske at det foreligger et skille mellom begrepene risiko og fare. Barn er kanskje mer kapable og motstandsdyktige (resiliente) enn vi gir de kredibilitet for. Flere pedagoger i barnehagen og en generell økt kunnskap rundt sikkerhet hos ansatte kan både forebygge ulykker og tillate barna tilstrekkelig utfordrende stimuleringer. Men først og fremst må barnehagene få gjøre det de er best på, uten at eksterne oppfatninger skal få styre deres arbeid.

LITTERATURLISTE

- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Kunnskapsdepartementet.** (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/
- Sandseter, E.B.H.** (2010). *Scaryfunny. A qualitative study of risky play among preschool children*. Ph.d.-avhandling, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Sandseter, E.B.H.** (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice*, 18, 83–101.
- Sandseter, E.B.H., Sando, O. J., Pareliussen, I., & Egset, C. K.** (2013). *Kartlegging av hendelser og ulykker som medfører skade på barn i barnehage*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning.
- Sandseter, E.B.H.** (2014). Boblende glede og sug i magen: Risikofylt lek i barnehagen. I E. B.H. Sandseter, & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig – om barn og unges bevegelseslek*. (s. 13-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Storli, R., & Sundt, M. R.** (2014). Boltrelek og lekeslåssing i et barnehagepedagogisk perspektiv. I E. B.H. Sandseter, & J. Jensen (Red.), *Vilt og farlig – om barn og unges bevegelseslek*. (s. 97-115). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Storli, R.** (2013). Bevegelseslek i barnehagens uteområde. I E. B.H. Sandseter, T.L. Hagen & T. Moser (Red.), *Barnas Barnehage 3. Kroppslighet i barnehagen: Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. (ukjent sidetall). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet.** (2013, 17. april). *Trenger flere barnehagelærere*. www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Valgbarnhagelarerer/

Når barn blir syke



Hvordan kan kollegene på avdelingen utvikle rutiner for hva som skal gjøres når barn blir syke?



HILDE EKEBERG-PILIER
barnehagelærer i Disengrenda
barnehage i Oslo
hilde_ekeberg@hotmail.com

Vi som arbeider i barnehager, vet at terskelen for å ringe foreldre ved sykdom ofte kan være høy. Vi måler feber og drøyer det litt. Hvorfor er det slik, og hvordan kan en diskusjonsgruppe sette i gang faglige prosesser i slike situasjoner?

Når barnet endrer atferd, prøver personalet å forklare hvorfor. I barnehagen arbeider mennesker med ulike erfaringer og av og til med forskjellige morsmål og kulturbakgrunn. Vi blir derfor ikke alltid så lett enige om når et barn

er sykt nok til at vi bør varsle foreldrene. På avdelingen er det pedagogisk leder som har det overordnede ansvaret og dermed avgjørelsesmyndighet.

Å utvikle felles rutiner

Det er etter min mening viktig at pedagogisk leder er åpen for diskusjon med de øvrige ansatte på avdelingen som kan ha et annet syn på barnets tilstand og behovet for tiltak overfor foreldrene. En diskusjonsgruppe innad i avdelingen kan være egnet for å kunne utvikle et felles syn, en felles praksis, og felles rutiner for hva man skal gjøre.

Det er greit at for eksempel pedagogisk leder administrerer diskusjonsgruppen, men at alle kan komme med forslag til hva som bør tas opp. Det er viktig å bli enige innad i avdelingen, noe som kan føre til kompromiss. Man vil som regel vil føle seg bedre selv ved å ringe foreldrene heller før enn senere.

Ledelse i lærende organisasjoner kan betraktes som en samhandlingsprosess; med det menes at barnehagen er en læringsarena der både pedagogisk leder, barnehagelærer og øvrige medarbeidere kan lære av hverandre.

RELASJONSKOMPETANSE

Foreldrene kan informeres på foreldremøte om avdelingens praksis og rutiner

ved barns sykdom, og vi må selvsagt også høre på hva foreldrene mener.

Den grunnleggende tilliten mellom foreldrene og personalet blir etablert i hverdagen; det er kvaliteten på kommunikasjonen med foreldrene som avgjør om relasjonen blir god – dette stiller krav til personalets relasjonskompetanse.

«... man vil føle seg bedre selv ved å ringe foreldrene heller før enn senere.»

LITTERATURLISTE

Christoffersen, Svein Aage (red.) (2011). Profesjonsetikk. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Drugli, May Britt og Onsøien (2010). Vanskelige foreldresamtaler, gode dialoger. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

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

Skogen, Eva (red.), Haugen, Richard, Lundestad, Magritt og Vaagan Slåtten, Mette (2005). Å være leder i barnehagen. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Wadel, Cato (2008). En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



Hva med vikarer?

