

2 | 2011

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Møt Maria Øksnes

Sunn mat er godt!

Møt FUB-leder
Lena Jensen

Et integreringstreffpunkt
i Fredrikstad

Et kritisk blikk på
«framtidens barnehage»
i Tromsø

Bli med i debatten
om en ny førskolelærer-
utdanning:
Stor konferanse ved
Høgskolen i Vestfold

Første steg på nett: www.utdanningsforbundet.no/forstesteg



Varsellampen lyser



(foto: Tore Brøyn)

Nedgang i antallet søkere til førskolelærerutdanningene for tredje år på rad – dét er en nedslående status med tanke på at godt over 4000 førskolelærerstillinger alt er fylt ved hjelp av høyst uønskede dispensasjoner.

Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland vil lage reklamekampanjer og setter ellers sin lit til en bedre førskolelærerutdanning fra utdanningsåret 2012 – 2013 av. Det må hun gjerne gjøre, og vel og bra, men selv tror jeg mer på den løsningen på problemet som Utdanningsforbundets nestleder Ragnhild Lied er inne på i Kommunal Rapport: Opp med lønna!

Det er foruroligende at de rødgrønne så massivt tar avstand fra å fullføre jobben: Full barnehagedekning (som de skal ha honnør for) er halve jobben, den andre halvparten er kvalitetsbarnehagen, som per definisjon består av førskolelærere nok, helst 50 prosent av personalet, slik Utdanningsforbundet går inn for. Reklamekampanjer og en oppgradert utdanning er bra, men ikke bra nok. Bedre lønns- og arbeidsvilkår er et absolutt nødvendig tiltak for den politiker som mener alvor med alle utsagn om kvalitetsbarnehagen. Derfor er det trist, trist, **trist** at de rødgrønne svikter både sine egne uttalte idealer og førskolelærerne i denne saken. Vi har selvfølgelig ingenting bedre i vente av en eventuell framtidig blåmørkeblå regjering.

Regjerings- og stortingspolitikkerne henviser til «partene i arbeidslivet» når det gjelder lønn. Dette er i betydelig grad humbug, for Stortinget og KS er befolket av politikere fra nøyaktig de samme partiene. Så regjerings-/stortingspolitikeren sier én ting, mens KS-kollegaen fra samme parti sier og gjør noe helt annet. Økonomisk hardt pressede kommuner vil ikke gi ved dørene; de prioriterer kulturpalasser, praktrådhus og veier høyere, og ikke får de i dagens situasjon råd til mer heller, når låneavdrag og -renter skal betales.

Kanskje «noen» tenker slik: Dersom barnehagens virksomhet kan reduseres til skjemautfyllinger i forbindelse med kartlegginger og tester, trengs ikke universitets- og høyskoleutdannede førskolelærere, for den slags klarer assistenter og fagarbeidere med videregående skole.

Assistenter og fagarbeidere gjør en god og nødvendig jobb, men det er *førskolelærerne* som er barnehagens kvalitetsgarantister!

Jeg minner om regjeringens kampanje for flere mannlige førskolelærere (20 prosent mannsandel var målet) – en fiasko rent generelt, selv om enkeltbarnehager kan slå seg for brystet med god måloppnåelse. Hvorfor fiasko? Jeg er temmelig sikker på at det elendige lønnsnivået har skylda.

De rødgrønne skal ha stor takk for praktisk talt full barnehagedekning, men går de fra jobben halvgjort, uten vilje til å se hva som må til for å få den gjort, skyter de seg selv i foten. Det gir ingen premie å tippe at førskolelærerne tilhører de rødgrønnes kjernevelgere, men hva kan bygges på tillit der den ene parten føler seg sveket?

Barns sikkerhet

Den privat gjennomførte Den store barnehageundersøkelsen 2010 viser blant annet at enhver barnehage må regne med at 2,8 barn per år blir så hardt skadd at barna må til lege eller tannlege. Dette er intet spesielt urovekkende tall, og noen vil vel si at det dreier seg om slike skader som barn lærer av. Når skaden skjer, kan det imidlertid fortone seg dramatisk nok for barnet, dets foreldre og personalet, så derfor er det grunn til å hilse opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet*, omtalt i denne utgaven av Første steg, velkomment.

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere
utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnement:

Markedskonsulent Hilde Aalborg
hilde.aalborg@utdanningsforbundet.no
forsteteg@udf.no
tlf 24 14 20 74

Annonsekonsulent:

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

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Aktietrykkeriet AS
1900 Fetsund

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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



Tidligere barnehagestyrer Knut Emil Kolstø er daglig leder av Sikkerhetsrommet, mens Kari Bente Skarbø, daglig leder av Kompetansetorget AS, har vært med på utvikle opplæringsprogrammet

(foto: Arne Solli).

Reportasjer

- 04** Bli med i debatten om en ny førskolelærerutdanning – stor konferanse ved Høgskolen i Vestfold 14. og 15. juni.
- 06** 15 000 barn måtte til medisinsk kontroll eller lege-/tannlegebehandling i 2010 etter ulykker i barnehagen. I Sikkerhetsrommet vil de gjøre noe for å få antallet skader ned.
- 10** IFredrikstader Treffpunktet åpne barnehage for mange blitt porten inn til kommunens ordinære barnehage tilbud.
- 12** Sunn mat skaper kostholdsbevisste barn, mener man i Bertram barnehage i Oslo.
- 20** I Tromsø satser kommunen på «framtidens barnehager» – men kanskje ikke framtidrettet nok, mener Første stegs arkitekt- og høgskolelektorteam.

Intervjuer

- 14** Møt Maria Øksnes – hun brenner for den karnevaleske barnehagen!
- 18** – Bruk de store pengene på de små barna, sier Lena Jensen, leder av Foreldreutvalget for barnehager (FUB).

Forskningsrådets sider

- 26** Hanne Kirsten Nilsen har undersøkt hvordan russiske mødre bosatt i Finnmark og med barn i barnehager i fylket ser på den norske barnehagen. Russerne synes gjennomgående at norsk barnehage er for lite skolerettet.

Kronikk, synspunkt, m.m.

- 30** **Kronikk:** Harald Grimen om profesjonelt ansvar.
- 34** **Synspunkt:** Gunn Karlsen og Kristin Tverberg om ABf-prosjektet i Oslo.
- 38** **Synspunkt:** Line Iren Bye om hudfargen.
- 41** **Innspill:** Kjartan A. Belseth om religion og hudfarge.
- 42** **Ytring:** Sissel Lilletvedt om barnehagens usynlige hvithet.
- 45** **Innspill:** Elisabeth Otter Fjeld om kampen mot tidstyveriene.
- Kurs og konferanser**
- 05** Et kurs for deg, og et kurs for deg.
- 47** Kai Eide er hovedattraksjonen på årets Tvilsdager i København 15. – 18. september.

Nye bøker

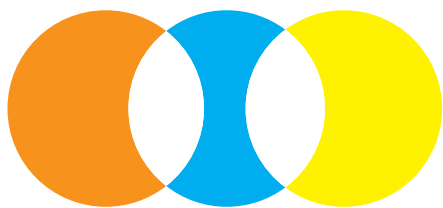
- 29** Les korte presentasjoner av *Barnehagepedagogiske diskurser* av Ann Merete Otterstad og Jeanette Rhedding-Jones og *Møter i bevegelse – Å improvisere med de yngste barna* av Marte Sverdrup Liset, Anne Myrstad og Toril Sverdrup.
- 46** Frode Rønning anmelder Anna Palmers doktoravhandling *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*.
- 48** Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder Jeanette Rhedding-Jones', Heidi Nordlis og Javaria Tanveers *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge*.

Faste spalter

- 25** **Med studentblikk:** Torstein Nielsen Hole vil ha en barnehagesektor med store variasjoner, men førskolelærermangelen truer.
- 49** **Kontaktforum barnehage:** Elin Bellika oppfordrer alle til å bli med i debatten om en ny førskolelærerutdanning.
- 50** **Jus:** Bjørn Saugstad redegjør for verneombudets oppgaver.
- 51** **Med styrerblikk:** Espen Pedersen gjør seg sine refleksjoner fra Revneset på Svalbard.

Alt usignert stoff er skrevet av redaktøren.

Neste nummer: Første steg nr. 3/2011 har utgivelsesdato 23. september. Tonje Kolle presenterer inspirasjoner fra Reggio Emilia, Grete Skjeggstad Meyer prøver å beskrive det kreative kaos, mens Terje Overland skriver om problemløsning i et systemperspektiv. I vår serie *Et møte med får du møte* Berit Bae, og forhåpentlig er Kjetil Steinholt på plass som vår nye skarptungede spaltist!



- Bli med i debatten om ny førskolelærerutdanning

I september i fjor kom NOKUTs bekymringsvekkende evaluering av førskolelærerutdanningene. I februar i år ble Rammepanutvalgets sammensetning offentliggjort. Alt innen 1. oktober skal utvalget legge fram sitt forslag til en modernisert førskolelærerutdanning. Her går det med andre ord fort unna, og det er nå du som har noe å si, må stå fram og si det.

Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold (HiVe) gir visse signaler om i hvilken retning debatten bør dreie med konferansetittelen *(UT)DANNING til førskolelærer*. Konferansen arrangeres 14. og 15. juni i HiVes lokaler på Bakken-teigen i Horten kommune.

Rammepanutvalgets leder førsteamanuensis Gunnar Stave ved Høgskolen i Volda, som deltar på konferansen, har også sluttinnlegget onsdag 15. juni. Utvalget ble oppnevnt blant annet som følge av den informasjonen som framkom i evalueringen som Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) gjorde av 20 førskolelærerutdanninger i hele landet.

– Dette er en konferanse som ønsker velkommen alle som arbeider i og med førskolelærerutdanning, inkludert studentenes praksislærere, sier førstelektor Mari Pettersvold som er leder ved Barnehagesenteret.

Konferansetittelen antyder at veien fram til det å bli førskolelærer er noe mer enn å bli tilført en viss mengde teori i et auditorium ved en høgskole og en viss mengde praksis i en praksisperiode i en barnehage: – Utdanning og læring inngår i barns og studenters dannelsesprosesser som dermed blir overordnet, sier professor Gunvor Løkken.

– Vi ser for oss en konferanse med brobyggende dialog og diskusjon mellom representanter for de forskjellige fagene som førskolelærerutdanningen består av, sier Løkken. Det ligger et dilemma i det å ta vare

Her finner du mer

Konferansen *(UT)DANNING til førskolelærer* arrangeres 14. og 15. juni ved Høgskolen i Vestfold på Bakkenteigen, Raveien 197 i Borre, Horten kommune. Arrangører er førskolelærerutdanningen og Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold, med høgskolelektor Thor K. Sanna, førstelektor Mari Pettersvold, førsteamanuensis Solveig Østrem, førstelektor Turid Thorsby Jansen og professor Gunvor Løkken i arrangementskomiteen. Alt du trenger å vite om konferansen finner du for øvrig på www.hive.no/barnehagesenteret.

på hvert enkelt fag samtidig som faget må «stemmes» opp i mot danning til profesjon som et overordnet tema. Vi ønsker oss en konstruktiv dialog om hvordan hvert enkelt fag i utdanningen kan bidra til dette felles anliggendet.

Opp av skyttergravene

– Vi mener andre ord at det er på tide å forlate skyttergravene slik at vi blir i stand til å se de overordnede felles perspektivene.

– Målet er en integrert, forskningsbasert og praksisnær førskolelærerutdanning. Hvordan skal vi få til det? spør Pettersvold. – Det er denne diskusjonen vi inviterer til med denne konferansen. Hvordan god undervisning blir



- Bli med i debatten om ny førskolelærerutdanning, oppfordrer Gunvor Løkken (t.v.) og Mari Pettersvold. Som medlemmer av arrangementskomiteen håper de å se riktig mange på den viktige møteplassen som denne konferansen kan bli.

til i den kompliserte sammenflettingen av teori og praksis blir da vesentlig.

Pettersvold og Løkken berømmer professor Lars Løvlie for hans vektlegging av barnehagen som en del av dannelsesprosjektet (se intervju med Løvlie i Første steg nr. 1 i år, Red.s anm.). De mener han med sitt blikk utenfra tilfører barnehagetradisjonen verdifulle tanker og impulser. Løvlie kommer til konferansen med foredraget *Kampen om barndommen*.

Kvalifisert improvisasjon

Konferansens tittel har en undertittel: *Hva slags teori? Hva slags praksis? Hva slags undervisning?* I tillegg spør Pettersvold: – Kan improvisasjon være et av svarene på disse spørsmålene?

Det som i denne sammenhengen kan kalles *kvalifisert improvisasjon* kan innføres som et fagbegrep for en måte å forstå forholdet mellom teori og praksis på, som vil gjelde for alle fag. Slik blir kvalifisert improvisasjon en viktig del av en flerfaglig profesjonsutøvelse.

En av de som berører improvisasjon i sitt foredrag er stipendiat Liv Torunn Eik (HiVe) med temaet *Lettere gjort enn sagt? Hvordan kan utdanningen kvalifisere for pedagogisk arbeid preget av profesjonelt skjønn og improvisasjon?*

Førstelektor Morten Sæther fra Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, angriper danningsspørsmålet mer direkte med *Estetiske prosesser i førskolelærerutdanningen. Førskolelæreren som kunst- og kulturformidler i en barnehage som kulturarena*.



Høgskolelektor Nina Rossholt fra Høgskolen i Oslo spør: *Hvordan gjøre kroppen synlig i førskolelærerutdanningen?* mens dekan Birte Simonsen fra Universitetet i Agder spør: *Forståelse av kompleksitet krever arbeid med teori, ikke «matnyttige tips» – men hva slags teori?* Alt dette skjer tirsdag 14. juni.

Rammeplanutvalgets leder om arbeidet

Onsdag snakker professor Tone Kvernbekk fra Universitetet i Oslo om *Teori og praksis*, med tilleggsspørsmålet *Kløft eller likevekt?* Løkken framhever her det hun kaller Kvernbekk's metaperspektiv på teori og praksis.

Utviklingsbasering av utdanningen som en vei til læring av profesjonskompetanser er det temaet Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen tar for seg. De er tilknyttet VIA University College i Århus, som er Danmarks største profesjonshøgskole. De undersøker med hvilket fagspråk pedagoger beskriver det de gjør. Pettersvold mener spørsmålet om et fagspråk er sentralt som et forpliktende språk med et høyere presisjonsnivå enn hverdagsspråket. Det danske bidraget tar for seg det å utøve, undersøke og utvikle praksis i denne sammenheng.

Med foredraget *Fiksjonsbasert kommunikasjonstrening i profesjonsutdanningen – bruk av teaterfaglige virkemidler*, forteller førstelektor Frida Lindstøl (HiVe) om et forsøk på å binde sammen teori og praksis basert på en verkstedsmetodikk.

Førsteamanuensis Sissel Østrem ved Universitetet i Stavanger belyser forholdet mellom teori og praksis i foredraget *Overgangen fra en umulig utdanning til et umulig yrke*.

Rammeplanutvalgets leder Gunnar Stave setter punktum for konferansen med sitt foredrag om *Ei oppdatert og nytenkende førskulelærerutdanning. Om arbeidet med ny rammeplan for førskulelærerutdanninga*.

KURS

Det finnes alltid et kurs eller en konferanse.

Du er kanskje mer opptatt av dine planer for sommeren enn av kurs idet du leser dette, men la likevel øynene fange inn tilbudet og la underbevisstheten bearbeide det du leser til over sommerferien. Ha en riktig god sommer og nyt livet!

Språklek på PC

Kurset *Språklek på PC i barnehagen* holdes to ganger, først 5. september på Grand Hotel Terminus i Bergen og deretter 6. september på Rica Grand Hotel i Tromsø. Påmeldingsfrist er 8. august. Foredragsholder er Arne Trageton.

Trageton hevder at skriving på PC er lettere enn lesing for førskolebarn og at mange førskolebarn lekende lett skriver seg til lesing.

Spesialpedagogikk

Kurset *Etikk, rådgivning og spesialpedagogikk* holdes 7. og 8. september i Lærernes hus i Oslo. Påmeldingsfrist er 19. august. Dette er et kurs for medlemmer av Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning.

Foredragsholdere er første dag Lars Gunnar Lingås og andre dag Rune S. Hausstätter. Lingås tar opp veiledning og rådgivning, bruk av etiske teorier og refleksjon, menneskesynet som en del av

verktøykassen og verdier og normer i veiledning og rådgivning. Hausstätters temaer er den inkluderende skolen og ideologiske retninger innen spesialpedagogisk teori, samt etableringen av det spesielle innen spesialpedagogikken.

To kartleggingskonferanser

Konferansen *Kartlegging i barnehagen – innhold og konsekvenser* arrangeres 12. september på Victoria Hotel i Stavanger.

Påmeldingsfrist er 15. august.

Den samme konferansen med de samme foredragsholderne arrangeres 26. september på Britannia Hotel i Trondheim. Påmeldingsfrist er 29. august.

Foredragsholdere er sentralstyremedlem Elin Bellika, leder av Kontaktforum barnehage i Utdanningsforbundet, logoped Nella Bugge fra Nord-Fosen PPT, lektor Lars Holm fra Danmarks Pædagogiske Universitets-

skole, førsteamanuensis Margareth Sandvik fra Høgskolen i Oslo, og førsteamanuensis Solveig Østrem fra Høgskolen i Vestfold.

Bli med!

Kurset *Jeg vil også være med!* holdes 28. og 29. september i Norges Røde Kors' konferansesenter i Oslo.

Påmeldingsfrist er 9. september.

Kurset arrangeres i regi av Utdanningsforbundets spesialiseringsordning i pedagogisk-psykologisk rådgivning.

Foredragsholder er Spesialpedagogikk's redaktør Ellen Birgitte Ruud. Hennes doktorgradsavhandling har tittelen *Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek*.

Vil du vite mer

eller melde deg på ett eller flere kurs? Les på www.uttanningsforbundet.no/kurs
Du kan sende brev til Utdanningsforbundet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring **24 14 20 00**



De vil skjerpe **sikkerhetsbevisstheten** i barnehagen

15 000 barn måtte i 2010 til lege- eller tannlegebehandling eller kontroll etter ulykker i barnehagen. Samtidig er det i halvparten av alle barnehager avsatt bare rundt 100 kroner per ansatt per år til opplæring i ivaretagelsen av barns fysiske sikkerhet. En firedel av fast ansatte og vikarer har aldri fått individuell sikkerhetsopplæring. Dette vil flere kommuner gjøre noe med gjennom *Sikkerhetsrommet*.

Mange flere barn enn de 15 000 pådro seg skader av en eller annen art, men ikke så alvorlig at de måtte til lege eller tannlege. Mange skader ble heller ikke rapportert på noe vis – lille Ole vrikket foten da han falt ned fra klatrestativet og måtte være hjemme en dag eller to, men det var ingen stor sak, og den ble mellom barnehagen og foreldrene.

Verre er et annet forhold som avdekkes gjennom Den store barneundersøkelsen 2010 i regi av Kompetansetorget AS: Det eksisterer *ingen* konkrete krav til antall timer med sikkerhetsopplæring for barnehageansatte med tanke på barnas fysiske sikkerhet.

Barnehageansatte skal ha opplæring i helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid (HMS), men HMS-

arbeid angår i all hovedsak de ansattes helse, miljø og sikkerhet, ikke barnas. Barnehagene har naturligvis prosedyrer i tilfelle brann, men der stopper det ofte når det gjelder systematikk i opplæringsarbeidet med å ivareta barnas sikkerhet. Alle barnehageansatte vet naturligvis nærmest ryggmargsrefleksaktig hva de må beskytte barna mot slik at uhell og ulykker ikke oppstår, men nettopp den systematikken som gjør sikkerhet til en bevisst del av arbeidet, mangler ofte.

Vil høyne sikkerhetsbevisstheten

Opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet*, et nettbasert program som er lett for den enkelte å bruke hjemme eller i barnehagen, er etablert av sikkerhetsildsjeler i Kompetansetorget AS

i tett samarbeid med Drammen kommune. Formålet med programmet er å heve personalets bevissthet med tanke på barnas sikkerhet. Sikkerhetsopplæringen kombinerer HMS-praksis og barnehagekunnskap. På bakgrunn av sin barnehagekompetanse ble Knut Emil Kolstø hentet inn for å lede *Sikkerhetsrommet*. Kolstø er førskolelærer og har en mangeårig bakgrunn som styrer for Svensrud Naturbarnehage i Hole kommune i Buskerud.

Kari Bente Skarbø er daglig leder av Kompetansetorget AS som har utviklet opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet*.

– Gjennom Den store barnehageundersøkelsen 2010, som omfatter alle kommuner, ønsket vi å finne ut om det er grunnlag for en satsing på barns sikkerhet i barnehagen. Vi henvendte oss til 5054 styrere, og 1008 besvarte spørsmålene i undersøkelsen, som ble gjennomført i samarbeid med Drammen kommune og HMS-spesialisten LEAN Communications. 42 prosent av styrerne representerte kommunale barnehager, 58 prosent private, sier Skarbø.

Store mangler

Det Den store barnehageundersøkelsen 2010 avdekket var:

Kari Bente Skarbø (kari@sikkerhetsrommet.no) og Knut Emil Kolstø (knut.emil@sikkerhetsrommet.no) ser det nettbaserte opplæringsprogrammet Sikkerhetsrommet (www.sikkerhetsrommet.no) som et formålstjenlig hjelpemiddel i arbeidet med å høyne sikkerhetsbevisstheten i norske barnehager.

- Ca 15 000 barn i norske barnehager pådro seg skader som gjorde det nødvendig med medisinsk kontroll eller lege- og/eller tannlegebehandling i 2010. Om lag 280 000 barn går i barnehage for tiden, så det dreide seg om litt over 5 prosent av barna.
- Dette tilsvarer rundt 60 skader per barnehagedag, eller 2,8 skader per barnehage per år.
- To barn omkom i barnehagen i 2010.
- En firedel av styrerne sier det er mer enn 90 prosent sannsynlig at barn vil bli skadd i deres barnehage i løpet av de kommende tre årene, med lege- og/eller tannlegebehandling som følge.
- En tredel av styrerne sier de opplever at barnehageeier i liten eller ingen grad er opptatt av sikkerhetsopplæring.
- Halvparten av styrerne sier det er satt av 100 kroner eller mindre per ansatt per år til sikkerhetsopplæring – opplæring i førstehjelp og livredning kommer dog i tillegg og er ikke med i denne 100-lappen.
- Nær halvparten av alle barnehageansatte har mindre enn to timer opplæring per år i barnehagens sikkerhetsprosedyrer.
- 23 600 ansatte, vikarer inkludert, har ingen individuell sikkerhetsopplæring. Norske barnehager har i dag om lag 87 000 fast ansatte, pluss et stort antall vikarer som er innom barnehagen i en kortere eller lengre periode i løpet av et år.
- 40 prosent av vikarene har ikke fått opplæring i barnehagens sikkerhetsprosedyrer.
- Vel halvparten av styrerne mener barnehagen har sikkerhetsprosedyrer som beskriver alle reelle faresituasjoner.
- Vel halvparten av styrerne mener barnehagen har fått utført risikovurderinger som dekker alle reelle faresituasjoner.
- Knappt halvparten av styrerne mener barnehagen har varslingsplaner som beskriver alle reelle varslingsituasjoner.

Ingen krav til sikkerhetsarbeid

– Hver fjerde styrer som har svart på Den store barnehageundersøkelsen sier at det er mer enn 90 prosent sannsynlig at et barn vil bli så alvorlig skadd i løpet av en treårsperiode at barnet må til lege- eller tannlegebehandling. De styrerne vi har dybdeintervjuet, sier derimot at det er 100 prosent sannsynlig at en slik ulykke vil skje, sier Kolstø. – Det er et paradoks at det er nullkrav til sikkerhetsopplæring i norske

barnehager, mens det for eksempel kreves 20 timers årlig opplæring for offshore kantinepersonell.

– Jeg brenner for kvalitet i barnehage. Som barnehagestyrer var jeg ofte bekymret for at vi fokuserte for mye på permer og beskrivelser av HMS-rutiner, men alt for lite på faktisk sikkerhetsopplæring og risikoforståelse, sier han. – Derfor valgte jeg å engasjere meg i *Sikkerhetsrommet* fra første stund. Hvis jeg gjennom denne jobben kan bidra til å redusere skader på tusenvis av barn, er det det mest meningsfulle jeg kan gjøre, sier Kolstø.

– De siste månedene har jeg snakket med flere titalls barnehagestyrere som bekymrer seg over mangelen på reell sikkerhetsopplæring. Det styrker meg i troen på at det var riktig å engasjere meg 100 prosent i heving av sikkerhetsnivået i norske barnehager, legger Kolstø til.

Ingen krav til barnehageeierne

Lovkravene til sikkerhetsopplæring i skoler og barnehager ikke konkret definert, selv om sikkerhetsopplæringen for øvrig er regulert gjennom *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. § 14*: «Virksomheten skal planlegges og drives slik at skader og ulykker forebygges. Virksomheten skal ha rutiner og utstyr for håndtering av ulykkes- og faresituasjoner. Rutinene og sikkerhetsutstyret skal være kjent for alle, herunder barn og elever.»

Dette gjør barnehagene til en sikkerhetsmessig gråsone.

Stor interesse i barnehagene

Per i dag har 129 barnehager tatt i bruk opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet*, ifølge Kolstø. 1084 av 1700 ansatte har gjennomført og bestått sikkerhetskurset. Så langt har sju kommuner innført programmet for sine barnehager, blant dem så pass store kommuner som Drammen og Kongsberg.

– Vi har så langt konsentrert oss om kommuner og barnehager i Buskerud og Oppland når det gjelder markedsføringen av *Sikkerhetsrommet*, sier Kolstø, som selvsagt håper på å vekke interessen for opplæringsprogrammet også i landet for øvrig. Basert på dialog og tilbakemeldinger fra kommuner og barnehager, antar han at mellom 20 000 og 30 000 barnehageansatte kommer til å ta sikkerhetskort gjennom *Sikkerhetsrommet* i 2011.

Dette er Sikkerhetsrommet

Sikkerhetsrommet er et læringsprogram utviklet i et samarbeid mellom Kompetansetorget AS, Drammen kommune, HMS-eksperter, Norges Røde Kors, Brannvesenet og et utvalg styrere. Programmet består av åtte kapitler, og hjelpemiddelet er den enkeltes datamaskin.

Kapitlene er 1 *Brann*, 2 *Forsvinning*, 3 *Trafikk*, 4 *Forgiftning*, 5 *Varsling*, 6 *Risiko, observasjon og læring*, 7 *Håndtering av hendelse*, og 8 *Førstehjelp og skadebehandling* (fordypningsmodul).

Alle kapitler/områder i læringsprogrammet bygger på de fire grunnsteinene *kartlegging av risiko* (forebyggende), *reduksjon av risiko* (forebyggende), *håndtering av hendelse* (når uhellet først er ute), og *erfaringsoverføring* (læring og forebygging).

Opplæringen inneholder underveis-spørsmål som må besvares, og en slutt-test der alle de 20 spørsmålene må besvares riktig. Det dreier seg om multiple choice-spørsmål med fra tre til åtte svaralternativer til hvert spørsmål. Noen ganger er mer enn ett svaralternativ det riktige.

Her skal ikke alle 20 spørsmål med svaralternativer gjennomgås, men vi tillater oss å repetere noen telefonnumre som forhåpentlig er kjent av alle fra før:

Brannvesenet: **110**,

Politiet: **112**,

Ambulans: **113**.

Trenger du informasjon om giftstoffer, ring **22 59 13 00**!

Sikkerhetsrommets daglige leder

Knut Emil Kolstø

Telefon 412 59 441.

E-post:

knut.emil@sikkerhetsrommet.no



– Barnas sikkerhet er barnehageeiers ansvar

I Drammen kommune er opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet* innført for alle barnehager, også de private – kommunen betaler. «Vi kan aldri ta lett på barns sikkerhet», sier utdanningsdirektør Tore Isaksen, som kaller programmet et pionérarbeid.

Konseptet er genialt, sier utdanningsdirektøren, før han beskjedent legger til at kommunen var med på å utvikle *Sikkerhetsrommet* etter å ha blitt invitert av Kompetansetorget AS:

– Styrere fra de kommunale barnehagene deltok i en referansegruppe under utviklingsarbeidet, og de kunne bidra med mange momenter angående hva som er viktig og mindre viktig i et slikt opplæringsprogram.

Krever kontinuerlig oppdatering

– Konseptet er genialt, utfyller Tore Isaksen, – ved at det nettbaserte opplegget kan gjennomføres hvor som helst, hjemme hos den enkelte eller på arbeidsplassen, og det treffer alle, både de erfarne og nykommerne

blant de ansatte. For å bli tildelt kursbeviset *Sikkerhetskortet* må den enkelte bestå en årlig prøve, og må følgelig hele tiden holde seg oppdatert for å få beholde det.

Drammen har ca 70 barnehager, derav 24 kommunale, med i alt 3500 barn. Isaksen innførte *Sikkerhetsrommet* uten å spørre noen: – Barnas sikkerhet er barnehageeiers ansvar. Det er et ansvar vi ikke kan lefle med. En barnehageeier må alltid være mentalt forberedt på at det verste kan skje, men vi for vår del vil i tilfelle alltid vite at vi har gjort vårt beste for at det ikke skulle skje.

Ulykker skjer

Ulykker, av og til alvorlige ulykker, vil kunne forekomme uansett sikkerhetsforanstaltning.

Isaksen understreker imidlertid at det ikke har forekommet store ulykker i Drammens barnehager i hans foreløpig fire år som utdanningsdirektør. Han roser de ansatte, som han sier er dyktige til å ivareta barnas sikkerhet. Førskolelærerne viser sin kompetanse blant annet gjennom det han kaller deres *stumme praksis* eller tause kunnskap, men arbeidet med *Sikkerhetsrommet* bidrar til å skape en ny bevissthet om alle de viktige hverdagslige handlingene.

– Vi arbeider ikke med sikkerhet fordi vi ikke er gode nok, for det tror jeg at vi er, men for å forebygge og sikre, og for å dokumentere det arbeidet som gjøres, sier han.



Intervjuet: Utdanningsdirektør Tore Isaksen i Drammen kommune (tore.isaksen@drammen.kommune.no) roser de barnehageansatte for godt sikkerhetsarbeid, samtidig som han mener opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet* og kursbeviset *Sikkerhetskortet* garanterer en høy bevissthet om viktigheten av systematikk i arbeidet for barns sikkerhet.

Et felles opplæringsprogram for alle barnehager

En ny årvåkenhet hva angår barns fysiske sikkerhet og en ny bevissthet hva angår viktigheten av opplæring og innskjerping av rutiner i barnehagehverdagen er den største gevinsten ved innføringen av *Sikkerhetsrommet*.

Barnehagepersonalet i Drammen har alltid vært flinke til å tenke barns sikkerhet, mener styrer Jorunn Mogensen i Parktunet barnehage i Drammens sentrum. Med opplæringsprogrammet *Sikkerhetsrommet* har imidlertid alle barnehager i kommunen, kommunale som private, for første gang fått et felles opplegg, mot at det før ble litt tilfeldig ut fra bevissthetsnivået i den enkelte barnehage. Mogensen framhever viktigheten av et skjerpet blikk for sikkerhet og sikkerhetsrutiner, samt plikten for alle nyansatte til å lære seg rutinene.

Mogensen legger imidlertid til at alle barnehager etter hennes syn må ha sine egne rutiner for å forebygge ulykker, rutiner

skreddersydd for hver enkelt barnehage. Hun ser derfor på *Sikkerhetsrommet* først og fremst som et viktig supplement.

Parktunet barnehage er en kommunal barnehage med 98 barn og 23 ansatte, hvorav seks førskolelærere. Barnehagen fordrer spesiell sikkerhetsbevissthet idet bygningene ikke er spesielt bygd for barnehagedrift; hovedbygget er faktisk fra rundt 1820 og tilhørte en gang sorenskrivervaren i Nedre Eiker i Buskerud. Det har vært i bruk som barnehage fra 1967. Barnehagen i Drammen sentrum er omgitt av veitrafikk på tre sider!

– Vi innførte *Sikkerhetsrommet* ved nyttår i år, sier Mogensen. – Vi valgte å la den enkelte arbeide med opplæringsprogrammet

hjemme, mot en godtgjøring.

– Foreldrene er naturligvis svært opptatt av barnas sikkerhet, sier Anne Gjemmestad Nilsen, virksomhetsleder i Bragernes barnehageområde der Parktunet barnehage hører hjemme. Hun framhever opplegget ikke bare som opplæring, men også som dokumentasjon som kan forelegges foreldre og kommunepolitikere.



Intervjuet: Styrer Jorunn Mogensen (parktunet.barnehage@drmk.no) og (t.h.) virksomhetsleder Anne Gjemmestad Nilsen (kommune-post@drammen.kommune.no) understreker at det er det forebyggende arbeidet som er det viktigste, og de er glade for at de nå har fått et hensiktsmessig verktøy som både gir forebyggende opplæring og som tjener som dokumentasjon overfor ikke minst foreldrene.

KS: Håper dette blir brukt

– Dette er et prosjekt som er liv laga og vi håper det vil bli brukt, sier Christian Hellevang, rådgiver i KS Myndighetskontakt.

Christian Hellevang i Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) sier KS har stilt seg positive til Sikkerhetsrommet fra første stund.

Hellevang kaller Sikkerhetsrommet et godt supplement til andre helse-, miljø- og sikkerhetsopplegg som har til formål å beskytte barna.

Barneombudet: Må ikke bli en sovepute

– Det er bra med alt fokus på barns sikkerhet, sier barneombud Reidar Hjermann, som tillegger at ethvert program må gis en forankring i den organisasjonen det angår.

Barneombudet understreker at programmer i seg selv ikke er nok. Idet han viser til erfaringer med for eksempel anti-mobbeprogrammer i skolen, sier han at ethvert program må innarbeides i lokale holdninger og rutiner, skal de bli vellykkede.

– Barneombudet er ellers ganske kritisk til det generelt dårlige tilsynet med barnehager, sier Reidar Hjermann. – Når kommunen selv er tilsynsmyndighet blir det fort «bukken og havresekken», så et godt tilsynssystem må i alle fall på plass.

FUB: En hjelp til å fremme sikkerheten

– Et verktøy som Sikkerhetsrommet kan være til hjelp til å fremme sikkerhet, sier Lena Jensen, leder av Foreldreutvalget for barnehager (FUB). Samtidig som hun ser positivt på Sikkerhetsrommet, sier FUB-leder Lena Jensen at et slikt verktøy alene ikke er nok: – Å forebygge og hindre ulykker i barnehagen må være i fokus hele tiden og må følges opp ytterligere med gode rutiner og faste sikkerhetsøvelser.

Jensen sier at FUB har gitt innspill om krav til det fysiske miljøet i barnehagen til Brustad-utvalget, som for tiden gjennomgår barnehageloven.



Intervjuet: Kommunal-sjef Frode Holst (frh@lunner.kommune.no) ser på opplæringsprogrammet Sikkerhetsrommet som bevisstgjørende opplæring, et system for dokumentasjon overfor blant annet foreldrene, og en billig forsikring for en kommune der barna går i barnehage store deler av dagen.



Intervjuet: I Malmgruben barnehage, der samtlige ansatte nå har tatt Sikkerhetskortet, håper (t.h.) styrer Anne Berit Stavenes (abst@lunner.kommune.no) og pedagogisk leder Gry Elisabeth Gudbrandsen at de aldri virkelig vil få bruk for de kunnskapene de har ervervet gjennom arbeidet med Sikkerhetsrommet.

- En billig forsikring

- Denne formen for sikkerhetsopplæring koster kommunen 480 kroner pluss moms per ansatt per år
- det ser jeg på som en billig forsikring, sier kommunalsjef Frode Holst i Lunner kommune i Oppland.
- Barnas sikkerhet er barnehageeiers ansvar; barna befinner seg jo i barnehagen i opptil 45 timer per uke.

Kommunalsjef Frode Holst har ansvaret for seks kommunale og ti private barnehager i vekstkommunen Lunner i Oppland. Alle barnehagene, private som kommunale, har nå innført Sikkerhetsrommet, med hver sin tilgangskode til opplæringsprogrammet på nett – på kommunens regning. Dette skjedde etter et møte med styrerne og Kari Bente Skarbø og Knut Emil Kolstø fra Kompetansetorget AS. I dag er det styrernes ansvar at hver enkelt ansatt gjennomgår opplæringen.

– Vi har hatt episoder der barn har stukket av fra barnehagen, da gjelder det å gjøre de rette tingene, sier Holst, som er glad for at man i Lunner-barnehagene har vært forskånet for de virkelig alvorlige hendelsene. Lunner er dessuten en tilflyttingskommune med stadig flere barn i befolkningen.

Omstendelig, men bra

Holst mener Sikkerhetsrommets opplæringsprogram er forholdsvis omstendelig, men bra, og programmets digitale form karakteriserer han som god. Det ligger i konseptet at det stadig oppgraderes, og at brukerne kan oppgradere seg selv i takt med programmet.

Også før har Lunner kommune hatt permer med rutiner for arbeidet med barns sikkerhet, og med opplæringsystemer som Holst betegner som «mer eller mindre gode», men Sikkerhetsrommet har gitt kommunens barnehageansatte og -ansvarlige økt bevissthet når det gjelder sikkerhetsarbeid og et system for dokumentasjon av dette arbeidet.

Alle har tatt Sikkerhetskortet

– Hos oss tok alle Sikkerhetskortet i mars, sier Anne Berit Stavenes, styrer ved Malmgruben barnehage på Grua i Lunner. – Håpet er selvsagt at vi aldri skal få bruk for kunnskapen!

Barnehagen har for tiden 36 barn i alderen ett til seks år, ti fast ansatte, fem vikarer, en praktikant og en lærerkandidat innenfor porten.

– Noen mindre uhell på lekeområdene gjorde at vi tok en gjennomgang av disse i tråd med Sikkerhetsrommets anvisninger, og nå betrakter vi lekeområdene som ganske trygge, sier pedagogisk leder Gry Elisabeth Gudbrandsen, som sier opplæringsopplegget har gitt personalet mange anledninger til å diskutere.

– Vi ser på Sikkerhetsrommet som en ny type bevisstgjøring som gjør det lettere for oss å prioritere sikkerhetsarbeidet, sier Stavenes. – Hos oss har de ansatte sittet hjemme i arbeidet med programmet.

Den åpne barnehagen

– en integreringsarena

Kom og vær sammen med dine barn når det passer deg. Ingen forhåndspåmelding er nødvendig, og det koster 20 kroner dagen enten du kommer med ett barn eller tre. Åpen barnehage kalles det, og i Fredrikstad er Treffpunktet åpne barnehage blitt et populært samlingssted, især for minoritetsspråklige foreldre og barna deres. For mange blir den åpne barnehagen et springbrett inn i kommunens ordinære barnehagetilbud.

Treffpunktet åpne barnehage, opprettet i 2005, er en av fem åpne barnehager i Fredrikstad kommune. Treffpunktet er en frittstående avdeling tilhørende kommunale Kongsten barnehage, som ligger på østsiden av Glomma, slik de andre åpne barnehagene også er frittstående avdelinger under andre barnehager. Treffpunktet ligger sentralt i gågaten vis-à-vis rådhuset. Her er Sissel Hegg avdelingsleder og pedagogisk leder.

– Vanlig barnehage passer ikke for alle, sier Hegg. – Noen foreldre ønsker av forskjellige årsaker å holde barna hjemme de første par leveårene, men de setter stor pris på å kunne komme til en åpen barnehage der de kan være sammen med barna sine og samtidig møte andre foreldre i en lignende situasjon som dem selv.

For Treffpunktet og andre åpne barnehager er ikke til bare for barna (skjønt først og fremst for dem, naturligvis, det er en barnehage vi har med å gjøre), men for barna og foreldrene deres *sammen*, og sammen med personalet. Flest mødre, men også noen fedre kommer til Treffpunktet. Mange minoritetsspråklige familier benytter seg av tilbudet åpen barnehage. Her er ingen språkgrupper i majoritet; norske barn utgjør for tiden knapt halvparten av barna i Treffpunktet åpne barnehage.

Lavterskeltilbud

– Vi har plass til 20 barn av gangen, mens 70 barn i alderen null til seks år er innom i løpet av to uker, mange kommer hit én til to eller tre ganger per uke. Alle kommer uanmeldt og får plass så langt klossene rekker, sier Hegg (i en liten kurv på veggene ved ytterdøren mot gaten ligger 20 duploklosser; hver familie som kommer tar med seg en kloss per barn, og når det ikke er klosser igjen, er huset fullt). Kommer mor eller far med ett barn, koster det 20



Inngangspartiet til Treffpunktet åpne barnehage i Fredrikstad sentrum, en av fem åpne barnehager i kommunen.

kroner. Kommer mor eller far med fire barn, koster det fremdeles 20 kroner.

– For tiden snakker Treffpunktets foreldre og barn 16 forskjellige morsmål, og enkelte mødre legger ikke skjul på at de verdsetter den norsktreningen barna deres får her. Faktisk blir mange familier med annet morsmål enn norsk bevisstgjort med tanke på barnas norskopplæring, sier Hegg. – Én dag i uken er prosjektdag; foreldrene og kommunen søkte Fylkesmannen i Østfold og fikk midler til prosjektet *Flerkulturell møteplass i familiesenter*. Vi har vært med i forskjellige prosjekter, i 2006 – 2008 dreide det seg om å lære norsk før skolestart i samarbeid med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), i 2009 samarbeidet vi med Høgskolen i Østfold ved Marianne Hatlem om temaet trygg ved vann – åtte mødre med barn gikk på svømmekurs og fikk en tur til kommunens sommersted Strandstua. Der fikk flere barn for første gang fiske krabber fra brygga og anledning til å studere livet i fjæra – i trygge former med flytevest.

For tiden driver Treffpunktet et intensivkurs i norsk for seksåringer som ikke kan norsk fra før. Fra midten av mars og ut juni møtes seks-



Foreldre og barn i samvær og lek i Treffpunktet åpne barnehage. Morsmålslærer Iwana Kamrin i rødt innerst ved veggene.

åringene tre ganger per uke, og med lekser mellom samlingene.

Viktigheten av å være sammen

Treffpunktet holder til i leide lokaler i Nygaardsgaten, Fredrikstads gågate og fremste forretningsstrøk. Med barnehagen som utgangspunkt utforsker barn og voksne nærmiljøet. Sist vinter var barna på bondegårdsekskursjon til Råde – 17 minusgrader var ingen hindring for verken norske eller somaliske barn, som dessuten fikk treffe nissen på låven. Til sommeren blir det båttur til Hvaler.

– På slike utflukter gjelder ikke 20-regelen, da får alle være med, sier Hegg.

Sammen er som nevnt et

Treffpunktets avdelingsleder Sissel Hegg (t.h., sihe@fredrikstad.kommune.no) sammen med morsmålslærer Iwana Kamrin, som lærte den åpne barnehagen å kjenne gjennom at hun selv begynte å komme hit med sine barn.





– Et godt rekrutteringstiltak

– Åpne barnehager er så absolutt et godt rekrutteringstiltak, sier Gunn Glad, fagsjef for barnehager innen seksjon utdanning og oppvekst i Fredrikstad kommune.

Med det mener Gunn Glad, som Sissel Hegg, at foreldre som benytter seg av åpne barnehager, ofte søker sine barn til vanlige barnehager etter en tid.

– Vi har fem åpne barnehager i Fredrikstad, og vi kunne godt trengt en til i sentrum, sier Glad. – Åpne barnehager er et veldig bra tiltak for foreldre som enten ikke får eller ikke vil ha plass i en vanlig barnehage. De åpne barnehagene blir møteplasser for foreldre, som danner nettverk de har nytte av til forskjellige formål.

stikkord når det gjelder åpne barnehager. Små og store lager mat sammen og spiser sammen, og alle spiser hverandres mat og lærer hverandres mattradisjoner å kjenne. Foreldrene kommer sammen for å idémyldre om ting som kan være viktig å holde på med i barnehagen; forslagene blir sortert av Hegg og personalet etter både faglige og realistiske kriterier, som Hegg sier.

Vil ha lovpålagte åpne barnehager

Hun gir Fredrikstads politikere (Fredrikstad er for tiden en Høyre-/Fremskrittsparti-kommune) et godt skussmål for politikernes syn på åpne barnehager. Dog tror Hegg ikke at de virkelig ser det reelle behovet for plasser i åpne barnehager. Hun tror kommunen

kunne trengt minst en åpen barnehage til. Treffpunktet alene har mellom 5000 og 6000 foreldre og barn-besøk i løpet av et år.