Det er mange «sannheter» i barnehagesektoren. «Vi har ikke vikar når det er avspasering», er en av dem.

En annen er: «Vi tar ikke inn vikar de første 16 dagene». Det kan godt hende at dette er bestemt i kommunen, eller hos den enkelte eier som en følge av innsparingstiltak, som har vart over mange år. Eller er det bare blitt en del av kulturen? Mange steder er det rett og slett slutt på å budsjettere med at det skal være vikar. Vikarer blir så sjelden vare at det blir mer til bry enn til hjelp. «Vi klarer oss, vi er fleksible. Det er slitsomt med nye vikarer. Vi tror det er best for barna sånn.» Men er dette sant i det lange løp? Mange tror at det faktisk finnes regler om ikke å ta inn vikar, men det er heller tvert imot. Ifølge barnehagelovens §18 *må bemanningen være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.* Ikke bare de dagene hele det faste persona-

let er på jobb, men til enhver tid. Det er ikke bare et eier- og lederansvar, men også et profesjonsetisk ansvar.

REDUSERT GRUNNBEMANNING

Utgangspunktet er en grunnbemanning som er blitt redusert de seinere årene. Gjennomsnittet i landet er nå 6,2 barn per voksen. Utdanningsforbundets mål en bemanningsnorm på 6 barn per voksen, og at minst 50 prosent skal være barnehagelærere. Selv da vet vi at det ikke løser alle problemer. For sykefraværet i sektoren er høyt, ca. 11 prosent. I tillegg er det permisjon til kurs, samt en god del overtid og møtevirksomhet som de fleste tar ut som avspasering. Fem uker ferie skal avvikles, ikke alt dette kan tas i såkalte «stille» perioder. En ferieuke på hver av et personale på 12 utgjør 60 arbeidsdager. Seks personalmøter og to foreldremøter i året blir fort 20 timer per ansatt. Ferie, opplæring og samarbeid er noe som må til for at barnehagen skal kunne fungere. Men samlet sett er det mange dager som blir «unntakstilstand» for barn og voksne, dersom man ikke har gode vikarordninger.

VIKAR I STEDET FOR PLANTID

Det pedagogiske arbeidet, de planlagte aktivitetene, den systematiske oppfølgingen av hvert enkelt barn, lider når man hele tiden må være

fleksibel og legge om, for å få dagen til å gå opp. I tillegg har vi utfordringene rundt arbeidstidsordningen til barnehagelærere i kommunale barnehager. En ny undersøkelse viser at det er problematisk å legge pedagogenes plantid inn i ukeplanen. Det blir lett til at man heller brukes som vikar når det «brenner», fordi man likevel er på huset. De minst fire timene plantid blir lett mye mindre i praksis. Det har sammenheng med den generelle bemanningssituasjonen og tilgangen på kvalifiserte vikarer. Det går ut over muligheten til å få brukt og utviklet sin faglige kompetanse, til beste for barna.

Hva kan Utdanningsforbundet gjøre med dette? Først må vi slå fast at Utdanningsforbundet er oss, deg som er medlem ute i barnehagen, samt tillitsvalgte og ansatte i hele organisasjonen. Vi kan gjøre mye på hver vår plass. Overfor politikerne må vi være tydelig på at det må regnes inn vikarutgifter når man kommer med for eksempel satsing på kompetanseheving. Overfor barnehageeierne må vi slå fast at gode vikarordninger må inn i budsjettet. Og i den enkelte barnehage må vi ikke godta å være underbemannet, vi må etterlyse kompetente vikarer og bidra til at de blir gode. Vi må bruke faglig argumentasjon med hensyn til hva som skal til for å drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.



NINA BEATE JENSEN

(avtroppende) sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet
nina.beate.jensen@utdanningsforbundet.no



Barnehageloven beskytter ikke barna godt nok

Loven beskytter ikke barna mot krenkelser og mobbing i barnehagen.

Barnehagen skal være en arena der alle barn får omsorg og kan leke, lære og utvikle seg innenfor trygge pedagogiske rammer. Arbeidet med å forebygge krenkelser og mobbing må derfor starte i barnehagen. Dessverre har vi kunnskap om at også barnehagebarn kan oppleve et utrygt miljø i barnehagen.

I mai 2014 fikk Grunnloven en ny bestemmelse § 104 om særskilt beskyttelse av barn. Bestemmelsen bygger på artikkel 3 i FNs barnekonvensjon og slår fast at

«ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn». I tillegg er det presisert at barn har rett til *«vern om sin personlige integritet».*

Til tross for vernet i menneskerettighetskonvensjonen og Grunnloven beskytter ikke barnehageloven barna godt nok mot krenkelser og mobbing i barnehagen.