– Faktisk var kommunen i ferd med å nedlegge de åpne barnehagene i forbindelse med budsjettarbeidet høsten 2010, sier Hegg. – Forslaget vakte stor motstand og foreldrene organiserte seg i et foreldreråd, som fremdeles eksisterer og fungerer. Resultatet ble at de åpne barnehagene ble opprettholdt, dog med noe barberte budsjetter.

– Jeg ser gjerne at åpne barnehager blir en lovpålagt tjeneste fra kommunenes side, sier hun. – Åpne barnehager slik de fungerer her i Fredrikstad er gode integreringsarenaer, og mange foreldre søker sine barn inn i vanlige barnehager etter en tid i åpen barnehage. Foreldrene trenger kanskje litt tid til å gjøre seg kjent med det norske barnehagesystemet.

Kvalitetsmeldingen støtter åpne barnehager Hegg avslutter med å sitere fra Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*:

«Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver påpeker at barnehagen skal være et miljø hvor ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for at de er forskjellige. En flerkulturell barnehage kjennetegnes ved at personalet ser på det språklige og kulturelle mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse, og kan bidra til aksept for og anerkjennelse av ulikheter.

(...) Åpen barnehage fungerer som et møtested for barn og omsorgspersoner. Åpen barnehage kan være et nyttig redskap i arbeidet med integrering av minoritetsspråklige familier.»

– Gjør barnehagen legitim

De åpne barnehagene har gjort det legitimt for innvandrerfamilier å oppsøke barnehagen, sier barnevernpedagog og foreldreveileder Rita Klüver Gulbrandsen.

Rita Klüver Gulbrandsen i Fredrikstad kommunes seksjon helsevern for barn og unge roser spesielt Treffpunktet åpne barnehage; hun sier personalet der har vært usedvanlig dyktige til å rekruttere innvandrerfamilier.

– De åpne barnehagene, og Treffpunktet især, har klart å gjøre det legitimt for innvandrerfamilier å oppsøke barnehagen og til å gjøre

seg kjent med den og med andre kulturer som de møter der, sier Klüver Gulbrandsen.

– Neste trinn blir gjerne, når de har bygd opp den nødvendige tryggheten, å søke en vanlig barnehageplass for barna, sier hun.

Klüver Gulbrandsen roser gjerne Treffpunktets avdelingsleder Sissel Hegg for hennes evne til å gi rom for foreldremedvirkning i barnehagen.





skaper kostholdsbevisste barn

Hvis vi i barnehagen involverer barna i samtaler om og tilberedning av sunn mat, får vi kostholdsbevisste barn – dét tilsier erfaringene til to ABf-studenter ved Bertram barnehage i Oslo, som sammen med sin veileder ved Høgskolen i Oslo formulerte og gjennomførte en dagsplan med vekt på barns medvirkning ved forberedelsen av et sunt måltid i barnehagen.

Av Asma Butt, Zebun Nisa
og Kristin Holte Haug

Utgangspunktet for denne artikkelen er en studieoppgave vi utførte i forbindelse med en veiledet studiesamling i barnehage i arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning¹ (ABf). Oppgaven var å tilrettelegge for et måltid som skulle være i tråd med «Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen» (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

Det skulle lages en dagsplan der kosthold, bevegelsesaktiviteter og hvile skulle inngå. Relevant faglitteratur og barnehagens rammeplan skulle brukes aktivt. Foreldre, barn og kolleger ble orientert om hva som skulle skje på studiesamlingen. Selve aktiviteten ble gjennomført sammen med en lærer fra Høgskolen i Oslo (HiO), bydelens faglige ABf-koordinator, kolleger i barnehagen og en gruppe barn i alderen tre til seks år. Etter aktiviteten fulgte en refleksjonssamtale der vi drøftet den praktiske gjennomføringen opp mot teori. Vi vil i denne artikkelen gi et innblikk i vårt arbeid med denne oppgaven og vi har her valgt å fokusere på barns medvirkning i forberedelse av et sunt måltid i barnehagen.

Litteratur om kosthold

Vi finner faglig støtte for å arbeide med dette temaet i barnehagens rammeplan, i faglitteraturen, og i offentlig vedtatte retningslinjer. I *Retningslinjene for mat og måltider i barnehagen*

står det at vaner etableres tidlig og at sunn og variert mat og godt tilrettelagte måltider i barnehagen vil bidra til å legge et tidlig grunnlag for gode kostvaner som barna tar med seg videre i livet (Sosial- og helsedirektoratet 2007). Betydningen av et godt kosthold beskrives også i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) som sier at barnehagen gjennom arbeid med kropp, bevegelse og helse, skal bidra til at barna får kunnskap om menneskekroppen og forståelse for betydningen av gode vaner og sunt kosthold. Helsedirektoratets *Bra mat i barnehagen* (2008) peker på at barnehagen har ansvar for å legge til rette for måltider som fremmer helse og at den skal bidra til at barna får gode kostholdsvaner. Boka *Mat for små munner* (Baastad 2008) gir oss verdifull kunnskap om proteiner, fiber, vitaminer og hvilke øvrige næringsstoffer som barn trenger. Med dette som bakgrunn gikk vi i gang med oppgaven.

Barnas medvirkning

I tråd med rammeplanen er det nedfelt i vår barnehages årsplan at barna skal få muligheter til å ta aktive valg i hverdagen (Årsplan for Bertram barnehage 2009). Vi mener at voksne i barnehagen må legge til rette at barna kan få ta aktive valg i situasjoner der det er mulig. Etter vår erfaring er måltidet en aktivitet der barns medvirkning kan komme til uttrykk og bør gis god plass. Både forberedelser og gjennomføringen av måltidet kan bli spennende og lærerikt – for begge parter – om vi slipper barna til.

I vår barnehage serveres ett måltid daglig. Hver dag spiser vi brød og pålegg, og en gang i uken lager vi varm mat. Vi er en flerkulturell barnehage med barn fra til sammen 14 nasjoner. Selv om barna er vant til å få servert mat i barnehagen fra andre land enn sitt eget, mente vi at det var viktig å lande på noe som kunne spises av alle, uansett kulturell bakgrunn. I tillegg til å lage et sunt og næringsrikt måltid, ønsket vi også å lage noe som alle ville like.

Måltidet ble fra først til sist planlagt sammen med barna. I en samlingsstund fortalte vi barna om oppgaven vi studenter hadde fått fra HiO. Barna fikk komme med sine matønsker, disse spente fra ganske kompliserte retter til det mer enkle. Vi snakket med dem om hva som var mulig å få tak i av råvarer, vi gjorde kostnadsbegrensninger og vi diskuterte hva som var praktisk mulig å lage i barnehagen. Vi snakket om næringsinnhold og om smak. Mange ulike matretter ble vurdert, noen sunnere enn andre.

Til slutt sto valget mellom pakistanske pannekaker, *chapati*, og ris med grønnsaker, *Sabzi pulao*. Vi endte opp med *Sabzi pulao*, med naturell yoghurt med grønnsaker, *reita*, til. Vi gjennomgikk med barna hva vi skulle spise og hvem som skulle være med å forberede innkjøp og lage maten. Sammen med en voksen gikk barna i gang med å lage handleliste over hva som trengtes.

Mange gode samtaler

I Rammeplanens kapittel 3.1, *Kommunikasjon, språk og tekst*, finner vi at barnehagen



Slik så Alis (3 år) handleliste ut. Listen den voksne skrev sammen med Ali så slik ut: agurk, ris, løk, tomater, mais, erter, gulrot, naturell yoghurt, krydder, hvitløk, nellik, sort pepper.

gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal bidra til at barna «får et positivt forhold til tekst og bilde som kilde til estetiske opplevelser og kunnskaper, samtaler, og som inspirasjon til fabulering og nyskaping» (s. 34). For å nå dette målet må personalet la barn møte symboler som bokstaver og siffer i daglige sammenhenger, og støtte barns initiativ når det gjelder å telle, sortere, lese, leke-skrive eller til å diktere tekst. Vi snakket om ingrediensene, og barna tegnet og skrev dem ned.

Mange gode samtaler, med mye undring hos barna knyttet til vitaminer, konsistens, farger og smaker, fant sted. Barna deltok ivrig og flere av dem røpet at de allerede hadde kunnskaper om sunn mat og drikke, noe disse to dialogene viser:

Ola slo fast: *Grønnsaker er sunn mat!*

Kim svarte: *Grønnsaker har masse vitaminer, og jeg må spise gulrot, sier mamma. Jeg vil bli stor som pappa.*

Erik: *Jeg får luft i magen når jeg spiser erter, sier mamma*

Asma (student): *Sier du det?*

Erik: *Får jeg det i dag, fordi vi har erter oppi risen?*

Asma: *Kanskje ikke fordi jeg har blandet litt ingefær oppi risen og den hjelper mot luft i magen.*

Erik: *Ok, da er det greit.*

En gruppe barn ble med ut for å gjøre innkjøpene. Vi hadde på forhånd gått igjennom handlelista, veien til butikken, og vi husket å ta med oss barnehagens gjenbrukspose til å frakte maten hjem i. I butikken fant vi fram til varene, i frukt- og grønnsaksdisken vurderte vi råvarene ved å ta på, lukte, og ved å klemme forsiktig.

Feiringer

Vi har i arbeidet med denne oppgaven lest, skrevet, snakket og lært mye om hva som er sunt for kropp og helse, og hvilket ansvar barnehagen bør ha når det gjelder kosthold. Ved systematisk å involvere barna i denne prosessen har vi erfart barns medvirkning i praksis. Arbeidet er dokumentert med tekst og fotografier, slik at det kan hentes fram ved behov.

Avslutningsvis vil vi gi et eksempel på hvordan vi har brukt denne kunnskapen videre. Et tema som særlig har opptatt oss er hvordan barnehagepersonalet og foreldrene kan bli mer bevisste på hva som serveres ved feiringer i barnehagen, for eksempel fødselsdager. Vi tok dette opp på et foreldremøte og spurte foreldrene om de mente det kunne være et problem for barnas helse, dersom det serveres for mye søtsaker i barnehagen. Vi diskuterte om det var behov for å ha faste rutiner ved fødselsdager og feiringer i barnehagen.

Noen foreldre sa at uten kake ville ikke fødselsdagsfeiringen bli den samme, mens andre mente at et fruktfat var best. Diskusjonen viste at alle har sitt syn og sine tanker om dette. Det var heller ikke enighet innad i personalgruppen. Vi studenter/assistenter i barnehagen formidlet vår kunnskap og erfaring fra arbeid med oppgaven. Vårt mål med å sette dette

punktet på foreldremøtets dagsorden var ikke å komme fram til enighet om bestemte regler for servering ved feiringer, men å begynne en diskusjon, samt øke foreldregruppas – og personalgruppas – bevissthet om kosthold. Det målet mener vi at vi nådde.

1 ABF ble satt i gang ved HiO i 2007 og er en fireårig deltids førskolelærerutdanning rettet mot assistenter som arbeider i barnehager. Studiet kjennetegnes ved at studentenes arbeidsplass – barnehagen – inngår som læringsarena. For videre lesning, se: Devoteam daVinci (2010) Evaluering av Arbeidsplassbasert Førskolelærerutdanning ABF og Kunnskapsdepartementets informasjonsside om ABF, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/arbeidsplassbasert-forskolelærerutdanning.html?id=615627> (Lastet ned 3. januar 2011).



Om forfatterne: Asma Butt (t.v.) og Zebun Nisa er førskolelærerstudenter ved arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABF1) ved Høgskolen i Oslo (HiO). Butts og Nisas veileder Kristin Holte Haug (t.h., Kristin.HolteHaug@lui.hio.no) er førstelektor ved HiO. Artikkelen er basert på en studieoppgave fra 2009 om kosthold i barnehagen.

Litteratur

Baastad, Unni (2008). Mat for små munn. Ernæringslære, hygiene og mat i barnehagen. Oslo: Yrkeslitteratur.
Bertram barnehage (2009). Årsplan for Bertram barnehage 2009.
Helsedirektoratet (2008). Bra mat i barnehagen. Råd, tips og oppskrifter. http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00047/Bra_mat_i_barnehagen_47539a.pdf
Kunnskapsdepartementet (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Sosial- og helsedirektoratet (2007). Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen. http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00018/IS-1484_18090a.pdf

Et møte med Maria Øksnes:

– Barnehagen er en karnevalesk dannelsingsarena

Da Maria Øksnes var ferdig med videregående skole, var det viktig for henne at det stedet der hun skulle ta en høyere utdanning ikke lå lenger unna enn at hun rimelig ofte kunne reise hjem til mor og far i helgene. Dermed falt valget, veldig tilfeldig, på førskolelærerutdanningen i Levanger – derfra gikk det greit å ta seg hjem til Abelvær med buss og båt.

I dag er hun en forsvarer av at barn må få rom til å «bare» være barn og av barnehage og skolefritidsordninger som arenaer for barns lek for lekens skyld.

Intervjuer og fotograf: Arne Solli

Karnevalesk – hva vil det si i barnehagesammenheng? Ifølge Maria Øksnes må ikke det karnevaleske forbindes med den type karneval eller lekne aktiviteter voksne arrangerer for barna. Det karnevaleske er noe barn gir seg selv. Det kan handle om noe så tilsynelatende trivielt som å bryte skolefritidsordningens (SFO) regler eller å latterliggjøre voksne. Det karnevaleske kan framstå som ungenes strategier for å kunne snike seg til å gjøre det de har lyst til, men egentlig ikke får lov til. Barn setter seg selv på spill og de vet ikke hvor de føres av sted. I karnevaleske situasjoner føres vi inn i en lek hvor vi mister kontrollen.

Institusjonaliseringen av barndommen har bidratt til at mange barn, men også pedagogene selv, står overfor en massiv struktur bestående av lover, koder og moralske påbud. Den siviliserte barnehage kan se ut til å undertrykke barns glede og moro og tillate dem tamme, periodiske pusterom i form av kontrollerte utløp for følelser og koreografert utfoldelse. Men et slikt forutsigbart liv skaper på samme tid trang til å flykte fra begrensningene.

Ungene yter karnevalesk motstand, et begrep Øksnes har hentet fra den russiske filosofen Mikhail Bakhtin (1895 – 1975). Bakhtins diskusjon av karnevalet i middelalderen dreier seg om at folk kan objektivere hverdagens orden og gjøre narr av den. Bakhtin tenkte seg karnevalet som en frihetstilstand som oppleves som virkelig og meningsfullt for dem som deler opplevelsen, selv om makten som kan gripe inn mot tilstanden hele tiden er der. De karnevaleske og lekne sidene ved menneskers liv er imidlertid forsømt på grunn av opplysningsidealet om «det gode liv» og dets nære tilknytning til arbeidsetikken. Øksnes mener at det karnevaleske ved barns liv kan fordrives til

undergrunnen, det vil for eksempel si barns hemmelige steder eller «ingensteder», men det vil alltid finnes «ville soner» hvor rasjonaliseringen ikke når inn.

– I doktorgradsavhandlingen min tar jeg utgangspunkt i Bakhtin og jeg henter eksemplene mine fra SFO. Jeg beskriver SFO som en karnevalesk dannelsingsarena. Jeg mener at det trolig er mulig å beskrive barnehagen med samme karakteristikk – som en arena der det ungene synes er morsomt, er med på å prege livene deres, sier Øksnes. – Et problem i denne forbindelse er selvsagt at det som voksne anser som meningsfullt ikke nødvendigvis gir mening for barn. Poenget er kanskje at barns initiativ og aktiviteter, ofte irrasjonelle og karnevaleske i form, bør prege livet på de ulike pedagogiske arenaer – framfor voksnes målstyrte aktiviteter?

De senere årene har Øksnes derfor vært opptatt av ungers *motstand*:

– Jeg interesserer meg for hvordan unger uttrykker protest og motstand mot voksenbestemte normer og regler når det gjelder måltider, påkledning, inne- og utetid, hele dagsrytmen i barnehagen, og til og med leken. For meg ser det ut til at barna ser at de kan gjøre noe selv, de kan tenke selv – de har for eksempel mye moro med å kle på seg klær bak fram og å ta feil sko på feil fot, de later som de ikke hører når den voksne roper at de skal komme inn, og så videre.

«Bare vi leker stilt og snilt»

– I drøyt to år nå har jeg snakket med mange unger i ulike barnehager, og jeg har blant annet spurt dem om hvilke vilkår de synes de har for lek. Jeg synes det kommer tydelig fram at ungene snapper opp de voksnes forestillinger om hva som er god lek. Når jeg spør dem hva de tror de voksne synes om at barn leker, svarer de at de tror de voksne synes det er greit, «bare vi leker stilt og snilt».

På samme tid ser det ut til at ungene opplever at de på egen hånd er i stand til å skape seg rom for sin egen lek. Denne leken er ofte ikke så stille og snill som vi voksne kanskje skulle ønske. Barna forteller at de voksne helst ikke vil at de skal leke ville leker, ikke ødelegge ting eller late som de skyter hverandre, men de fortsetter med å forklare at de leker dette masse og at de synes det er artig å ødelegge ting: De sniker seg til å leke det de har lyst til. Barnas fortellinger indikerer også at leken noen ganger kan «ta av» fordi det de holder på med er så morsomt

Intervjuet: Maria Øksnes (37) er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Hun er imidlertid når dette leses på vei over til en stilling som førsteamanuensis i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i samme by.

Hun er en av medforfatterne i *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (2006, N.W. Damm & Søn AS) av Kjetil Steinholt (red.) og Henning Sommerro (red.); hun leverte sin doktorgradsavhandling «Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!» *Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative flukttlinjer* (2008, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse ved NTNU); hun er medforfatter i *Barndom – barnehage – inkludering* (2010, Fagbokforlaget) av Tora Korsvold (red.); og hun har som sin foreløpig siste utgivelse *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom* (2010, Cappelen Damm).



at de ikke klarer å stoppe og at venner frister dem til å le!

Ungenes svar har fått Øksnes til å reflektere over begrepet medvirkning: – Hvis barns medvirkning skal være et sentralt begrep i arbeidet i barnehagen, er det i mine øyne viktig å se og forsøke å forstå hva ungene faktisk gjør. Det er viktigere enn hva vi selv mener om lek, ut fra hva vi har lest om lek, ut fra hva vi tror lek er, eller ut fra hva vi husker om lek fra vår egen barndom.

Hun er av den oppfatning at det kan være et dilemma at vi ofte tenker på barn og lek ut fra vår egen barndom, og at vi på bakgrunn av vår egen barndom tror vi vet noe om barn i dag. Den franske historikeren Philippe Ariès (1914 – 1984) hevdet i boken *Barndommens historie* at det ikke fantes noen barndom i middelalderen. Kritikerne hevdet at han kun klarte å gjenkjenne den barndommen som Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) hadde presentert. Videre hevdet de at det nok fantes en barndom også i middelalderen (og tidligere), men at denne ikke hadde de samme kjennetegn som forestillingen om den moderne barndommen som Rousseau skapte. Mens Rousseau beskrev barndom som en vernet sfære for lek og fritid der barn skulle beskyttes fra omverdenen, må trolig dagens barndom forstås i relasjon til voksnes liv og handlinger.

Noe av det samme som rammet Ariès, rammer oss selv den dag i dag: – Mange barn er preget av mediebarndommen, den digitale barndommen, noe mange voksne, inkludert meg selv, ofte ser på med atskillig skepsis. Jeg hadde Barne-TV, men avanserte former for dataspill fantes jo ikke. Mitt problem har vært at jeg på grunn av min manglende kompetanse og interesse for dette aspektet ved barndommen har oversett at dette er viktig for mange barn. Jeg har ikke klart å ta inn over meg at dette er en vesentlig del av dagens barndom, og jeg har dessverre heller ikke klart å forstå den verdien disse spillene kan ha for ungene, sier Øksnes, som synes det er spennende å iakttå den gleden mange barn finner i digitale medier.

– Jeg har blant annet observert at barn ikke forholder seg passivt til slike medier, slik jeg har antatt. Ungene bruker gjerne mediene på sine egne karnevaleske og kreative måter – de leker med dem. Jeg har sett at barnehagens regler kan bidra til å isolere barn i denne virksomheten. Barna ønsker gjerne å holde sammen, men reglene innebærer at ungene

film. Det synes hun blir feil – det er viktig å ha det morsomt også! Eller rett og slett å gjøre ingenting!

Øksnes ser det slik at *danning* ikke bare skal handle om formidling av de voksnes kulturarv til barna, danning handler også om å skape rom for barnas egen kultur.

– Det er her barnehagen som en karnevalesk dannelsesarena kommer inn i bildet, sier hun. – Det ungene synes er morsomt, skal få være med på å prege livene deres. Kanskje rettere: Vil prege livene deres enten vi vil eller ikke! Barn skaper sin egen latter – eller *flirekultur* på siden av det offisielle alvor som preger mange pedagogiske institusjoner for barn.

Nei til den fagspesifikke barnehagen

Øksnes beskriver seg selv som institusjonskritisk både når det gjelder barnehage og SFO. Da hun begynte å skrive hovedfagsoppgaven sin, leste hun også Christian W. Becks bok *Det organiserte vanvidd* (1990), som gjorde inntrykk på henne.

– Jeg ble veldig preget av ideen om «den store innesperringen» og hva den gjør med ungene når de frarøves viktige ting i livserfaringer. De blir styrt inn mot bestemte læringsmål gjennom det vi anser som «gode» aktiviteter og «god» lek. Det å formalisere og strukturere lek og andre aktiviteter betyr at aktivitetenes karnevaleske og kreative sider undertrykkes, sier Øksnes.

Ettersom Øksnes er opptatt av barns lek og fritid, faller det henne også naturlig å interessere seg for barns lek og læring: – Den tanken at lek er læring er jeg imidlertid mer skeptisk til. Jeg er naturligvis ikke motstander av at barn skal lære, men jeg finner det uheldig å knytte lek og læring sammen, fordi det ofte ser ut til å ende i en styring inn mot forhåndsbestemte pedagogiske mål og en vektlegging av faglig formell læring. Det er uttrykk for en instrumentalistisk tenkning jeg mener preger store deler av livene våre i utgangspunktet. Jeg tror voksnes kobling av den gode leken og det antatte læringsutbyttet leder tanken hen til at læringen er frivillig, morsom og selvstyrt.

– Selv om vi voksne framhever lekens såkalte egenverdi, så har vi likevel en tendens til å styre ungene mot den typen lek vi tror kan gi dem et positivt (lærings)utbytte. Dette bidrar trolig til at vi blir mer opptatt av normative tanker om hva leken kan føre til, og vi står i fare for å fjerne fokuset fra det som er morsomt og meningsfullt for ungene, sier hun.

Hun viser til den danske læreren og forfatteren Torben Handgaard Rasmussen og boken *Orden og kaos: Elementære grunnkrefter i lek* (Dreyer 1996), der han blant annet hevder at lekeforskerne egentlig ikke har vært der

barna leker, men der de ønsket at barna skulle lekt!

Barn skaper sine egne liv

– Handgaard Rasmussens påstand illustreres ved to metaforer som barndomssosiologer har introdusert og som også er populære innen barnehagefeltet for tiden, nemlig *human becomings* og *human beings*. Det har vært en tendens til å vektlegge forestillingen om at ungene skal være *en annen plass* enn der de er nå – jf. *human becomings*, de

” Et problem...er selvsagt at det som voksne anser som meningsfullt, ikke nødvendigvis gir mening for barn.

må sitte rolig foran skjermen en og en og vente på tur. Spillene som tilbys barn er også ofte det som kalles *edutainment*, der lek og læring tilsynelatende knyttes sammen. Mange unger karakteriserer disse spillene som kjedelige.

Øksnes mener hun som førskolelærer kanskje har vært for opptatt av at alle aktiviteter skal legitimeres i barnehagens rammeplan. Der- som det vises film i barnehage eller SFO, skal den ha en pedagogisk hensikt, det holder ikke at den rett og slett er en morsom eller god



” Barn skaper sin egen latter eller *flirekultur* på siden av det offisielle alvor som preger mange pedagogiske institusjoner for barn.

skal bli voksne. Så glemmer vi at barn også må få være barn deler av dagen i barnehagen eller på skolen.

– Jeg minner om Berit Bae og det hun sier om instrumentelle samspillstiler; hun sier de dominerer i pedagogiske relasjoner mellom barn og voksne.

– Det ironiske ved at den profesjonelle organiseringen av barndommen beveger seg i retning av målbare, fastlagte akademiske kriterier og bort fra verdier tilknyttet det «å være», jf. human beings, er trolig at barn mister viktige erfaringer som de må lære senere, som for eksempel kreativitet og improvisasjon, som er sentrale elementer i arbeidsverdenen når de blir voksne.

Selv har Øksnes etter hvert fått stor tro på at ungene selv er i stand til å skape sine liv, også i barnehage og SFO.

– Jeg var så heldig å få stipendiatstillingen som brakte meg ut i SFO, og så stillingen min ved DMMH som brakte meg ut i barnehagen. Når man som jeg får komme utenfra for å observere livet i barnehagen og får snakke med barna der, kan man få et annet perspektiv enn det som er mulig å få for den som har sitt daglige virke i barnehagen og som har et stort antall plikter og rutiner å etterleve. Jeg tolker barns liv i barnehagen slik at selv om de blir introdusert til en mengde vokseninitierte pedagogiske aktiviteter som de må velge mellom, så klarer ungene likevel å gjøre disse aktivitetene til sine på måter de voksne

ikke er i stand til å forutse. Ungene bruker for eksempel en spade til å fekte med eller de løper opp sklia i stedet for å rutsje ned. Jeg finner det oppløftende at mange voksne ser det som skjer, men de lar det skje uten å avbryte eller kjeft.

– Jeg må imidlertid ikke misforstås dit hen at pedagogiske institusjoner som barnehage og SFO skal framstå som en slags «ville vesten» hvor barn får lov til å utfolde seg fritt. Det er heller ikke barnehageansattes oppgave å planlegge den ville leken, men heller å skape rom for at barna selv kan skape karnevaleske steder. Og karnevalet må «leke» mot en offisiell barnehagehverdag. Slik jeg ser det, handler det om å forstå at barn vil ha det morsomt, de vil ha spenning og de vil le. Enhver tilnærming til barns liv som ser bort fra disse sentrale elementene er på mange måter urealistisk og livsfjern, sier Øksnes.

Motstand å spore

I Første steg nr. 3/2007 har Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson artikkelen *Lek og læring i en målstyrt praksis*. Der hevder de at *formbundne aktiviteter* («fag») i barnehagen har en tendens til å ta overhånd når de først er blitt innført, og at dette skaper en førskolelæreratferd som ligner mer på læreratferden.

Øksnes forklarer dette med hva som gir status: – Det er ikke faglig nok å arbeide med omsorg og lek, som gjerne springer ut av *den tause kunnskapen* som er vanskelig å dokumentere og synliggjøre. Nå har vi også i barnehagen et kunnskapsregime som i økende grad krever dokumentasjon og synliggjøring, og da blir det bekvemt å henge seg på den pedagogikken som nettopp dokumenteres og synliggjøres ved hjelp av prøver og tester, m.m.

– Den amerikanske feministen og utdanningsfilosofen Nel Noddings (1929 –) skriver om den maskuline tenkemåten, som her innebærer å gjøre et omsorgsyrke mer akademisk og teoretisk for å heve det statusmessig. Denne tenkemåten innebærer samtidig en nedvurdering av tradisjonell omsorg og av leken som lek.

– Kartlegging faller inn under den maskuline tenkemåten. Både pedagoger og foreldre kan forledes til å følge en slik tankegang, men jeg synes jeg ser spor av motstand også hos voksne. Det er ikke bare barna selv som yter motstand mot bestemte måter å tenke om barn og deres liv og lek på, også pedagoger reagerer med det jeg vil kalle sunn skepsis mot noen av de offentlige føringene som enkelte ønsker å tre ned over hodene på dem. En av mine pedagogikklærere ga oss et råd da vi avsluttet førskolelærerutdanningen, et råd jeg tror er viktig for alle som arbeider med mennesker innenfor institusjonelle rammer: «Nå må dere tenke sjøll!»



Klar tale fra foreldretalskvinnen: – Bruk de store pengene på de

– Vi vil ha kvalitetsbarnehager, sier Lena Jensen, leder av Foreldreutvalget for barnehager – FUB. – Økt førskolelærertetthet og mer pedagogtid til barna er nøkkelbegreper i den sammenheng. Bruk de store pengene på de små barna!

Samarbeid på kommunenivå mellom foreldre og barnehager kan sies å være utgangspunktet for FUBs prioriteringer: – Vi går inn for lovfestede foreldreutvalg for barnehager i alle kommuner, sier Lena Jensen. – Disse foreldreutvalgene på kommunenivå må ha beslutningsmyndighet. FUB har imidlertid ennå ikke tatt stilling til om utvalgsmedlemmene skal velges i lokalsamfunnet, eller om de på en eller annen måte skal oppnevnes.

Jensen ser det som et mål å få lovfestet foreldreutvalgene. Om dette målet samarbeider FUB med Brustad-utvalget, som skal levere sin innstilling innen 1. desember i år (Brustad-utvalget, oppnevnt på forsommeren 2010, har som oppgave å levere en vurdering av tilstanden i barnehagesektoren. Utvalgsleder er Kjell Øie, programdirektør i Plan Norge. Han ble leder da Sylvia Brustad, konstituert fylkesmann i Hedmark, måtte trekke seg av helsemessige årsaker. Red.s anm.).

FUBs ledestjerne er foreldreperspektivet: – I den nye formålsparagrafen settes foreldrene i førersetet, fastslår Jensen, som framhever at FUB-medlemmene er foreldre med vanlige jobber og med barn i barnehagen. – FUBs primæroppgave er dermed å informere foreldrene og barnehagene om foreldrenes rettigheter og plikter.

Hun ser at skal foreldrene få den innflytelsen FUB mener de skal ha, må også kommunalpolitikkerne forstå den nytten FUB mener ligger i en slik innflytelse.

Det viktigste ordet er «kvalitet»

Foreldre og barn her til lands har nå oppnådd lovfestet rett til barnehageplass. Det er denne lovfestede retten FUB lener seg mot i sin virksomhet. Om en barnehage er kommunal eller privat er FUB likegyldig.

– FUB understreker at kommunen ifølge loven har plikt til å skaffe barnehageplasser nok, sier Jensen, – hvilket bringer meg over til et av dagens høyaktuelle temaer, nemlig barnehagens kvalitet. For foreldre er det viktig å kunne stole på den barnehagen de skal betros sine barn til. Ordet «kvalitet» inngår så å si i hovedoverskriften over det FUB vil prioritere.

Jensen har merket seg Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og dens Starting Strong-rapporter om medlemslandenes barnehagesektorer. OECD kritiserer norske barnehager for lav pedagogtetthet og for lave førskolelærerlønninger. Jensen sier FUB er enig i et krav om 50 prosent pedagoger i norske barnehager, og FUB er dermed på linje med Utdanningsforbundet i den saken.

– FUB vil ha en bemanningsnorm, et for-

holdstall som beskriver hvor mange voksne i forhold til hvor mange barn, men vi har ikke kommet så langt som til å konkretisere denne normen ennå, sier hun.

– Førskolelærernes status må heves, fortsetter Jensen, som selv har arbeidet et år i barnehage – som assistent. – FUB mener statusheving og økt førskolelærerlønn henger sammen. Bedre lønn sammen med gode fagmiljøer i den enkelte barnehage vil kunne styrke rekrutteringen til yrket.

Alle investeringer i barnehager er en investering i barna og dermed i framtidens samfunn, slik FUB-lederen ser det.

Inntektsgradert plasspris

Et FUB-standpunkt som vil skape debatt, er forslaget om gradert pris på barnehageplasser: Jo mer foreldrene tjener, jo mer må de betale for plassen.

Dermed er FUB også motstandere av en gratis og eventuell obligatorisk barnehage. Jensen mener en slik reform vil være et innblikk i foreldreansvaret og at den vil kunne føre til en diskusjon om fravær, slik vi har i debatten om skolen, og at den vil kunne være et skritt nærmere den «skolske» barnehagen som FUB er imot.

– Vi kan likevel tenke oss en gratis og obligatorisk barnehage fra fem års alder, det vil si året før skolestart, legger hun til. – Barn fra etniske minoritetsgrupper vil kunne ha nytte av et slikt år for å utvikle gode nok norskkunnskaper før de skal begynne på skolen. Det betyr ikke at vi tar til orde for noen «førskole», FUB sier veldig tydelig at barnehagen ikke skal være

små barna

FUB er enig i et krav om 50 prosent pedagoger i norske barnehager, og FUB er dermed på linje med Utdanningsforbundet i den saken.

en type «utdanning» før barna begynner på skolen. Det vi vil ha, er en barnehage med dyktige pedagoger som evner å stimulere barna utviklings- og læremessig.

FUB er opptatt av barndommens egenverdi og er derfor imot språkkartlegging av treåringer i barnehagen på et generelt grunnlag.

4000 dispensasjoner en kvalitetssvekkelse
– Vi er derimot ikke imot at kompetente førskolelærere skal kunne bruke egnede verktøy til å vurdere enkeltbarns språklige status, sier Jensen. – Per i dag er imidlertid saken den at vi ikke er sikre på om vi besitter slike egnede verktøy, og samtidig er det sikkert at vi ikke har alle de førskolelærerne som besitter den nødvendige kompetansen – jf. over 4000 stillinger fylt opp gjennom dispensasjoner.

FUB samarbeider med Foreldreutvalget for grunnopplæringen, FUG, som FUB for øvrig deler lokaler og sekretariatsfunksjoner med.

– FUB og FUG samarbeider godt om forholdet barnehage – skole og barnets overgang fra barnehage til skole, sier Jensen. – FUG-leder Loveleen Rihel Brenna og jeg er enige om mye, blant annet i spørsmålet om kommunale foreldreutvalg for barnehager, og Rihel Brenna er en av dem som kjempet fram opprettelsen av FUB.

Førskolelærerutdanningen

Jensen er medlem av det såkalte Rammeplanutvalget som skal levere et forslag til ny rammeplan for førskolelærerutdanningen innen 15. oktober i år. Utvalgsleder er førsteamanuensis Gunnar Stave ved Høgskulen i Volda

Kontaktsøkende

Det er ingenting FUB-lederen ønsker mer enn god kontakt mellom barnehager, foreldre og FUB.



Foreldreutvalget for barnehager ble oppnevnt 25. juni i fjor. FUB sorterer under Kunnskapsdepartementet. Lena Jensen (bildet, foto Scanpix), tidligere stortingsrepresentant for Sosialistisk Venstreparti (SV) og medlem av Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité, ble oppnevnt som leder. Nå arbeider hun som

rådgiver og daglig leder for Brageprisen i Den norske Forleggerforening ved siden av vervet som FUB-leder.

Jensen var dessuten i rekkefølge barnehageassistent, ungdomssekretær for Nord-Norge Nei til EU, student ved Universitetet i Tromsø (pedagogikk og sosiologi), og kommunestyrerepresentant for SV i Tromsø før hun havnet på Stortinget.

Her kan du henvende deg!

FUBs postadresse er: FUB/FUG, postboks 9360 Grønland, 0135 Oslo.

Besøksadressen er Schweigaards gate 15 B, like ved Oslo sentralbanestasjon og Oslo bussterminal. Interesserte kan også ringe 22 05 90 70 eller fakse til 22 05 90 71.

Du sender e-post til FUB ved å sende til utvalgsmedlemmene direkte. Disse er:

- Lena Jensen, leder, Oslo, leder@fubhg.no, lena@forleggerforeningen.no, tlf 913 00 169;
- Egil Dahl, nestleder, Oslo, ed@fubhg.no, tlf 930 85 019;
- Dagfinn Bell, medlem, Trondheim, db@fubhg.no, tlf 418 09 945, 72 56 78 60;
- Honoratte Muhanzi Kashale, medlem, Fetsund, hmk@fubhg.no, tlf 986 06 825, 63 88 92 52;
- Hege Oftedal, medlem, Stavanger, hd@fubhg.no, tlf 924 59 320, 52 90 37 40;
- Roger Skarvik, medlem, Alta, rs@fubhg.no, tlf 976 26 617;
- Jimmy Høiberget, varamedlem, Østre Toten, jh@fubhg.no, tlf 483 16 830, 61 16 11 93.

Medlemmenes funksjonstid er ut 2014.

FUBs nettsider finner du under www.fubhg.no.

FUB/FUG

FUB deler lokaler med Foreldreutvalget for grunnopplæringen.

FUG ledes av Loveleen Rihel Brenna.

Det er ansatt to rådgivere for barnehageområdet:

- Åse-Berit Hoffart, aho@fubhg.no, tlf 22 05 90 81, 467 87 307, og
- Lou Cathrin Norreen, lcn@fubhg.no, tlf 22 05 90 80, 930 86 860.

(Utdanningsforbundet er representert ved seniorrådgiver Gun Aamodt, Red.s anm.). Utvalgets sekretariat er lagt til Høgskolen i Hedmark (HiHm), og interesserte vil på www.hihm.no finne en egen rammeplan for førskolelærerutdanningen-boks til å klikke på.

Jensen vil under Første stegs intervju med henne ikke si noe konkret om hvilke standpunkter Stave-utvalget så langt har inntatt. For sin egen del sier hun imidlertid at det hun som FUB-leder arbeider for i utvalget er en framtidig førskolelærerutdanning som gir barnehagene trygge og kompetente førskolelærere som evner å lede så vel prosesser som det enkelte barn, og som er dyktige til og tydelige i samtaler og dialoger med barn, foreldre og kolleger.

– Vi må dessuten styrke både null- til treårspedagogikken og kulturkompetansen, sier hun. – Med kulturkompetanse mener jeg ikke bare kunnskaper om norsk sammenholdt med en hvilken som helst ikke-norsk kultur, men også evnen til å forstå at en bestemt familie kan leve etter en annen kultur enn en annen familie, selv om begge familiene er norske eller begge er pakistanske.

– Vi må tenke stort om de små, sa forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland da Rammeplanutvalget ble presentert 2. februar i år. Det er disse ordene Jensen har sin egen vri på når hun sier at vi må bruke de store pengene på de små barna!

Modellbarnehagen i Tromsø

Tromsø er målet for Første stegs arkitekt og høgskolelektor denne gangen. I Tromsø vil kommunen bygge «framtidens barnehager», men Første stegs utsendte lurer på om ikke framtidstenkningen har vært vel forsiktig.

Av Birger Dahl (tekst og foto) og Randi Evenstad (tekst)

Vårt utgangspunkt for artiklene i serien *Dagens barnehage* er å vise og drøfte hvordan ulike intensjoner materialiserer seg i fysiske bygninger og hvordan de konkrete løsningene påvirker det daglige livet i barnehagene. Sammen med studenter og lærere fra arkitektavdelingen ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim har vi vært i Tromsø, som har bygd 16 nye barnehager siden 2005 og tre nye er under planlegging.

Vi besøkte åtte av byens nye barnehager. Sju av dem er planlagt etter Tromsø kommunes prosjekteringsprogram *Modellbarnehage* (2004). Selv om barnehagene er tegnet av forskjellige arkitektfirmaer, er de blitt overraskende like. Det er likevel variasjoner i utforming og planløsninger som kan ha betydning for barnehagens hverdag. Prosjekteringsprogrammet er utformet på bakgrunn av rapporten *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektivet* (Buvik m.fl. 2004, SINTEF/NTNU), og på bakgrunn av egne erfaringer med barnehagedrift. Målet var å finne fram til hvordan framtidens barnehage skulle bygges i Tromsø og å oppfylle kommunens lovfestede plikt til å sørge for full barnehagedekning. Modellbarnehagen ble til i samarbeid med ulike fagmiljøer i Tromsø kommune, der både pedagoger og foreldregruppen var representert. På forsiden kan vi lese at Barnets viktigste virksomhet er lek, uten å leke lærer ikke barn (Tromsø kommune 2004).

De nye barnehagene ble anbefalt bygd med

en åpnere struktur enn til da vanlig i Tromsø. Barnegruppene skulle ha hjemmebaser i nær tilknytning til egen garderobe. Barnehagens øvrige leke- og oppholdsareal – lekerom, stort allrom og kjøkken – skulle disponeres i fellesskap av hele barnehagen. Allrommet skulle kunne leies ut til arrangementer i nærmiljøet. Størrelsen på barnehagene ble anbefalt til 60 – 80 barn fordelt på fire eller fem baser. To og to baser skulle ligge tett for å lette samarbeid og sambruk av personalet. Organiseringen av rommene skulle være slik at det kunne være mulighet for en mer lukket struktur enn den driftsmodellen en så for seg da modellprogrammet ble laget.

Ideene bak

På kommunens nettsider presenterer Tromsø kommune ideene bak modellbarnehagen slik:

- Inndelt i baser, hvor barna og de ansatte er fordelt på de ulike basene. Her har hvert enkelt barn sin egen garderobeplass, slik at de blant annet skal føle seg trygge og få en tilhørighet til basen og barnehagen. Selve basen består av ett rom. Modellbarnehagen har en mer åpen struktur, slik at barna kan bevege seg mer fritt, men samtidig ha sin trygge base å komme til.
- I en modellbarnehage samarbeider barn og voksne fra forskjellige baser. Lekerommene er til felles benyttelse, og barna velger lekerom ut fra interesse, aktiviteter og lekekamerater. Lekerommene er innredet etter tema, for eksempel legorom, puterom, familierom, og så videre. Kjøkken, myldrerom og våtrom er felles-

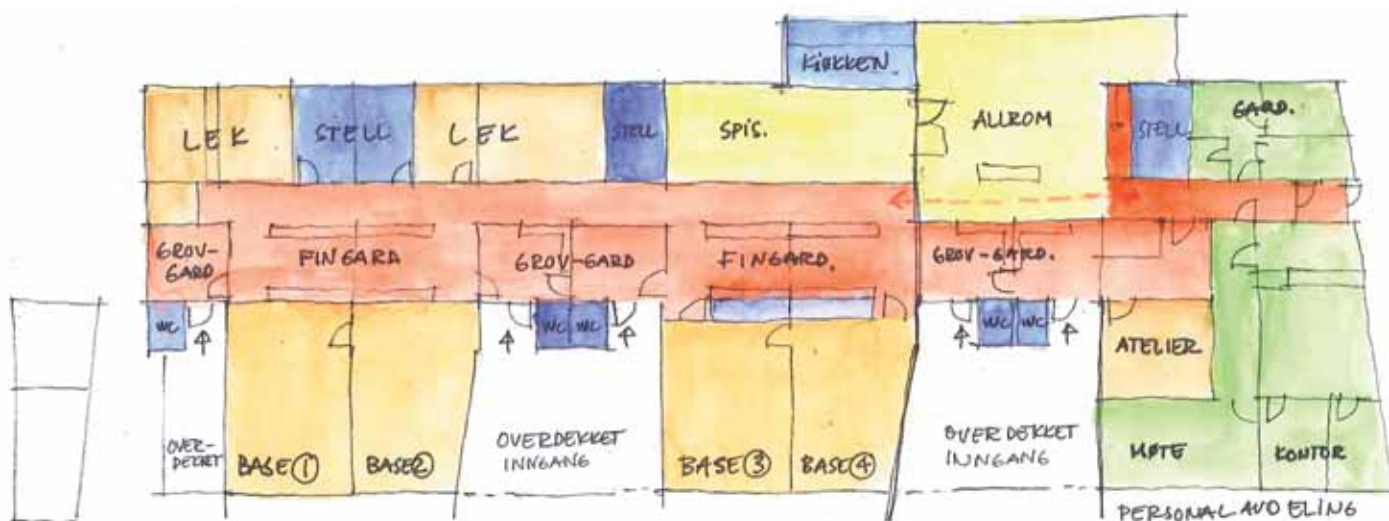
rom hvor flere kan være i lag på tvers av basetilhørighet.

- Modellbarnehager gir også økt samarbeid mellom de voksne, grunnet felles mål og visjoner. Dette oppleves som positivt både for ansatte og barna. Dette gir barna flere rollemodeller, noe som er viktig for barns læring av sosiale ferdigheter.

I *Modellbarnehage* presenteres prinsippsskisser for romorganisering som gir frihet til å planlegge med åpne eller mer eller mindre lukkede løsninger. Planskjemaene har etter det vi kan se trekk som kan gjenkjennes fra tilsvarende skjema presentert i Eva Balkes bok *Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk* fra 1976 og fra Barnstugeutredningen i Sverige (SOU 1972). Disse åpnere barnehagemodellene representerte på 1970-tallet et ideologisk og pedagogisk alternativ til de mer hjemmelike avdelingsbarnehagene ut fra ideer om at barnehagene heller enn å kompensere for hjemmets omsorg skulle ha et pedagogisk innhold med vekt på aktiviteter, lek og læring. Viktige pedagogiske inspirasjonskilder var aktivitets- og vekstpedagogikken i England, Tyskland og USA og pedagogikken i Reggio Emilia i Italia. Disse pedagogiske strømningene vektlegger det fysiske miljøet og betydningen av variert og rik tilgang på materiell. Bevisst utforming av det fysiske miljøet anses som et vesentlig element i det pedagogiske innholdet (Buvik m.fl. 2004, SINTEF/NTNU, de Jong 2010, Åberg og Lenz Taguchi 2005, Nordin-Hultman 2004).