GJELDENDE RETT

Det finnes ingen bestemmelser i barnehageloven som sikrer barnehagebarna et trygt psykososialt barnehagemiljø. Barnehageloven regulerer heller ikke håndtering av krenkelser og mobbing.

Det finnes noe regulering av barnehagemiljøet i rammeplanen for barnehager og i forskrift om miljørettet helsevern for barnehager og skoler. En barnehagelærer som følger rammeplanen vil i praksis bidra til å forebygge mobbing og krenkelser. Forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skole har en bestemmelse som sier at virksomheten skal fremme trivsel og gode psykososiale forhold, men ingen av disse to rettskildene regulerer hvilke rettigheter barna har dersom barnehagen ikke beskytter barnas barnehagemiljø.

DÅRLIGERE RETTSSIKKERHET ENN VOKSNE

De yngste barna har i praksis dårligere rettssikkerhet enn skolebarn og arbeidstakere.

Elever i grunnskolen har etter opplæringsloven § 9a-1 rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Opplæringsloven regulerer også skolens plikt både til å forebygge og håndtere mobbing. Loven har bestemmelser om brukervedvirkning, straff og erstatning.

Også arbeidstakere er beskyttet mot et dårlig psykososialt miljø gjennom arbeidsmiljøloven. Arbeidstilsynet kan

gi pålegg, tvangsmulkt og i verste fall stanse virksomheten dersom arbeidsgiver ikke sørger for et fullt forsvarlig arbeidsmiljø.

BARNAS RETTSSIKKERHET PÅ DAGSORDEN

I den offentlige debatten om krenkelser og mobbing bør de yngste barnas rettssikkerhet drøftes. Da Djupedalutvalget fikk i oppdrag å utrede de statlige virkemidlene for å sikre elever et godt psykososialt skolemiljø, var dessverre ikke barnehager en del av mandatet. Kunnskapsministeren har likevel bestemt at barnehager skal tas med i oppfølgingen av utvalget.

Det er positivt å lese at Helse- og omsorgsdepartementet i Meld. St. 19 (2014–2015) melder at Regjeringen vil foreta en gjennomgang av regelverket for fysisk og psykososialt miljø i barnehager og skoler. Målet er å etablere et helhetlig regelverk som tydeliggjør ansvar og krav til barnas arbeidsmiljø, sikrer barnas rettigheter og samordner tilsynsordningen.

Vi får håpe at kunnskapsministeren og helse- og omsorgsministeren snakker sammen og sørger for endringer i regelverket som sikrer alle barnehagebarn rett til et trygt barnehagemiljø fritt for mobbing.

Deltakende voksne til barnas beste

For å skape trygge barn og et godt læringsmiljø er det viktig med engasjerte barnehageansatte som er mentalt tilstede for barna.

Ifølge barnehagens samfunnsmandat skal vi i samarbeid med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Vi skal også møte barna med tillit og respekt og anerkjenne barndommens egenverdi. Barnehagen skal tilby barna et omsorgs- og læringsmiljø til barns beste.

Jeg spør ofte meg selv og de jeg jobber sammen med: Men hva betyr egentlig «til barns beste»? Og hva krever det av meg som styrer og av barnehagelærerne?

I hvilken grad barnehagen fungerer som et godt læringsmiljø handler mye om det sosiale og kulturelle miljøet i barnehagen. Gode relasjoner og kvaliteten på samspillet er en forutsetning for at barna skal kjenne seg trygge. For at personalet skal møte

barns lek med respekt, krever det at de voksne er nærværende, interesserte og deltakende.

Det betyr at jeg som barnehageansatt må være mentalt til stede hos barna. Jeg skal se og fange opp barns uttrykk. Jeg skal gi omsorg og trygghet og skape en god plattform for utvikling.

En forutsetning for dette er at vi kjenner hvert enkelt barn, og at vi er mentalt til stede i leken og involverer oss. Da har vi større forutsetning for å fange opp hva som skjer og se barnets behov: Hvorfor er Ida lei seg? Hvorfor vil ikke Jonas leke med de andre? Er jeg en voksen som barna naturlig inviterer inn i leken? Dette og mange andre refleksjoner bør stilles i personalgruppen for å øke bevisstheten rundt egen tilstedeværelse, og hvorfor det er nødvendig for å gjøre en kvalitativt god jobb – til barnas beste.

Nærvær innebærer både fysisk, mental og emosjonell tilstedeværelse. De voksne må ha et stort engasjement i barnas verden. Å være nærværende innebærer å være lydhør, sensitiv overfor barnas intensjoner og respondere positivt.