I programmet for modellbarnehagen finner vi imidlertid ikke igjen overnevnte pedagogiske begrunnelser, selv om dette er tydelig formulert i *Utforming av barnehager – på leting etter barneperspektivet* (Buvik m.fl. 2004, SINTEF/NTNU), som er oppgitt som inspirasjonskilde.

Programmens begrunnelser for å løse opp avdelingsgrensene viser riktignok til at åpnere struktur kan gi et bredere aktivitetstilbud, og at barna kan få et større handlingsrom til å velge hvem de vil være sammen med og hva de vil gjøre ute og inne. Men begrunnelsene synes i hovedsak å være knyttet til ønsket om mer fleksibel bruk av arealene ut fra personalressursene og skiftende aldersgrupper, og dessuten til muligheten for færre voksne per barn (jfr. tabell for sammensetning av barnegrupper, se Modellbarnehage s.7). At argumenter for en alternativ utforming av barnehagebygg i



enkelte kommuner kan bygge mer på økonomiske og politiske argumenter enn på pedagogiske ideer er tidligere drøftet i doktoravhandlingen til Monica Seland (2009).

Planlegging og realisering

Gjennom utvikling av modellbarnehagen skulle det ifølge programmet legges vekt på å finne fram til effektive løsninger både når det gjaldt arealeffektivitet og utnyttelse av personalressurser. Det ble avholdt idéseminarer med arkitekter, deretter utlyst totalentreprisekonkurranser der entreprenører ga anbud på leveranse av hele barnehagen. Arkitektene arbeidet da med entreprenøren som oppdragsgiver. Hver entreprenør leverte flere barnehager av samme type, men med noen små individuelle forskjeller.

Barnehagene vi besøkte er variasjoner over samme lest. Det er påfallende hvor like barnehagene er blitt når en tenker på friheten skjemmet i Modellprogrammet gir for utformingen. Vi synes kanskje utviklingen av framtidens barnehage har stanset vel tidlig opp i Tromsø. Planløsninger med andre grep er ikke utviklet. Entreprenseformen er nok mye av årsaken til dette.

Modellprogrammet inneholder krav til og anvisninger om hvordan vesentlige funksjoner i barnehagen skal kunne løses. Templarheimen barnehage er her et eksempel.

Som vi ser her er byggene i hovedsak organisert som langstrakte bygg, der oppholdsrommene ligger på begge sider av en korridor.

I noen av barnehagene ligger fingarderobene på samme side av korridoren som grovgarderobene, mens de i andre ligger på den andre siden. Fingarderobene er regnet inn i lekearealet for modellbarnehagen. Denne løsningen fører til en oppsplitting av lekearealet som vanskeliggjør personalets oversikt over hvor barna er og hva de gjør. Det kan føre til unødig

mye organisering og styring av barna og slite på personalet.

I noen av barnehagene virker korridorene lukkede, lange og smale. Da savnes kvalitetene som gjorde korridoren i Slagen barnehage til en gate slik vi beskrev i artikkelen *Transparente Slagen barnehage* (Dahl og Evenstad i Første steg nr. 1/2011.)



Sommereng: Gate med variert forløp og kontakt med forskjellige inne- og uterom.

Gate eller lang korridor?

En langstrakt organisering kan gjøre at en del romfunksjoner blir liggende langt unna for noen av basene. For eksempel vil kjøkken, allrom og andre aktiviteter blir liggende langt fra enkelte baser, nærmere andre. I noen barnehager er personalrommet og kontorer plassert sentralt, i andre i en ende. Dette gir åpenbare forskjeller i dagliglivet. For eksem-

Templarheimen barnehage (Østgaard Arkitekter) illustrerer hovedgrepet som går igjen med variasjoner i barnehagene bygget etter modellprogrammet. Det er store overdekkede inngangspartier foran inngangene, men disse partiene er mørke. I andre barnehager var de overdekkede partiene mindre. Basene ligger parvis, men basene som ligger sammen har ikke innganger fra samme, overdekkede inngangspart.

pel så vi at der personal-/administrasjonsrom var i midten, dannet det seg naturlig to relativt atskilte fløyer. Det ene er neppe mer riktig enn det andre, men konsekvensene av plasseringen må gjennomtenkes under prosjekteringen av barnehagen og tas hensyn til i planleggingen av barnehagens daglige liv.



Om artikkelforfatterne: Randi Evenstad (randi.evenstad@lui.hio.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO), der hun og førstelektor Aslaug Andreassen Becher driver delprosjektet Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering i samarbeid med Enerhaugen Arkitektkontor AS. Prosjektet inngår i et større tværfaglig HiO-prosjekt om Barnehagebygg i storby- materialitet, lek

og læring.

Birger Dahl (b.dahl@enerhaugen.com) er sivilarkitekt MNAL, Enerhaugen Arkitektkontor AS. Kontoret har tegnet flere barnehager og skoler i sin 25-årige historie, og ønsker å bidra til å utvikle barnehage- og skolebygninger og bruken av dem gjennom blant annet deltakelse i HiOs prosjekt (private bilder).

Uklimalisert - halvklimalisert

Hensynet til overgangen mellom ute og inne blir betonert som viktig i modellprogrammet: En uklimalisert sone med tregulv skal kunne gi mulighet for å forlenge utendørssesongen ved å skjerme for vind og nedbør – særlig viktig for de funksjonshemmede og små barn, leser vi. Her skulle det være plass for sandkasse, plass for å lekebiler og vogner, og plass for bord og benker, og i tilknytning til disse skulle det være plass til skjermet plassering av barnevogner der de minste barna kunne sove ute.

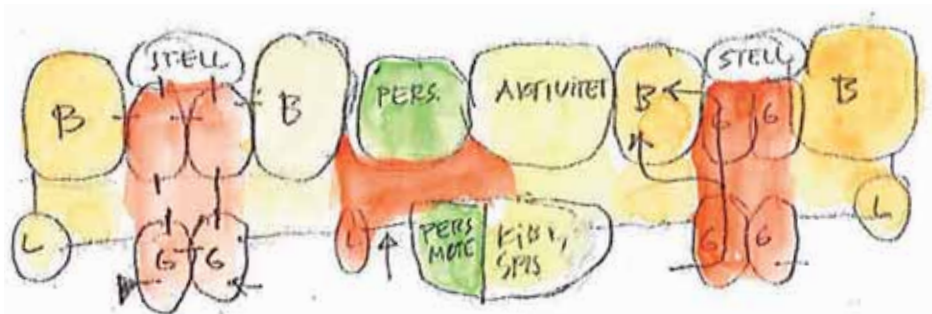
På utelekeplassen skulle det også være overbygde, vindskjermede uteplasser som kunne brukes til rollelek, som turmål, etc.

Modellprogrammet foreslår at det blir etablert fellesgarderober for to og to baser med egne soner for hver barnegruppe. Dette skulle gi både effektiv arealutnyttelse og identitet og klar orientering for barnet. En slik organisering av garderobene skulle gjøre det mulig å benytte garderoben som lekeareal og gi mulighet for fleksibel arealutnyttelse.

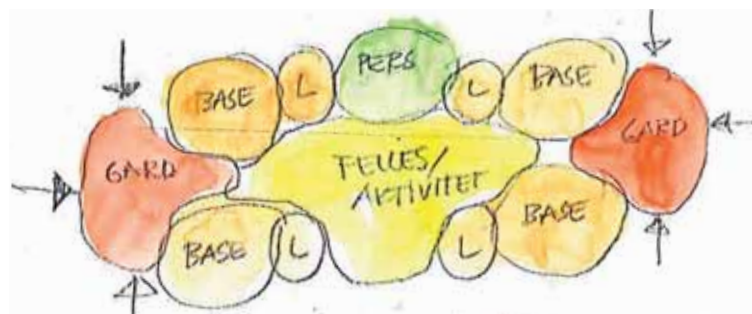
Fingardrobene inngår i lekearealet i modellprogrammet og blir av noen brukt som stedet for samlingsstund der barna gjerne sitter på benker med klær i ryggen. Vi har sjelden sett at garderobene faktisk blir gode lekearealer. Modellprogrammets anbefalinger til organisering av barnehagens inngangsforhold er fulgt i barnehagene vi besøkte.

Vi etterlyser mer innovative løsninger på inngangsforholdene i et så klimatisk utfordrende område som Tromsø og steder med mer eller mindre samme klima. Hva kunne oppnås med enda større overdekkede partier? Kunne grovgarderober og noen lekearealer i tilknytning til dem være halvklimaliserte med muligheter for sand og leire, snekkervirksomhet og annet verkstedspreget grovt materiell året rundt, slik vi har sett i flere engelske barnehager?

Flere av de ansatte nevnte egne garderober som noe de var fornøyd med. Men i barnehagene vi så, var store deler av den sørvendte fasaden opptatt flere steder av lukkede garderober. Kunne garderobene ligget i endene av bygget i stedet for å sperre for sola? Kunne det tenkes garderober som var for flere baser: tre, fire, alle? Dette kunne frigjøre plass til mer reelt lekeareal enn fingarderober.



Flere barnehager hadde en langstrakt organisering med garderober på sørsiden slik dette skjemaet viser.



Modellprogrammet åpner for ulike organiseringer, kanskje også en slik som denne?

Hjemmebasen for 14 til 20

Ved å tallfeste antall barn i basene har Tromsø unngått at baseorganiseringen utformes for kjempegrupper på 40-60 barn, slik det beskrives flere steder (Evensstad 2010, Seland 2009, Aasen 2009).

En av styrerne fortalte at det var mye skepsis til de nye barnehagene til å begynne med, men at det hadde stilnet. Hun mente de ikke kjente seg igjen i all skepsisen som framkom enkelte andre steder. Hun nevnte heller hjemmebasene som veldig viktige, særlig ved inngangen til nytt år.

«Samtidig vil hjemmebasene kunne gi det enkelte barn den nødvendige trygghet og tilhørighet i det store huset. Et fast sted å komme til hvor barnet alltid er velkommen, har sin skuffe med «private» ting og sin voksen. Hvor foreldre kan føle seg velkommen og ta et '5 minutt' i bringe/hente-situasjonen.» (Modellprogrammet s. 9)

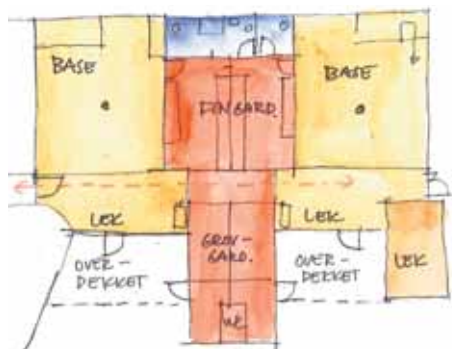
Ifølge Modellprogrammet skal gruppe-/lekerommene være barnehagens fellesrom. Vi så grupperom for musikk, vannlek, lesing/ordlek, realfagrom, sanserom, klosselek, familie-/dukkekrok og forming. Rommene kunne endres til ulik bruk etter skiftende interesser. Lekerommene skulle brukes både til barnestyr og voksenledet lek og utforskning av ulike mate-

rialer og fenomener. Lekerommene skulle også kunne disponeres av barn med spesielle behov i perioder.

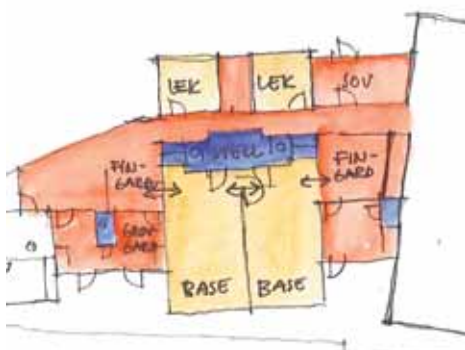
Vi spør oss om en slik spesialisering av lek og aktiviteter i egne spesialrom noen steder kan begrense barnas reelle valgmuligheter og begrense personalets mulighet til oversikt. Mye av materiellet som finnes er utenfor barnas umiddelbare synsfelt, her kreves organisering og fordeling av rom og utstyr, noe som kan sees som motsetning til lekens kreative og skiftende uttryksformer (Nordtømme 2010, Guss 2010). Det kan også begrense personalets mulighet til fordypning i lek med barna når oppmerksomheten må favne over hva som skjer i flere rom. Grupperommene er små (8 - 10 kvadratmeter). De blir derfor fort fulle, og fra noen baser blir det som nevnt lang avstand til for eksempel lego- eller dukkekrok.

I noen av barnehagene gir glassfelt i dører og veggfelt bedre romfølelse, kontakt og ut/innsyn. Andre steder foregår aktivitetene bak tette dører, noe som fører til at rommene blir avstengt når det er lite personale tilgjengelig, som om morgen og om ettermiddagen. På neste side vises løsningen av hjemmebasene i Sommereng og Universet barnehager.

Hovedorganiseringen av barnehagene har mange fellestrekk, men det er likevel forskjell-



Sommereng barnehage.



Universet barnehage.

ler i planløsningene. Begge barnehagene har samlet to og to baser på hver side av allrommet, men organiseringen av de to basene, garderobene og stellerommene er forskjellige.

I Sommereng barnehage er grovgarderobene og fingardrobene skilt. Stellerommene ligger i tilknytning til fingardrobene. Basene ligger på hver sin side av fingardrobene. Store glassvegger og takhøyde gi god kontakt mellom basene og deres overdekkede inngangsparti med lekemuligheter og lekeplassen på adkomstsiden.

I Universet barnehage ligger to og to hjemmebaser inntil hverandre med innbyrdes dør. I denne planen kan altså basene åpnes opp og brukes i sammenheng. Garderobe til hver hjemmibase ligger på hver side av baseparet. Også her deler de to basene stellerom. Dette nås direkte fra hjemmebasene, men ikke fra korridoren. For å komme til lekerommene (5) fra hjemmebasene, må en ut i garderoben og inn i korridoren. Selv om alt er vakkert utformet og det er etablert fine rom og kontakt mellom rom spør vi oss om ikke dette er en organisering som kan føre til mye organisering fra personalets side. Det blir lett til at personalet må dele seg mellom hjemmebaser og lekerom for å nå alle barna. Eller at lekerommene blir stengt deler av dagen som før nevnt.



70 N har gjort et innovativt forsøk på å gi hjemmebasene varierte lekemuligheter med hemser og svingbare vegger med dype kikke- og klatrehull i ulike former. Nisjene og hemsene med tavlemaling pirret straks arkitektstudentenes lekelyst, men ble kanskje ikke like høyt verdsatt av personalet. Både bevegelige vegger og hemsene ble forlatt ved senere barnehagebygg av denne typen barnehage. Og putene som var utformet og kunne tette igjen nisjene var kastet når vi var på besøk.



Hjemmebasene er ellers ofte dominert av stoler og bord med møblering langs veggene. Bare unntaksvis brukes innredningen til å danne aktivitetskroker i hjemmebasene slik som på bildet til høyre.



Lyst og fint med gode vinduer i barnehøyde, men ikke veldig fantasifull eller inspirerende innredning i disse lekerommene beregnet til «familielek».



Allrom med kjøkken

Modellprogrammets forslag om et allrom er fulgt i alle barnehagene vi besøkte. Allrommet skal kunne brukes til fysisk aktivitet, spising, opptredener og feiring.

Vårt inntrykk er at allrommene blir brukt etter intensjonene, men at møblering og gjennomføring av måltider er løst ulikt. Noen barnehager velger å legge all spising til kjøkken og allrom, noe som fører til at mange bord

og stoler opptar det meste av plassen, men på den annen side frigjør et slikt valg plass til lek i hjemmebasene. Da er hjemmebasene innredet som lekerom og møblert med møbler i barnehøyde.

Andre velger å legge måltidene hovedsakelig i hjemmebasene. Dette frigjør gulvplass til fysisk lek i allrommet, gjerne supplert med ett langbord i tilknytning til kjøkken-

Nettsted

<http://img.custompublish.com/getfile.php/833875.1308.eqbsxxvuqe/Presentasjon%20av%20Troms%C3%B8ya%20Vest%20barnehager.pdf?return=www.tromso.kommune.no>

innredning for matlaging og måltider for mindre grupper om gangen. Vi ser her at ulike valg kan fungere, når tenkningen er konsekvent gjennomført med en bevisst holdning til variert innredning og materiell i barnehagen som helhet. Dessverre så vi også i Tromsø i flere barnehager at både baser og allrom var dominert av store bord og benker og heller sparsomt innredet med inventar og materiell for annen type lek og aktivitet enn bordaktiviteter, slik vi har og observert i flere nyere basebarnehager andre steder (Evenstad og Becher 2010).



Alle barnehagene har et stort kjøkken med spilemuligheter i direkte tilknytning til et stort allrom. Her fra Sommereng barnehage.

Ulik organisering

Når det gjelder pedagogiske gevinster av en mer åpen organisering, er det de sosiale sidene som framheves både for barna og personalet. Personalet vi møtte i de forskjellige barnehagene mener de nye byggene både inviterer til og krever mer samarbeid og organisering på tvers enn de tradisjonelle avdelingsbarriere. De fleste vi snakket med sier dette er positivt for barnehagen som helhet.

Vi møtte imidlertid også de som var i tvil om den nye modellbarnehagen innebærer noen egentlige fremskritt utover at byggene er nye og fine. En av styrerne uttalte seg slik om fordelene og ulemper: - For sosiale barn er basebarnehagen super og gir mange muligheter og stor frihet, men for roligere barn kan base bli utfordrende, for de minste kan det bli for utfordrende.

I denne barnehagen er barna inndelt i søskengrupper (aldersblanding) i alle baser. I en annen av barnehagene med søskengrupper har de erfart at nettopp aldersspredning i basen fører til ekstra mye omsorg til de yngste og at særlig tilvenningen på høsten går bedre med bare få under tre år. Andre barnehager hadde valgt å dele i to fløyer med baser for småbarn og store barn hver for seg for å gjøre hverdagen roligere og mer oversiktlig for de yngste og mer utfordrende for de eldste. I en barnehage har de valgt å sette en småbarns- og en storebarnsbaser i par for både å ha mulighet til atskilthet og til tett kontakt for aldersgruppene. I en barnehage var alle baser søskengrupper, men barna var organisert i aldersdelte klubber enkelte dager for spesielle aktiviteter.

Bygg med samme planløsning kan brukes på forskjellig. Som en av de kommunale planleggerne bemerket: - Bygget er bare en liten del av det hele.

Nybygg i seg selv ikke nok

Flere fellesarealer kan både innebære at mer tid går til organisering og til at noen områder i barnehagen «glemmes bort», da ingen føler noe spesielt ansvar for nettopp den kroken eller det rommet. I to av barnehagene nevnte personalet at en bevisst tilrettelegging av innredning og materiell er et vesentlig element i det pedagogiske innholdet i de nye barnehagene. Men generelt er vårt inntrykk det samme som det en styrer ga uttrykk for: - Vi har en lang vei å gå med å tenke rom og innredning og spennende rom for barna både inne og ute.

Slik sett understøtter besøksrunden vår det samme inntrykket som Elisabeth Nordin-Hultman (2004) beskriver fra Sverige, at et nytt bygg i seg selv ikke fører til vesentlig endring av pedagogikken.

Selv om barnehagene er utformet etter et felles modellprogram, så vi også variert kvalitet på estetisk utforming og kvalitet i materialbruk i de ulike barnehagene. En av styrerne sa det slik: - Tromsø kommune har bygd mye, men ikke prioritert god nok kvalitet, mye blir ødelagt og det er dyrt å reparere. Barnehager gir hard bruk så det er viktig å investere i kvalitet.

Vi tror modellbarnehagen i Tromsø gir grunnlag for viktige erfaringer på vei mot framtidens barnehage, men den er neppe noen fasit på det gode barnehagebygg. Erfaringsutveksling om gode og mindre gode modeller og løsninger må fortsette både blant pedagoger, forskere, arkitekter og barnehageeiere. Ikke minst trenger de involverte til diskusjon om og refleksjon over hva de vil med barnehagebygget og det fysiske miljøet som helhet.

Litteratur:

Balke, E. (1976): Barnehagen-innføring i praktisk førskolepedagogikk. Oslo: JW. Cappelens Forlag.
Buvik, K. m.fl. (2004): Utforming av barnehager- på leing etter barneperspektivet. Utarbeidet ved SINTEF og NTNU for Storbysamarbeidet.
de Jong, M. (2010): Förskolans fysiska miljö. I Riddersporre & Persson (red.): Utbildningsvetenskap för förskolan.

Evenstad, R. (2010): Begrepsforvirring om basebarnehager. I Første steg 2010/1.
Dahl, B. og Evenstad, R. (2011): Transparente Slagen barnehage. I Første steg 2011/1.
Evenstad, R. og Andreassen Becher, A. (2010): Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. I Første steg 2010/2.

Tromsø kommune (2004): Modellbarnehage.
Guss, F. (2010): Saman i leken. I Barnehagefolk 2010/3.
Nordtømme, S. (2010): Rom - for lek, samhandling og læring. I Barnehagefolk 2010/3.
Nordin-Hultman, E. (2004): Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping. Oslo: Pedagogisk Forum.

Röthle, M. (2005): Møtet med de lekende barna. Haugen, Løkken og Röthle (red.): Småbarnspedagogikk - Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. Cappelen Akademisk Forlag.
Seland, M. (2009): Det moderne barn og den fleksible barnehagen. Doktoravhandling NTNU 2009:258.
SOU 1972:26, 27. Förskolan del 1, 2. Betenkande avgivet av 1968 års

barnstugeutredning. Stockholm: Liber.
Aasen, W. (2009): Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer. I Første steg 2009/4.
Åberg & Lenz Taguchi (2006): Lyttende pedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget.

En barnehagesektor med store variasjoner

Barnehagen skiller seg ut i et ellers sentralisert utdanningssystem, mener vår studentmedarbeider. Den skal skape et «godt utviklingsmiljø» for barna, men førskolelærerne kan selv definere hva de vil legge i dette. Faren er imidlertid at et stort førskolelærerunderskudd kan torpedere bruken av rammeplanen og de mange mulighetene som ligger i den.

I løpet av snart tre år som førskolelærerstudent har jeg arbeidet i flere barnehager. Jeg har sett flere måter å organisere og utvikle en best mulig barnehagehverdag på.

Norge er et svært sentralisert land, de fleste av de store og små veivalgene i samfunnet tas i storting og regjering. Dette henger blant annet sammen med at Norge er en liten nasjon – det er langt mer fornuftig med andre systemer i land som Tyskland og Spania som er satt sammen av ulike stater i utgangspunktet, og der delstatene har større utøvende makt enn det norske fylker og kommuner har.

I Norge kommer for eksempel sentraliseringen sterkt til uttrykk gjennom utdannings-systemet. Det er detaljerte nasjonale læreplaner for barne- og ungdomsskolen, mens høyere utdanning har rammeplaner som gjør at en førskolelærerutdanning er ganske lik om den tas i Stavanger eller Tromsø. I andre land står ikke bare delstatene, men også de enkelte skoler langt mer fritt til å utvikle sin skolehverdag.

Barnehagen skiller seg ut fra denne ideen om det sentraliserte Norge. Vi har som kjent en rammeplan og en barnehagelov, men det

stopper egentlig der. For det første er rammeplanen veldig vidt formulert, eksempelvis: «Gjennom arbeid med kropp, bevegelse og helse skal barnehagen bidra til at barna får en positiv selvoppfatning gjennom kroppslig mestring.» Dette vil nok de fleste oppfatte som et positivt mål, men det kan spørres hvor omfattende det egentlig er. Holder det at assistenten roper «oi! Så flott!» når Tone har klart å klatre opp i treet? Eller må Tone følges opp med observasjoner hver måned og tas med på tur til nærmeste nut og vises et diagram over egen utvikling?

Den tillitsdrevne barnehagen

Jeg har i løpet av korte år i barnehagefeltet vært i friluftsbarnhager eller i barnehager som til nød er ute en gang i uken. Jeg har vært i barnehager som driver med drama i stor stil, og jeg har vært i barnehager som driver med musikk hele tiden, men også i barnehager som driver med litt av hvert, en blanding av det nevnte egentlig. Jeg har vært i basebarnehager, og i barnehager med to avdelinger, med ti avdelinger, og i barnehager hvor styreren kjenner hvert enkelt barn. Den observante leser ser at det er ganske store variasjoner i norsk

barnehagesektor. Dette er litt flott.

Det kan hevdes at barnehagene blir drevet på tillit; tillit fra myndighetene om at pedagogene klarer å skape et godt utviklingsmiljø for barna ved å bruke sine forskjellige styrker. Det kan kanskje oppfattes som problematisk at det ikke finnes en vedtatt sannhet for hva som er bra for barns utvikling. Jeg vil for eksempel hevde at uteliv er helt sentralt og blir brukt for lite i de fleste barnehager, men samtidig kan dette imøtegås med at tiden brukt på uteliv kan bruke på andre aktiviteter. Det krever utstyr og motivert og kompetent personale. Hvis personalet derimot har gått på tegnekurs, men ikke vært på skitur siden barneskolen, er det forståelig at barna ikke blir dratt av gårde til Geilo med det første.

Etterlyser et rævaspark

Det er et vell av personligheter og kompetanse i førskolelæreryrket, men i barnehagesektoren er det rom for at alt dette får komme til uttrykk og får komme barna til gode på ulike måter. Min oppfatning er at dagens rammeverk er tilpasset en på mange måter ideell verden, men det kan stilles spørsmål ved om norske barnehager er ideelle, da først og fremst med tanke på pedagogtettheten.

Hvis ingen på avdelingen har utdanning i bruk av læreplaner er det fare for at rammeplanen ikke blir gjennomført. Dette er en uholdbar situasjon, og burde vært et rævaspark i retning å skaffe mer kompetanse i alle barnehager. Først da kan det norske idealsystemet virkelig komme til sin rett.



Torstein Nielsen Hole (torenstain@hotmail.com) er tredjeårsstudent på natur- og friluftslinjen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB). Han er medlem av styret for Pedagogstudentene ved HiB.

Den norske barnehagen i Finnmark - sett med russiske mødres øyne

Flere russiske mødre med barn i norske barnehager i Finnmark hadde gjerne blandet det beste av norsk og russisk barnehagetradisjon. De synes barnehagene er for lite skolerettede, men setter pris på at barna blir tatt på alvor gjennom medvirkning samtidig som de nyter godt av stor omsorg.

Av Hanne Kirsten Nilsen

Russisk innvandring til Norge begynte å få et visst omfang fra 1992, etter oppløsningen av Sovjetunionen. Finnmark er det fylket i landet som har hatt størst prosentvis russisk innvandring (Nygaard 2007). Det er også det eneste fylket i Norge som deler grense med Russland. Nærheten til og kontakten med Russland er spesielt merkelig i Sør-Varanger kommune og Kirkenes by, men også i fylket for øvrig, blant annet i Alta, som er fylkets største by. Det store flertallet av russiske innvandrere til fylket er kvinner (Kvindal, Lie og Nygaard 2008).

Russiske innvandrere utgjør en stor minoritet i Kirkenes; anslagsvis 10 prosent av befolkningen. Byen representerer det mest sentrale møtepunktet for russisk-norsk kontakt på nær sagt alle nivåer og områder (Rogova 2008). Det omfatter mange former for næringsvirksomhet, kultursamarbeid og politisk kontakt. Etableringen av Barentsinstituttet i Kirkenes i 2006 som en del av myndighetenes nordområdestrategi, har ytterligere bidratt til promotering av byen som grenseby og som senter i Barentsregionen. Byen er blitt 'russifisert' ifølge Viken, Granås og Nyseth (2008:22). Det russiske er synlig og hørbart 'overalt' i lokalmiljøet her; i gatene, gjennom skilting og oppslag, i butikkene, og så videre.

Kulturelt mangfold synes generelt å inngå i kommunens identitetsbygging. Ifølge Nygård var russerne også den største enkeltgruppen av innvandrere i Alta i 2007, det vil si minst 300 av en befolkning på omkring 18 500 (Nygård 2007). De utgjør likevel en relativt liten minoritet her, sammenlignet med i Kirkenes. Alta har også asylmottak for flyktninger. I den grad russerne er synlig i lokalmiljøet og i barnehagene, blir de en mindre gruppe blant flere andre små minoritetsgrupper.

De russiske mødrene

Mitt empiriske felt er *russiske mødre* med barn i barnehager i Alta og Kirkenes. Denne artikkelen bygger på materiale fra intervjuene med åtte russiske mødre som ble gjennomført i 2009. De fire mødrene som jeg intervjuet i Kirkenes, hadde barna sine i én og samme barnehage.

De norsk-russiske barna utgjør en stor gruppe i denne barnehagen, omkring 30 prosent av barnetallet. De fire mødrene i Alta hadde barna sine spredt på forskjellige barnehager, og jeg referer derfor til (minst) fire barnehager i dette lokalsamfunnet.

Noen av mødrene var eller hadde vært gift med en nordmann på intervjudtidspunktet, mens andre var eller hadde vært gift med en russisk mann i Norge. I halvparten av familiene var hjemmespråket russisk. Barna fra disse familiene behersket oftest kun russisk når de begynte i barnehagen. I de øvrige familiene brukte de både norsk og russisk hjemme, men mest norsk. Mødrene hadde til sammen 15 barn i alderen to til 12 år, hvorav 14 av barna var født i Norge. Mødrene hadde bodd i Norge i fire til 12 år på intervjudtidspunktet.

En mer utfyllende presentasjon og analyse av dette intervjumaterialet er gjort i en egen rapport (Nilsen 2009). Min andre delrapport fra prosjektet er under arbeid og sluttstilles våren 2011.

Presentasjon av noen resultater

Som deltakere i bestemte kulturelle fellesskap er vi alle bærere av normative oppfatninger om barn, barndom, oppdragelse, opplæring, med videre (Hundeide 2006). De normative oppfatningene er en del av kulturens overordnede fortolkningsrammer, som blant annet kommer til uttrykk i nasjonale og lokale læreplaner for skole og barnehager og gjennom praksisen til lærere, barnehagepersonale og foreldre. Pedagogiske tradisjoner i barnehager og skoler i Norge og Russland oppleves på mange områder som svært forskjellige. Foreldre med russisk bakgrunn møter derfor pedagogiske institusjoner her i landet som er ganske annerledes enn dem de kjenner fra hjemlandet; det være seg forskjeller i fysiske, økonomiske og organisatoriske rammer, og i pedagogisk innhold og arbeidsmåter (Nilsen 2009). Det er derfor rimelig at russiske foreldre møter norske skoler og barnehager med andre forventninger og ønsker enn det mødre som har vokst opp i Norge gjør.

Det utvalget av temaer som presenteres her, baserer seg i hovedsak på forhold som mødrene spesielt trakk fram innenfor rammen av intervjuenes hovedtemaer. Det gir grunnlag for å oppsummere noen kjennetegn ved den norske barnehagen sett med de russiske mødrenes øyne. Det dreier seg om barnas og foreldrenes forhold til barnehagen og personalets væremåter, samt kostholdet og mangelen på tidlig systematisk skolerettet opplæring i barnehagen. Korte utsagn fra intervjuene tas inn i teksten for å illustrere og ivareta mødrenes stemmer i presentasjonen.

Barna trives i barnehagen

Følgende utsagn fra mødre i Alta er eksempler på beskrivelser av barnas forhold til barnehagen: «Barnet vil ikke hjem, men vil være i barnehagen. Barnet stortrives [...] Da er jeg trygg.» (Nadya)

«...de gjør alt for at barna skal trives...og bli verdsatt. [...] at de skal

blomstre i barnehagen. De har ikke det målet (i Russland).» (Alena)

Mødrene i begge kommunene forteller om barn som trives i barnehagen, at de er inkludert i barnefellesskapet og aktivt deltar i aktiviteter og samvær med andre. Det gjelder også barn som har hatt problemer med å forstå og å gjøre seg forstått i barnehagen fordi de ikke behersket norsk ved oppstart. De faktorene som mødrene tillegger betydning for barnas trivsel, er personalets engasjement i og hensyntaken til det enkelte barn, stabilitet i voksenkontaktene gjennom aldersblandede barnegrupper, barnas frihet til utfoldelse og deres deltakelse i barnefellesskapet.

Personalet er demokratiske, omsorgsfulle og oppmerksomme

Her er noen utsagn som omhandler personalets væremåter overfor barna: «Og så får unger mye kos her. [...] her kan de kose seg og ligge på matten sammen med ungene, stryke dem over håret og lese for dem. [...] Det synes jeg er veldig bra.» (Nina, Kirkenes)

«... at hvert barn kan utfolde seg og ikke blir dirigert, men samarbeidet med. [...] at barnet blir behandlet som et likeverdig menneske...» (Nadya, Alta)

«... høre det barnet sier [...] ta hensyn til og følge opp...og tilrettelegge aktivitetene ut fra hva barnet sier og mener. Det er sterkt.» (Evgeniya, Alta)

«Det er ikke så strengt her [...]. Både fleksibilitet og frihet til å velge hva man skal gjøre. [...] Så selv om jeg mener at unger liker grenser og at voksne skal bestemme, så synes jeg likevel det er kjempefint at de også har egne meninger om saker.» (Nina, Kirkenes)

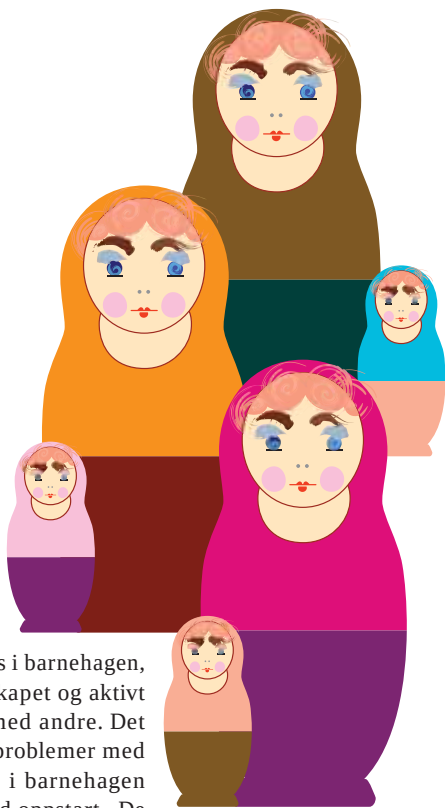
Mødrene gir gjennomgående svært positive beskrivelser av personalets måter å forholde seg til barna på. Det handler om å se og møte barnets behov og interesser og å behandle barnet som en likeverdig samarbeidspartner. Det handler også om fysisk kontakt mellom barn og voksne og at de kan kose seg sammen. Noen av mødrene uttrykker ambivalens om *barns medbestemmelse* i barnehagen.

Ninas utsagn ovenfor, sammen med det hun sier her, illustrerer dette: «... samtidig bestemmer du hvilke regler det skal være. [...] De lærer å tilpasse seg til at det finnes regler. For hele samfunnet bygger på regler, ikke medbestemmelse.»

Alisa fra Kirkenes uttrykker usikkerhet: «Jeg vet ikke. Både - og. Først var jeg totalt uenig [...] jeg tror jeg [...] står fifty-fifty på det med barns medbestemmelse.»

Foreldresamarbeidet er godt, selv om misforståelser kan oppstå

Mødrenes utsagn om sitt forhold til barnehagen indikerer at de opp-



Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning:



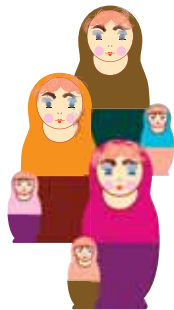
Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innen programmet *Praksisrettet FoU*. I denne spalten vil du kunne lese tekster fra prosjekter knyttet til barnehagesektoren. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken (bildet) ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold,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



Om artikkelforfatteren og prosjektet: Hanne Kirsten Nilsen (Kirsten.Nilsen@hifm.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Finnmark (HiFm, Alta), med førskolelærerutdanning og barnehager som primærarbeidsfelt. Nilsen er selv utdannet førskolelærer. De senere årene har hun arbeidet med kulturelt og språklig mangfold i barnehager i Finnmark, blant annet i forbindelse med NAFOs kompetanseutviklingsprosjekt for barnehageansatte og med FoU-prosjektet *Barnehagen – et inkluderende fellesskap*.

Nilsens deltakelse i dette FoU-prosjektet ved HiFm danner grunnlaget for denne artikkelen. Prosjektet er delfinansiert gjennom midler fra Norges forskningsråd. Forskningsprosjektet om den inkluderende barnehagen har forankring i det flerkulturelle og flerspråklige Finnmark som har en befolkning med en blanding av samisk, finsk/kvensk og norsk bakgrunn fra lang tid tilbake, samt nyere innvandring fra Russland.

Nilsens prosjekt har fokus på problemstillinger som vedrører barnehagens virksomhet overfor barn og familier med russisk bakgrunn i Finnmark. Hennes feltarbeid er gjennomført i Alta, som ligger i Vest-Finnmark, og i Kirkenes i Sør-Varanger kommune, som ligger så langt øst i som det er mulig å komme i Norge. Hovedformålet med prosjektet hennes er å framskaffe kunnskap om hvordan russisk kultur og språk synliggjøres i barnehagen og hvordan barnehagen bidrar til å støtte barnas doble kulturtilhørighet og utvikling av flerspråklige kompetanse. Det er også viktig å skaffe kunnskap om foreldresamarbeidet og de russiske foreldrenes medvirkning i barnehagen. Denne artikkelen handler om hvordan russiske mødre opplever den norske barnehagen, med utgangspunkt i deres fortellinger om sine erfaringer fra barnehager i Finnmark.



lever seg respektert, hørt og forstått av personalet: «... de voksne er veldig flink til å følge opp. Jeg føler at jeg blir hørt.» (Nina, Kirkenes) «... de er flinke til å forstå. De er flink til å høre, til å stille spørsmål om hva jeg mener og hvorfor.» (Alena, Alta)

De fleste mødrene forteller også om god informasjon fra barnehagen om barnas daglige gjøremål, både muntlig og skriftlig. Når de nevner eksempler på at foreldresamarbeidet ikke alltid er det beste, så refererer de til hendelser som andre russiske foreldre har fortalt om eller til egne erfaringer fra andre barnehager, men det gjelder ikke deres nåværende barnehage. Selv om de uttrykker seg svært positivt om sitt forhold til barnehagen, så kan de likevel gi eksempler på utfordringer i samarbeidet, som de sier skyldes misforståelser forårsaket av manglende kjennskap til hverandres kulturer.

I dette utsagnet fra Alena, Alta, gir hun et eksempel på problemer som kan oppstå i kommunikasjonen: «De har forskjellige forventninger til foreldresamtalen. Da den pedagogiske lederen spurte om «Hva forventer du av barnehagen? Hva er dine meninger?» så skjønnte ikke foreldrene hva de ble spurt om, fordi det er helt annerledes i russisk barnehage.»

Kostholdet er mangelfullt

Kostholdet i norske barnehager var et stadig tilbakevendende tema under intervjuene, og et fenomen som mange av mødrene virket både forundret over og skeptisk til: «Vi er vant til at barna må spise god og sunn mat; varm mat [...] frukt og grønnsaker, fisk og kjøtt. At alle får nok ernæring. Jeg skjønner at i Norge er det brød og melk, men vi har en annen kultur.» (Alena, Alta)

«Matpakke (ler). Det sjokkerer stadig mine slektninger i Russland at barna ikke får varm mat [...] For i russiske barnehager [...] så spiser alle barn ordentlig mat. Sånn er det ikke her. [...] Så det er forskjellige matkulturer generelt i de to samfunnene, ikke bare i barnehagene. Barnehagen er bare en liten innføring i det store samfunnet (ler litt).» (Nadya, Alta)

Mødrene uttrykker seg kritisk om brødets sentrale posisjon i det norske kostholdet og mangelen på varme måltider i barnehagen. Enkelte synes å bekymre seg om næringsinnholdet er tilstrekkelig for å sikre barnas helse, men ser også mattradisjonene som en del av kulturen. Her posisjonerer de seg på utsiden og vurderer kosten som mangelfull, med forholdene i russiske barnehager som referanseramme.

Opplæringen er for lite målrettet, systematisk og skolerelatert

Ulikhetene i opplæringstradisjonene mellom de to landene viste seg å bli et annet viktig tema når vi snakket om hva mødrene kunne ønske seg annerledes i barnehagen: «Kanskje mer målrettet opplæring.[...] At det er definert fra starten til slutten av året.[...] Det handler om kontinuitet og utvikling.[...] det å planlegge nøye. Det kunne man kanskje gjort mer av [...]» (Evgeniya, Alta)

«Kanskje litt mer [...] formell opplæring[...]. Det er jo for så vidt greit at man leker og synger, tegner og perler, men kanskje litt mer [...] undervisning. [...] For jeg ser at barnet er veldig opptatt av siffer eller tall, [...] og av former; firkant, rektangel og linjer, og sånt. [...] jeg kunne tenke meg nå, når barnet blir 3 ½, at det kunne starte med en halv time – en time – hver dag.» (Nadya, Alta)

Den norske barnehagetradisjonens helhetlige syn på omsorg, danning, lek, hverdagsaktiviteter og læring, synes ikke å ha disse mødrenes tilslutning, snarere tvert om. De ønsker seg en mer formalisert og strukturert opplæring. De er særlig opptatt av tidlig skoleforberedende opplæring, spesifisert som begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk.

Ja takk, begge deler!

Flere av mødrene uttrykker at den optimale barnehagen ville vært en blanding av det beste fra begge barnehagetradisjonene: «Jeg tror at hvis vi [...] kan blande russiske og norske barnehager, så blir det kjemfint.» (Alena, Alta).

Ved å trekke fram positive elementer fra begge tradisjonene skapes en forestilling om den ideelle barnehage, der det er en balanse mellom vekt på barns trivsel, frie utfoldelse, individuell tilpasning, alderblanding og medbestemmelse på den ene siden, og fokus på tidlig opplæring i alderdelte grupper og flere voksenledede fellesaktiviteter, på den andre.

Når mødrene trekker fram det de anser å være kvaliteter og/eller mangler ved norske barnehager, har de sine oppfatninger om russiske barnehager som bakteppe. De har sine «russiske briller» på når de fortolker det norske samfunnet, og i dette tilfellet, den norske barnehagen. De gjør sammenligninger som kontrasterer barnehagene i de to landene.

Når kontraster fremheves, kan resultatet bli at negative trekk ved den ene konteksten kommer i fokus og forstørres, og omvendt; det er de positive trekkene ved den andre konteksten som kommer i forgrunnen og dermed blir tydelig (Nilsen 2009:43). Det skjer en polarisering. Det russiske uttrykkes som «det riktige» når noe i Norge vurderes negativt.

Om omvendt; det som vurderes positivt ved norsk barnehage, setter forhold i russisk barnehage i et sterkere negativt lys. I møtet med det som er annerledes, bevisstgjøres sider ved det kjente, som ellers framstår som selvfølgelig og ubevisst (Eriksen og Sørheim 2006). Samtidig er mødrenes fortolkningsrammer fra tilværelsen i Russland, påvirket og endret som følge av at de har bodd noen år i Norge. Dermed kan de bruke erfaringer og kunnskaper fra begge landene som grunnlag for sine vurderinger.

Referanser

- Eriksen, Thomas Hylland og Sørheim, Torunn Arntsen (2006): Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge. Gyldendal Norsk Forlag, 4. utgave.
- Hundeide, Karstein (2006): Diskurser, redskaper og kontrakter i barns utvikling: et kulturpsykologisk perspektiv. I Gulbrandsen, Liv Mette: (red.) (2006): Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver, Universitetsforlaget.
- Kvindal, T., Lie, I. og Nygaard, V. (2008): Russisk arbeidskraft i Finnmark – utvikling, erfaringer og framtidige behov, Notat 1001, Northern research Institute (norut), Alta.
- Nilsen, Hanne Kirsten (2009): Å være russisk i barnehager i Finnmark – norske barnehager sett med russiske mødres øyne. Rapport nr. 2 i prosjektet «Barnehagen – et inkluderende fellesskap», HiF-rapport 2009:7, Høgskolen i Finnmark, Alta.
- Nygaard, Vigdis (2007): Russere i Alta – hvem er de? Kronikk i Altaposten 24.09.2007.
- Rogova, Anastasia (2008): From rejection to re-embrace: Language and Identity of the Russian Speaking Minority in Kirkenes, Norway. The Barents Institute, Kirkenes: www.barentsinstitute.org
- Viken, A., Granås, B. og Nyseth, T. (2008): Kirkenes: An Industrial Site Reinvented as a Border Town. Acta Borealia, Vol. 25, No. 1, 22-44, Routledge Taylor & Francis Group, London.