Når de voksne er tilstede kan de bedre skape trygge rammer, stimulere barna til å utvikle fantasi, språk og sosial kompetanse.

Etter å ha jobbet 20 år i barnehage er leken etter min oppfatning den viktigste arenaen for læring. I hverdagen utforsker vi sammen med barna. Vi gir

barna rom og tid for å kunne utvikle seg og lære i sitt eget tempo. Vi gir dem omsorg og kjærlighet, slik at de kan være den de er i trygge og positive omgivelser.

En annen forutsetning for å gjøre en god jobb er at personalet skal være trygge og bevisste voksne som ser barnets helhetlige utvikling. Personalet må også ha en felles forståelse for barnehagens samfunnsmandat. Derfor må vi som jobber med barna hver dag være villige til å ta oss tid til å reflektere over egen praksis. Er vi på riktig vei? Gjør vi jobben i barnehagen til barnas beste? For at de voksne i barnehagen skal kunne tilrettelegge for et godt læringsmiljø er det helt nødvendig at de er nærværende og deltakende. De voksne må også ha kunnskap om lekens verdi og regler og om barns relasjoner til hverandre. Det er min jobb som leder sammen med de pedagogiske lederne, å sørge for at alle som jobber med barna får økt sin kompetanse.

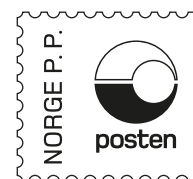
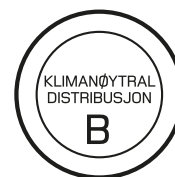
Lek og samspill med andre er avgjørende for barns utvikling. Fellesskapet i barnehagen er en viktig læringsarena. Så hva gjør vi når vi kommer inn døra til barnehagen? Sjekker vi inn mentalt og er til stede for barna?

Gjør vi dette hver dag, vil vi som voksne få stadig nye opplevelser sammen med barna. Vi vil gang på gang oppleve at vi har verdens beste og mest takknemlige jobb.



ANN-SISSEL KRAKELI

daglig leder i Solhaug og Varden barnehager, Skedsmokorset
romerike@barnehage.no



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

Kurs og konferanser for ansatte i barnehagen

25. januar

Verdipedagogikk i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholdere: Eva Johansson, Monika Röthle, Berit Zachrisen, Berit Tofteland og Kristin Fugelsnes

På denne konferansen presenterer forskere fra Universitetet i Stavanger ny kunnskap om verdipedagogikk basert på et flerårig aksjonsforskningsprosjekt i syv barnehager. Hvilke verdier preger barnehagehverdagen, og hvilke dilemmaer kan oppstå i de ansattes verdipedagogiske arbeid? Konferansen vil belyse det komplekse arbeidet med verdier som pågår i hverdagens mange møter mellom voksne og barn.

1.-2. februar

Forskerfrø 2016

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: Konferansen er gratis. Begrenset antall plasser!

Foredragsholdere: Petter Bøckman, Klaus Høiland, Maybritt Jensen, Gunnar Christian Nyhus, Merete Ø. Sortland, Heid Osnes, Magnus S. Nerheim m.fl.

Hvordan kan barnas naturlige interesse og vitebegjærlighet utvikles i barnehagens lek og læring? Naturfagsenteret og Utdanningsforbundet inviterer til nasjonal naturfagkonferanse for ansatte i barnehagen. Det blir spennende foredrag og inspirerende innlegg fra praksisfeltet – og det blir både lekende fysikk og sirkus i barnehagen. I tillegg blir det utdeling av Forskerfrøprisen.

11. april

Samlingsstunden, barnehagens hjerte!

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Kursholder: Nuria Oliu Moe

Hva og hvordan samler vi oss om i barnehagen?

Medvirkende barn og voksne
Samlingsstundens innhold
Fordyping- mitt valg eller barns behov?
Faser og progresjon. Prosjektarbeid
Ro og uro, for hvem?
Om rim og regler, om fortelling og eventyr
Sammenstund om noe – alltid?

26. april

Barnehagedidaktikk

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 750 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholdere: Tove Lafton, Kari Holter, Guri Langholm, Anne H. Nakken, Oliver Thiel, Øystein Brekke, Ingvild Olsen Olaussen og Mari-Ann Letnes

Didaktisk tenkning i barnehagen kan forstås på ulike måter. På dette kurset aktualiseres nye forståelser av didaktikk som redskap for planlegging. Som arena for møter mellom politiske føringer, faglige kompetanser, skjønn og personlig engasjement blir didaktikk ikke lenger bare et spørsmål om hva, hvordan og hvorfor.



Påmelding og mer informasjon:
www.utdanningsforbundet.no/kurs
kurs@udf.no – tlf.: 24 14 20 00