**Ann Merete Otterstad og
Jeanette Rhedding-Jones (red.)**

BARNEHAGEPEDAGOGISKE
DISKURSER
Universitetsforlaget 2011
ISBN 978-82-15-01734-1
225 sider



**Marte Sverdrup Liset, Anne
Myrstad og Toril Sverdrup (red.)**

MØTER I BEVEGELSE –
å improvisere med de yngste barna
Fagbokforlaget 2011
ISBN 978-82-450-0923-1
180 sider

Nye bøker

En oppfordring til nytenkning

Barnehagepedagogiske diskurser er en bok som oppfordrer til nytenkning i og rundt barnehagen. Arbeidet i barnehagen bygger ofte på det uskrevene, det uttalte og det vante, den tause kunnskapen, og den utfordres nå av stadig nye krav fra myndighetenes side. Hvordan kan førskolelærerne håndtere disse nye kravene?

14 forfattere fra fem høyskoler har skrevet 13 artikler der de peker på de fem områdene som etter forfatternes mening «har betydning» for arbeidet i barnehagen: kritisk lesing, barn, profesjonalitet, kjønn og seksualitet, og kulturelt mangfold. Sentralt i artiklene står ellers temaer som maktkonstruksjoner, sosial klasse, etnisitet, normalitet, heteronormativitet, anerkjennelse, omsorg, sosial kompetanse, postkolonialisme, ledelse og aksjonsforskning.

I kapittel 1 erklærer førstelektor Ann Merete Otterstad og professor Jeanette Rhedding-Jones fra Høgskolen i Oslo, som også er bokens redaktører, at formålet med boken er å bryte med etablerte barnehagefaglige pedagogiske tanker og kunnskaper for i stedet å tilby det de kaller andre teoriinnganger til kunnskap om barn og barndom enn det som det vanligvis undervises i i dagens førskolelærerutdanning. Som sagt, det er nytenkning det dreier seg om! (Er det derfor ingen menn er representert blant forfatterne?)

Improvisasjon og medvirkning

Møter i bevegelse – Å improvisere med de yngste barna har som formål å hjelpe førskolelærere og andre som har med småbarn å gjøre (for eksempel scenekunstnere), til å bistå de yngste barna til å være likeverdige bidragsytere og medskapere i samspill.

Improvisasjonsperspektivet står med andre ord sentralt i boken, og dette perspektivet tydeliggjøres gjennom møter mellom barnepublikum og skuespillere i to forskjellige forestillinger, samt i hverdagslige møter mellom barn og voksne i barnehagen. For ordens skyld: Å improvisere vil si å være kreativ innen gitte rammer.

Tre av de åtte forfatterne er også bokens redaktører: Marte Sverdrup Liset, Anne Myrstad og Toril Sverdrup er alle universitetslektorer i respektive drama, samfunnsfag og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø (UiT).

De øvrige fem er universitetslektor Trine Hild Blixrud ved UiT; redaktør Hedda Fredly i *DRAMA – nordisk dramapedagogisk tidsskrift* og figurteatertidsskriftet *Ånd i hanske*; høyskolelektor Lise Hovik underviser i drama ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim og leder barneteatergruppen Teater Fot; Nanna Paalgard Pape er kunstterapeut, kunsthåndverker, kroppsterapeut og høyskolelektor ved Høgskolen i Oslo (HiO); universitetslektor Sidsel Pape underviser i dans ved UiT.

Profesjonelt ansvar og gode ansvarspraksisar

Av Harald Grimen

Førskulelærarar tilhøyrer ein profesjon, og til yrkesutøvinga høyrer det profesjonelle ansvaret. Det organisatoriske kjernesporalet når det gjeld profesjonelt ansvar er om arbeidsorganisasjonen er lagt til rette for at gode ansvarspraksisar kan utvikle seg og verte haldne ved like.

Kva er profesjonelt ansvar¹ og kva er kjeldene til slikt ansvar? Ordet «ansvar» kan tyde oppgåve, oppdrag, arbeidsområde, kompetanseområde og plikt til å gjere noko bestemt. I mange språk, norsk, tysk, engelsk og fransk er dømme, er ordet «ansvar» etymologisk knytt til det å måtte svare for det ein gjer. Ein person som har ansvar, må kunne svare for det han gjer overfor nokon som har en rett til å krevje slike svar. I jusen vert det snakka om erstatningsansvar, strafferettsleg ansvar, konstitusjonelt ansvar og fleire andre typar ansvar. I moralfilosofien er ansvarsetikk ei eiga grein, knytt mellom anna til den tyske filosofen Hans Jonas sitt namn.²

Det finst omfattande drøftingar om tilhøvet mellom moralsk ansvar, fri vilje og determinisme. Fleire moralfilosofar har drøfta ansvar inngåande, utan at dei vil kalle posisjonane sine for ansvarsetikk.³ Vi snakkar òg om ansvar som noko som kan «pulveriserast», «forvitte», «undergravast» og mange andre ting. Eg kan ikkje gå inn på slike debattar her. Men eg skal ta eit dømme frå ein profesjon som har skilt mellom ulike sider ved profesjonelt ansvar med større presisjon enn andre profesjonar, nemleg advokatstanden. Advokatar sitt profesjonelle ansvar omfattar mellom anna:

- a Ansvar overfor *klienten* – til dømes teieplikt, det å unngå interessekonflikter, kompetent representasjon, effektiv hjelp, handsaming av klientpengar (eigne klientkonti) og andre ting.
- b Ansvar overfor *retten* – til dømes overfor prosedyrane for ein rettviss rettargang.
- c Ansvar overfor *profesjonen* – til dømes å halde seg innafor visse grenser for korleis ein legitimt kan annonsere advokattjenester (jamfør den norske debatten om å «stele klientar» frå andre advokatar), plikt til å rapportere misbruk og andre ting.

Advokatar har difor eit profesjonelt ansvar i alle fall overfor tre partar: klienten, retten og profesjonen. Desse partane treng ikkje å ha samanfallede interesser og har ofte ikkje det. Advokatstanden er den profesjonen der profesjonelt ansvar har blitt definert mest presist. Grunnen er nok at advokatar arbeider med saker der det kan oppstå sterke interessekonflikter og konflikter. Dei må difor definere omfanget av og grensene for det profesjonelle ansvaret relativt presist, for å unngå å bli dregne inn i slike konflikter på uheldige vis. Advokatane er typiske i den tydinga at ein del av ansvaret er lovfesta (til dømes teieplikta). Men ikkje i nokon profesjon er alt som kan kallast profesjonelt ansvar lovfesta.

Profesjonelt ansvar

Ein del trekk skil profesjonelt ansvar frå ulike slags ansvar som vi kan ha som menneske eller som vanlege samfunnsborgarar. Profesjonelt ansvar er vanlegvis *delegert ansvar*. Det er eit ansvar som personar får eller tek på seg, gjeve at dei har blitt delegert makt til å vurdere, ta avgjerder og handle på eit bestemt område. All delegasjon krev ein

delegerande autoritet.

Når det gjeld profesjonelle (som til dømes førskulelærarar, lærarar og advokatar), skjer delegering av ansvar på grunnlag av sertifisert kompetanse. Med formell delegasjon av ansvar for eit bestemt saksområde kan det òg følgje uformelt profesjonelt ansvar for å ta seg av oppgåver som er naudsente å gjennomføre for at det formelle ansvaret skal kunne utøvast. Dei ulike typane ansvar som vi har i dagleglivet er vanlegvis ikkje delegert ansvar. Foreldreansvar er ikkje delegert (sjølv om foreldre under visse vilkår kan bli fråtekne omsorgsansvaret for barna).

Profesjonelt ansvar gjeld vanlegvis *avgrensa saksområde*. Profesjonelle yrkesutøvarar har ikkje ansvar for alt dei møter i livet, men for å gjennomføre bestemte oppgåver. Grensene for det profesjonelle ansvaret kan vere diffuse og omstridde, utan at det inneber at ansvaret i si kjerne ikkje gjeld avgrensa saksområde. Men typisk vil det ansvaret vi har i dagleglivet, vere diffust. Foreldreansvaret overfor barna, til dømes, gjeld i stor grad alt det dei møter i livet så lenge dei har dette ansvaret.

Profesjonelt ansvar er eit *rolleansvar*. Det er knytt til rolla som profesjonell av ein bestemd type. Det er som innehavar av ei bestemd rolle at ein person har profesjonelt ansvar, eller er adressat for eit slikt ansvar, ikkje som privatperson eller vanleg samfunnsborgar. På dette punktet er det vanskelegare å seie kva som skil profesjonelt ansvar frå andre typar ansvar. Mange typar ansvar som vi har i dagleglivet, er òg knytt til rollar. Men det gjeld for det første ofte rollar som ikkje er særskilt konstruerte for bestemte føremål. For det andre er kanskje den vesentlege ulikskapen at det krevst sertifisert kompetanse for bli innehavar av ein rolle som profesjonell. Det krevst ikkje sertifisert kompetanse for å bli innehavar av rollane som onkel, tante eller bror.

Det er typisk for profesjonelt ansvar at, sjølv om det gjeld for avgrensa saksområde, vil det vere ansvar overfor *ulike partar*. Førskulelærarar har ansvar overfor barnet, foreldra og barnehagen, lærarar overfor eleven, skulen og foreldra. Dei ulike partane treng ikkje å ha dei same interessene eller ønska og dei har ofte ikkje det. Profesjonelt ansvar fører difor ofte til lojalitetskonflikter, der den profesjonelle må vege lojalitetane til ulike partar mot kvarandre. Slike lojalitetskonflikter, som kan vere vanskelege, kjenner alle profesjonelle med ei viss fartstid til.

Det er stort sett alltid omstridd kor *grensene* for det profesjonelle ansvaret går. Grensetvistar kan oppstå både i høve til alle dei ulike partane som ein profesjonell sitt ansvar kan strekke seg over og mellom ulike profesjonar som må samarbeide innanfor og om eit bestemt saksfelt. Ofte vil det vere konflikter og ulike interesser knytt til dømes til profesjonsorganisasjonen og arbeidsorganisasjonen.⁴

Eit anna spørsmål som ofte reiser seg, gjeld kor langt inn i klientane sine privatliv det profesjonelle ansvaret går. Grensetvistar kan gjelde omfanget av dei pliktene og rettane som er knytte til ei rolle. Dei kan



gjelde deling av saksfelt. Slike tvistar kan òg oppstå i høve til den autoriteten som har delegert ansvaret og i høve til klientane sine rettar, plikter og interesser.

Kvifor profesjonelt ansvar?

Kvifor finst profesjonelt ansvar, som noko som er ulikt andre typar ansvar? Det er det strid om og oppfattinga mi er neppe den gjengse. Svaret er, etter mitt syn, at moderne retts- og velferdsstatar bygger på ein bestemd måte å organisere tenesteyting på, nemleg *profesjonsorganisering*. Profesjonsorientering skil seg frå mellom anna *byråkratisk organisering* og *marknadsorganisering* av tenesteyting (eller av arbeid meir allment).⁵

Kjerna i profesjonsorganisering er at det ideelt sett er den yrkesgruppa som produserer eller leverer tenesta, som avgjer kven som skal kunne tilby tenesta og som definerer og handhevar standardane for kvalitet på tenesta. Profesjonsorganisering (der den tenesteytande yrkesgruppa bestemmer) skil seg frå byråkratisk organisering (der toppleiinga bestemmer) og marknadsorganisering (der kunden bestemmer, han får den kvaliteten på tenestene som han har evne og vilje til å betale for).

I praksis er det sjølvsagt meir komplisert. I dei fleste store tenesteytande organisasjonar i moderne statar (som utdanningsinstitusjonar), lever ulike organisasjonsmåtar side ved side og står ofte i konflikt med kvarandre. Alle store tenesteytande organisasjonar i moderne velferdsstatar er ei blanding av marknad, byråkrati og profesjonsorganisering.

Ved all tenesteyting må tre problem må løysast: Kven skal kunne yte tenesta? Kor mykje av tenesta skal ytast i kvart enkelt tilfelle? Kva er kvalitetsstandardane og kven skal handheve dei? Det som skil profesjonsorganisering frå dei to andre alternativa, er at i dei to alternativa er det andre enn dei som yter tenestene som har det avgjerande ordet når det gjeld å bestemme svara på desse tre spørsmåla. I profesjonsorganisering er det, ideelt sett, den yrkesgruppa som yter tenesta som har det avgjerande ordet når det gjeld å bestemme svara. Det gjev profesjonsorganisering ein bestemd type fleksibilitet. Det er òg det som gjer profesjonsorganisering omstridd.

Men kor viktig profesjonsorganisering er, kan ein få eit blikk for om

ein stiller følgjande spørsmål: Korleis ville ein utdanningsinstitusjon sjå ut, om ikkje førskulelærar-/lærarkollektivet hadde autonomi til å kunne handheve visse kvalitetsstandardar? Korleis ville moderne helseinstitusjonar sjå ut, som ikkje helsepersonalet hadde autonomi til å kunne definere og handheve visse standardar for kvalitet? Og korleis ville moderne tenesteyting sjå ut, om profesjonelle ikkje hadde eit rom for å gjere skjønsmessige vurderingar med omsyn til tildeling av tenestene i konkrete einskildtilfelle?

Den viktigaste føresetnaden for at profesjonsorganisering av tenesteyting skal gje mening er sertifisert kompetanse hos den yrkesgruppa som får ansvaret for å tilby tenesta. Utan sertifisert kompetanse hos denne yrkesgruppa gjev det ikkje god mening å overlate ansvaret for til dømes standardane for kvalitet for ein type tenesteyting til henne. Spørsmålet om yrkesutøvarane sin kompetanse står difor i sentrum for diskusjonane rundt profesjonsorganisering, med god grunn.

For å skjønne kva profesjonelt ansvar er, må vi altså skjønne kva pro-



Om Harald Grimen

Harald Grimen, forfattaren av denne kronikken, er diverre ikkje lenger blant oss. Han døydd laurdag 26. februar. Grimen, professor ved Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo, var ein av dei ypparste forskarane på sitt felt her til lands.

Han vart født 18. juli 1955 i Sogn og Fjordane. Som intellektuell og akademikar var han særleg oppteken av vitskapsteori og politisk filosofi, med spesiell interesse for spørsmål om tillit og mistillit, rasjonell usemje innan filosofi og vitskap, og dei ulike sidene ved handlingsfilosofi (foto/copyright: HiO).

fesjonsorganisering av tenester (og av arbeid meir allment) er og kva føresetnader slik organisering bygger på. Profesjonsorganisering gjev bestemte yrkesgrupper bestemte typar ansvar knytt til bestemte roller, i kraft av at dei har bestemte typar dokumentert kompetanse. Det er det som er *profesjonelt ansvar*.

Profesjonsorganisering

I ei viss tyding er det historisk tilfeldig at vi i moderne velferdsstatar har profesjonsorganisering eller element av profesjonsorganisering av mange tenester. At vi har slik organisering, er sjølvsagt eit resultat av mange og lange diskusjonar, maktkampar og ulike slags politiske avgjerdsprosessar. I den tydinga er slik organisering meir eller mindre tilsikta. Men det er tilfeldig at vi har slik organisering i den tydinga at det finst alternativ. Det er fullt tenkeleg at dei moderne statane kunne ha gått andre vegar enn dei som faktisk har blitt gått. Men det ville ha gjeve oss ein heilt annan type samfunn enn den type samfunn vi har i dag. Mange tenester, som i dag er profesjonsorganiserte i større eller mindre grad, var tidlegare familiebaserte. Det gjaldt omsorg for eldre, oppdraging av barn (som i dag meir og meir er overlate til skulen og barnehagar) og fleire andre ting. Og profesjonsorganisering av tenester er under press, til dømes frå organisasjonsmodellar som bygger på marknadsorganisering.

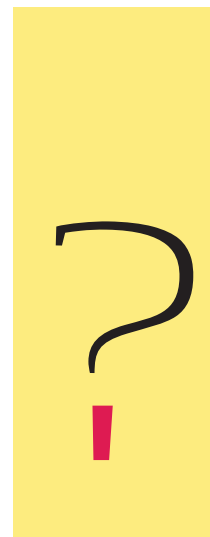
I ei anna tyding er det kanskje ikkje historisk heilt tilfeldig at tenesteytinga i moderne velferdsstatar i stor grad er profesjonsorganisert. Det kan tenkast at det òg har noko å gjere med tenestene sin natur og når vi har valt å lage statar som yter visse typar tenester til borgarane, så har vi med det òg valt bestemte måtar å organisere på.

Tidleg på 1960-talet utvikla den amerikanske økonomen Kenneth J. Arrow eit argument som gjaldt det særleine ved helsetenester.⁶ Argumentet er slik at, om det gjeld for helsetenester, gjeld det truleg i endå større grad for andre typar velferdstenester. Helsetenester er slik at

- a det er vanskeleg eller umogleg å skilje mellom produkt og produksjon (og dermed òg mellom produkt og produsent), og
- b det er vanskeleg eller umogleg å skilje mellom utprøving og konsumpsjon.⁷

I vanleg industriproduksjon kan vi til dømes skilje mellom produksjonen av ein sykkel og sykkelen sjølv. Produktet (her sykkelen) lever sitt eige liv etter produksjonen. Det finst til dømes bruktnarknader for sykklar og mange andre industriprodukt. Og som kundar i ein sykkelbutikk kan vi få prøve ut sykklar for vi bestemmer oss for å kjøpe eller ikkje å kjøpe. Men ved helsetenester gjeld dette berre i avgrensa grad. Det finst innslag av vanlege industriprodukt i slike tenester (t.d. medisinar, protesar og liknande). Men sjølv når det finst slike innslag, vil pasienten ofte ikkje kunne prøve ut produktet før det vert bestemt om han skal ha det eller ikkje. Og det finst ikkje bruktnarknader for omsorg.

Ved andre slags tenester kan det vere endå vanskelegare å skilje desse tinga frå kvarandre. Det tyder at det er vanskeleg – i beste fall – å samanlikne tenesteyting med ein marknad for industriprodukt, og det kan argumenterast for at tenesteyting må organiserast etter andre prinsipp enn marknadsorganisering, i alle fall til ei viss grad. Som brukarar av slike tenester må vi dessutan lite på dei som yter tenestene i



større grad enn når det gjeld til dømes produkt som vi kan prøve ut over ei tid før vi avgjer om vi skal kjøpe eller ikkje kjøpe.

Utfordringane

Det finst etter mi meining to særleg viktige utfordringar når det gjeld god utøving av profesjonelt ansvar. Den første gjeld utvikling og vedlikehald av *kompetanse*. Profesjonelt ansvar, slik eg har drøfta det her, kviler på den føresetnaden at den som får slikt ansvar, er kompetent til å utføre dei oppgåvene han eller ho får ansvar for. Om denne føresetnaden sviktar, kan det få fatale konsekvensar for klientane.

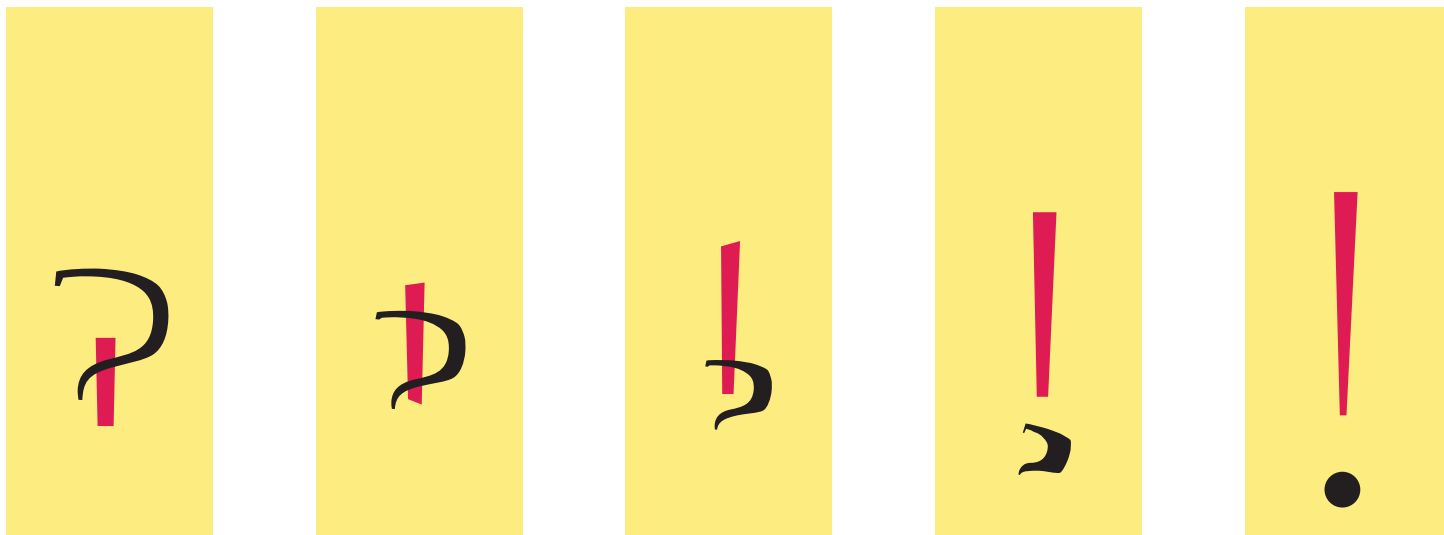
Profesjonell kompetanse kan trugast av mange ting, til dømes at profesjonen sjølv ikkje er streng nok når det gjeld handheving av standardar for kvalitet på utdanninga, eller at yrkesutøvarane av ulike årsaker ikkje får høve til å halde kompetansen sin ved lag.

I mange profesjonar er kompetansen dessutan omstridd. To vanlege stridstema gjeld tilhøvet mellom vitenskap og ideologi (bygger sosialt arbeid på vitenskapleg kunnskap, eller er det først og fremst styrt av ideologiske oppfattingar?) og tilhøvet mellom profesjonell kompetanse og dagleglivskompetanse (treng personar som arbeider i barnehagar ei spesiell utdanning? Kan ikkje alle passe ungar?). Omstridd kompetanse kan føre til omstridd ansvar og gjennom det svekke vilkåra for god ansvarsutøving.

Men god kompetanse åleine er ikkje nok, like lite som gode hensikter og haldningar åleine er det. God utøving av profesjonelt ansvar har òg ei svært viktig organisatorisk side. Den svenske sosiologen Lennart Svensson skil mellom *profesjonsorganisasjonar* og *arbeidsorganisasjonar*. Utdanningsforbundet, Den norske Lægeforening og Norsk Sjukepleiarforbund er døme på profesjonsorganisasjonar. Profesjonsorganisasjonar er ofte ein kombinasjon av fagorganisasjonar og fagforeiningar. Dei skal på den eine sida handheve standardar for kvalitet og ta opp faglege og profesjonsmorske spørsmål. På den andre sida skal dei kjempe for medlemmane sine eigeninteresser.

Arbeidsorganisasjonar er dei organisasjonane som profesjonelle vanlegvis er tilsette i, som barnehagar, skular, sjukehus eller sosialkontor. Ei viktig utfordring for profesjonelt ansvar ligg etter mitt syn i arbeidsorganisasjonane. God kompetanse og gode hensikter og haldningar er viktige og bør drøftast, men kjem til kort om vilkåra for å utøve dei manglar.

Så spørsmålet er: Korleis kan arbeidsorganisasjonar leggjast til rette for at profesjonelt ansvar kan utøvast på ein god måte? Ansvar krev til



dømes rom til å ta avgjerder, ein type autonomi. Om ein person ikkje har noko val, kan vi neppe seie at han eller ho har ansvar. Slavar har ikkje ansvar for dei oppgåvene dei er sette til å utføre. Særleg er autonomi viktig når det formelle ansvaret kanskje ikkje er sterkt utvikla, men der det likevel er viktig at nokon tek ansvar for dei arbeidsoppgåvene som alltid flyt rundt i organisasjonen og som er viktige for at han skal kunne fungere til beste for klientane. Ansvar er dessutan noko som kan og må lærast. Det er vanskeleg å seie at barn har ansvar for det dei gjer, sidan dei ikkje har lært ein del av dei tinga som er naudsynte for ansvar.

Å ha og å ta

Det finst eit viktig skilje mellom å *ha ansvar* og å *ta ansvar*. I norsk samanheng har dette skiljet særleg blitt utarbeidd av sosiologen Nina Olsvold.⁸ Dei viktige spørsmåla er desse: Kan dei som har ansvar, òg ta det? Og kan nokon ta ansvar for alt det som ingen strengt teke har ansvar for? I alle organisasjonar finst mange ting som må gjerast, men som ikkje fell innanfor det formelle ansvaret til noko yrkesgruppe. Ingen organisasjon kan gjerast så «tett» at alle arbeidsoppgåvene ligg klårt og eintydig innanfor den eine eller den andre yrkesgruppa sine formelle ansvarsområde.

På den andre sida er det ofte slik at organisasjonen ikkje kunne overleve, om ikkje mange av dei tilsette faktisk tok ansvar for å utføre desse oppgåvene, utan at dei naudsynleg har formelt ansvar for dei. Alle organisasjonar er avhengige av at dei tilsette faktisk tek ansvar for ei rekke oppgåver som dei ikkje naudsynleg har noko formelt ansvar for. Det kan dessutan ofte vere slik at dei som har ansvar, ikkje tek dette ansvaret, slik at andre faktisk må ta det.

Både formelt og uformelt ansvar er noko ein kan ha, men ikkje treng å ta. Legg vi til alle oppgåvene som kanskje ingen har formelt eller uformelt ansvar for, men som nokon likevel må ta ansvar for, for at ein organisasjon skal kunne fungere, så er truleg den viktigaste føresetnaden for god utøving av profesjonelt ansvar at arbeidsorganisasjonen vert lagt til rette slik at:

- a dei som har formelt ansvar, kan ta dette ansvaret eller delegere det til andre,
- b dei som har uformelt ansvar, kan ta dette ansvaret, eller delegere det til andre og
- c at nokon kan ta ansvaret for å utføre naudsynte oppgåver som ingen eigentleg har formelt eller uformelt ansvar for, og
- d at tilhøva er lagde til rette for at det som må lærast for å kunne ta ansvar, faktisk vert lært.

Det viktige spørsmålet er då dette: Er arbeidsorganisasjonen for dei profesjonelle lagt til rette på ein slik måte at profesjonelt ansvar som må takast, òg kan takast? Den amerikanske filosofen Margareth Urban Walker brukar ordet *ansvarspraksisar* om slike ting.⁹

Eitt av poenga hennar er at vi ikkje kan skjønne kva ansvar er lausrive frå dei samfunnsmessige samanhengane der ansvaret skal utøvast. Dei samfunnsmessige samanhengane formar ansvaret. Spørsmålet er altså om arbeidsorganisasjonen er lagt til rette for at gode ansvarspraksisar kan utvikle seg og verte haldne ved like i organisasjonen. Dette er det organisatoriske kjernes spørsmålet når det gjeld profesjonelt ansvar. Det er like viktig som spørsmålet om kompetanse.

Litteratur

- Apel, K.-O.: Diskurs und Verantwortung, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988.
 Arrow, K.J.: «Uncertainty and the Welfare Economics of Medical care», i The American Economic Review, vol. 53, nr. 5, 1963.
 Fidjestøl, A.: Hans Jonas: Ein introduksjon, Oslo: Det norske samlaget, 2004
 Freidson, E.: Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy, Cambridge: Polity Press, 1994.
 Freidson, E.: Professionalism. The Third Logic, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
 Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilization, Frankfurt am Main: Insel-Verlag, 1979.
 Olsvold, N.: Ansvar og yrkesrolle. Om den sosiale organiseringen av ansvar i sykehus, Oslo: Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo, 2010.
 Svensson, L.: «Profesjon og organisasjon», i A. Molander og L.I. Terum (red): Profesjonsstudier, Oslo: Universitetsforlaget, 2008.
 Walker, M.U.: Moral Understandings – A Feminist Study in Ethics, Oxford: Oxford University Press, 2nd revised edition, 2008.

1 Denne artikkelen bygger på eit føredrag på konferansen Ny tid – nye profesjonsutfordringar i barnehagen i Tønsberg 25. november 2010. Takk til Lars Inge Terum for innspel til tidlegare utkast. Artikkelen er skånsamt redigert av Første stegs redaktør.
 2 Jonas 1979, Fidjestøl 2004
 3 Karl-Otto Apel 1989 er eit døme.
 4 Svensson 2008
 5 Freidson 1994, 2001
 6 Arrow 1963
 7 Arrow tenkte her på den prøvinga av eit godt produkt som ein kunde kan gjere før han bestemmer seg for å kjøpe eller ikkje kjøpe, og ikkje den testinga av produkt som produsenten må utføre før produktet vert sleppt ut på marknaden.
 8 Olsvold 2010
 9 Walker 2008. Sjå òg Olsvold 2010. Eg bygger i stor grad på Olsvold.

Gode ABf-erfaringer i Oslo

Fra høsten 2011 inngår arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf) som en ordinær studiemodell ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO). Erfaringene fra prosjektperioden er med andre ord gode. En endring fra høsten av er at studietiden ved HiO økes til 40 prosent og at studietiden legges til faste dager.

Av Gunn Karlsen og Kristin Tverberg

Første kull med ABf-studenter uteksamineres på forsommeren i år. Per i dag har Oslo 170 ABf-studenter totalt. Hva er erfaringene fra prosjektet, og hva er studiemodellens relevans i profesjonskvalifiseringen?

Da ABf-samarbeidsprosjektet kom i gang januar 2008 var det for å rekruttere kvalifiserte førskolelærere til barnehagene i Oslo. Før prosjektet begynte, hadde enkelte bydeler gjennom flere år samarbeidet med HiO om forskjellige opplæringstiltak for barnehageansatte; spesielt kvalifiseringstiltak for assistenter. Med bakgrunn i erfaringene fra denne typen samarbeid ønsket HiO å kunne tilby førskolelærerutdanning til motiverte assistenter med lang erfaring fra barnehage.

Gjennom samarbeidet mellom HiO, bydelskoordinatorer og studentenes barnehager var målet å få til faglig kvalifisering i personalgruppa parallelt med studentenes læringsprosesser (fra Vedlegg til fagplan for ABf). ABf-studiet bygger på bestemte rammer og forutsetninger. Prosjektet ble realisert som et spleiselag der kommunen og staten deltok. Blant annet får hver bydel en 50 prosents koordinatorressurs samt dekning av vikarutgifter til de barnehagene hvor assistent/ fagarbeider er førskolelærerstudent. Prosjektet forutsetter blant annet et forpliktende samarbeid mellom HiO og Oslo kommune med tanke på å kvalitetssikre studiet. Koordinatorer ansatt på bydelsnivå har ansvar for å følge opp og vei-

lede studentene i deres studier på arbeidsplassen, de skal gi støtte og veiledning til studiegruppen og samarbeide med barnehagens pedagogiske ledelse.

Prosjektet er blitt evaluert av et frittstående rådgivningsfirma som konkluderer med at koordinator er en sentral person i studentens utdanningsløp, særlig i de første studieårene. Det sies videre at «bydelskoordinator har en nøkkelrolle i samarbeidet mellom student, barnehage, bydel og høgskole. Bydelskoordinatorene jobber direkte ut mot ABf- barnehagene og forteller om jevnlig møter med pedagogiske ledere og styrere/fagledere.» (daVinci 2010)

Grensekryssing

For de yrkesrettede utdanningene ble en konsekvens av høgskolereformen i 1994 en større vektlegging av teoretisk kunnskap (Heggen 2010). Koblingen mellom teori og praksis er generelt en stor utfordring innen velferdsprofesjonene, hvor et teoretisk fundament skal ligge til grunn for praktisk utøvelse. Utdanningen har på denne måten et ideologisk og normativt grunnlag, og dette kunnskapsgrunnlaget skal være basis for det daglige praktiske arbeidet. Det å problematisere forholdet mellom utdanningsinstitusjon og yrkesfelt bidrar til debatt rundt kvalifikasjoner og deres relevans for yrkesutøvelsen. Spørsmål er blitt reist om spriket mellom teori og praksis blir for stort. I hvilken grad klarer studentene å se koblingen og nyttiggjøre seg teorien når de kommer ut i yrkeslivet? Som det uttrykkes i Grepperud (2008): «Utdanningsinstitusjonene må gjøre kunnskapen tilgjengelig og anvendelig.»

Flere har i den senere tid konsentrert seg om nytten av i større grad å koble arbeidsliv og utdanning (Holck 2005, Grepperud 2008, Stenberg og Thilesen 2010). Slik vi ser det kan ABf prosjektet være en pioner i så måte.

Med våre erfaringer fra ABf- prosjektet vil

vi vise at denne studiemodellen ikke er, som noen kritiske røster hevder, kun for å få flere førskolelærere «igjennom» på kort tid (en «lightversjon» av en utdanning), men at modellen i større grad kan være veien å gå for å få godt kvalifiserte profesjonsutøvere, i denne sammenheng førskolelærere.

Modellen innebærer ikke at fagkunnskap og vitenskapsbasert kunnskap tillegges mindre vekt. Førskolelærerutdanningen er en profesjonsutdanning som nettopp kjennetegnes ved at den bygger på vitenskapsbasert kunnskap. Den læringsteoretiske tilnærmingen som studiet bygger på har i de seinere årene fått større interesse og oppslutning i internasjonale fagmiljøer. Fra forskning rundt matematikk og læring skiller Sfard (1998) mellom det hun kaller to metaforer på læring: *Læring som tilegnelse og læring som deltakelse*.

Større plass til deltakerperspektivet

Innenfor vårt utdanningssystem har det i stor grad vært en oppfatning av at kunnskap er noe «som kan hentes» fra et sted og tas i bruk der en måtte ønske det. Det sosiokulturelle læringsynet bryter med denne tradisjonen og tar i større grad hensyn til kulturelle og sosiale forhold. Læring knyttes på denne måten til konteksten, og det tas høyde for det sosiale aspektet ved læring. Tenker vi læring som prosess som i stor grad foregår i den konteksten du utdanner deg til å jobbe i, vil studenten være i en kontinuerlig læringsprosess. Ikke først og fremst de dagene de er på høgskolen, i kollokviegruppen eller under egenstudier. Ny kunnskap kan kontinuerlig implementeres og reflekteres over i den autentiske praksis studentene tilbringer mye tid i.

Denne teoritilnærmingen til læring der deltakerperspektivet får en større plass, innebærer også at studentene i større grad oppfattes og verdsettes som ressurser som med sin bakgrunn og sine erfaringer har noe å bidra med i studiet. Praksisfellesskapet som læringen foregår i får dermed en viktig funksjon. Studentenes læringsutbytte settes i sammenheng med meningsskaping og sosialt fellesskap. Dette kan bidra til å minske skillet mellom teori og praksis. Säljö (2001) sier følgende: «Læring dreier seg ikke lenger om å motta informasjon, men mer om å samle erfaringer i miljøer der den fysiske og intellektuelle redskapen står tilgjengelig for individet.»



Om artikkelforfatterne:

Gunn Karlsen (t.v., gunn.karlsen@bna.oslo.kommune.no) og Kristin Tverberg (kristin.tverberg@bbj.oslo.kommune.no) er begge prosjekt-

ledere for ABf Oslo kommune. Karlsen er i tillegg koordinator i bydel Nordre Aker og Tverberg i bydel Bjerke.

ABf-studiet bygger på en inkluderende læreplan som innebærer at studentens kulturelle og personlig bakgrunn sees som ressurs og referanse for studiets faglige innhold. I evalueringen av prosjektet stilles spørsmål om hvordan dette kommer til uttrykk i de ulike læringsarenaene. Også her trekkes bydelskoordinatorens funksjon inn: «Koordinatoren videreformidler studenters perspektiver og bidrar gjennom dette til sjanselighet for studentene. Dette er viktig for innfrielse av fagplanens målsettinger.»

Videre sier rapporten: «Det kan påpekes at organiseringsmodellen og opplegget rundt vekslings og variasjon av læringsarenaene understøtter slik medvirkning gjennom for eksempel stor grad av åpne studieoppgaver og studentaktiviserende læringsformer.» (da Vinci 2010)

ABf- studentene forventes å være deltakende og aktive i læringssituasjonen, uavhengig av hvilke læringsarenaer de befinner seg på. Vekslings mellom ulike læringsarenaer er et kjennetegn ved ABf- studiet. Praksisfeltet, som er studentens daglig arbeidsplass med minimum 50 prosent av tiden, er en formalisert læringsarena, sammen med kollokviegruppe i bydel og internettbasert lærestøttesystem. Heggen (2010) tar i bruk begrepet «grensekryssing» for å betegne overganger mellom ulike kontekster. Kunnskap utvikles på forskjellige arenaer og ABf- studenten veksler mellom de ulike kontekstene og bringer med seg «krysse» begreper og kunnskap.

En lederutdanning

Både i perioden med utviklings- og fornyingsarbeid, hvor studentene er medledere i et utviklingsprosjekt i egen barnehage, og i de veiledete praksisperiodene, står ledelse sentralt. Evalueringen vektlegger at studentene får en svært realistisk praksiserfaring og at et så yrkesrettet studium bør være en viktig kilde til læring for førskolelærerutdanningen. Videre påpekes: «Det interessante er at ABf er med å utvikle arbeidsplassen og gjennom samspillet med praksisfeltet løfter yrkesrettingen av studiet opp på et organisatorisk nivå.»

Barnehagen er en institusjon som de siste tiåra har vært i stor endring. Barnehagens samfunnsmandat er i dag annerledes enn da barnehageloven kom i 1975, da 7 prosent av førskolebarna hadde barnehageplass (KD



2010). I dag sees barnehagen som et universelt velferdsgode og fyller en viktig samfunnsfunksjon. Det innebærer også at mange har meninger om tilbudet og ser seg berettiget til å påvirke. Det er derfor spesielt viktig at barnehagen framstår som en pedagogisk institusjon som ledes av kvalifiserte profesjonsutøvere. NOKUT-evalueringen 2010 peker på at den arbeidsplassbaserte modellen kan stå i fare for å bli for lite teori-relatert og miste noe som forskningsbasert høyere utdanning skal bygge på. Vi vil i den sammenheng peke på at pensum for ABf er av samme omfang som de andre studieprogrammene. I tillegg er dette pensumet i stor grad preget av nyere forskningsbasert faglitteratur.

Hvem er ABf-studentene?

Som i de fleste utdanninger som kombinerer arbeid og studier har ABf-studentene høyere gjennomsnittsalder enn studenter i andre programmer. Mange er tatt opp på realkompetanse og en stor andel er assistenter med minoritetsbakgrunn (30 prosent). Den første gruppen som begynte høsten 2007 var øremerket 30 studenter med minoritetsbakgrunn. De øvrige kullene har også en prosentvis stor andel minoritetsspråklige assistenter. En stor del av studentene representerer en gruppe som ikke ville hatt muligheten til å ta utdanning uten akkurat denne kombinasjonen av arbeid og studier, ettersom den økonomiske støtten er såpass stor. Majoriteten av studentene har en ikke-akademisk bakgrunn, men de aller fleste har mye praksiserfaring. Gjennomsnittlig yrkesaktivitet fra i hovedsak det yrket de skal inn i, er for alle kull i overkant av ti år. Per juni 2010 var hele 110 studenter pedagogiske ledere på dispensasjon fra utdanningskravet og er dermed vant til å fungere som ledere.

Ut fra erfaringene til nå, ser det ut til at studiemodellen utdanner godt kvalifiserte førskolelærere. Gjennom hele studieløpet har studentene arbeidet med utvikling av refleksjon over egen virksomhet, og hatt studieoppgaver knyttet til praksisfeltet og nyere forskning. Didaktisk planlegging som er en stor del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen, får ABf- studenten kontinuerlig teoretisk og praktisk erfaring med. Studenten får også god erfaring med å gjøre seg kjent med det planverk som styrer barnehagene og hvordan dette praktisk kan gjennomføres i egen virksomhet. En annen viktig faktor som er nevnt tidligere er at ABf- studenten fra dag én kan koble undervisning og teoristoff til det praktiske liv i barnehage.

Koordinatoren

Hvordan sikre at studenten kan nyttiggjøre seg teori i praktisk arbeid og faktisk utvikler kritisk refleksjon og evne til utvikling slik barnehagens rammer og lovverk legger opp til? ABf-studiet har en organisering som bidrar til å sikre nettopp dette. I prosjektperioden har alle bydeler en koordinatorstilling som i hovedsak er tillagt følgende oppgaver (Informasjonshefte HIO/Oslo kommune):

- være bindeledd mellom høgsolen og barnehage/bydel og student,
- bistå enkeltstudenten og studentgruppa i bydelen,
- støtte ABf - barnehagene med utviklingen av et godt læringsmiljø,
- og sørge for lokal forankring.

Koordinator er delaktig både i praktisk tilrettelegging for studenten og barnehagen. Samtidig medvirker koordinator i utviklingen av

prosjektet ved å komme med innspill fra praksisfeltet / studentene og inn til HiO, både når det gjelder oppgaver, samlinger og praktisk gjennomføring. I de to første årene er ca halvparten av studentenes definerte studietid knyttet opp til bydel og til kollokviegruppen hvor de arbeider med å gå dypere inn i stoffet som er gjennomgått på HiO. Faglitteratur presenteres og diskuteres, det gis veiledning og jobbes med avklaring av oppgaver.

Kollokviegruppen er et nyttig forum. Her diskuteres nye ord og fagbegreper og involvering i praksisfeltet. Den eksterne evalueringen viser at kollokviegruppene i bydelene fungerer meget bra som læringsarena (da Vinci, 2010). Koordinator gir også individuell veiledning som kan handle om skriftlige oppgaver eller utfordringer knyttet til rollen som student og assistent.

Koordinator har et tett samarbeid med ABf-barnehagene. Det kan dreie seg om oppfølging av barnehagen som læringsarena for studenten, og det handler om at studentene er forskjellige. De trenger ulik mengde og type oppfølging for å få best mulig kvalitet på studietiden og for å greie stå løpet ut. I samarbeidet med studenten og dens ledere i barnehagen kartlegges utfordringer og progresjon i studieløpet opp mot arbeidsplassen og yrkesutøvelsen. Dette blir sett i sammenheng med studiets fagplaner og hva den enkelte trenger å øve på i barnehagen frem mot rollen som pedagogisk leder.

I første del av studiet legges jevnlig studie-samlingene til de barnehagene som studentene arbeider i, noe som også lærerne uttrykker at de har stort utbytte av. Intensjonen er at barnehagen motiveres til å involvere seg i studiet, og at barnehagen opplever å være deltaker i utdanningen av førskolelærere. Et sentralt poeng her er også at barnehagens årsplan og månedsplaner sees i sammenheng med studiets fagplaner.

En forutsetning for at barnehagen fungerer som et tilfredsstillende læringsmiljø for studenten, er at det også arbeides med utviklingen av barnehagen som en lærende organisasjon.

Dette vil kunne gi en vinn – vinn-situasjon for begge parter (HiO og arbeidsplass og bydel).

Å rekruttere og beholde

At ABf-studentene er en voksen gruppe studenter med lang erfaring fra det yrket de utdanner seg til, innebærer at de vet hva de går til. De trives i yrket i barnehagen og ønsker å skaffe seg mer kunnskap og formelle kvalifikasjoner. I opptaksprosessen til de siste kullene har det vært motivasjonssamtaler med den enkelte søker for å realitetsorientere søkeren, og for å utfordre til å formidle sin motivasjon og hvordan de ser for seg gjennomføringen av studiet.

Mangelen på førskolelærere skyldes ikke bare lav utdanningskapasitet gjennom flere år. Det skyldes også i stor grad at mange som utdanner seg til førskolelærer gjør noe annet enn å arbeide i barnehage. Undersøkelse fra årene 2000 og 2005 viser at av alle førskolelærere i yrkesaktiv alder i Oslo og Akershus arbeidet kun ca. halvparten i barnehage. For Oslos og Akershus' del i denne perioden var det et økende antall førskolelærere som valgte å arbeide i barnehage når de var ferdig utdannet. Paradokset var at i denne perioden ble antall uteksaminerte førskolelærere halvert.

Erfaringer med desentralisert utdanning

Det geografiske aspektet ved førskolelærerman-gelen har vært et problem fra første stund. Hvordan få nok førskolelærere i de områdene det er størst behov?

For Nord-Norges del har desentralisert utdanning vist seg å være vellykket i så måte (Pedersen og Pettersen 1981). Med tanke på å rekruttere og beholde kan ABf til en viss grad sammenlignes med dette. Studentene er en voksen gruppe som allerede er etablert i området. Muligheten skulle da være stor for at de blir i området etter endt utdanning. Samtidig utgjør de en gruppe som i stor grad ikke ville tatt utdanning uten dette spesielle tilbudet. Det er to års bindingstid til kommunen, noe som vil gi dem tid til etablering i den nye rollen og derved forhåpentligvis bli.

Lønn og arbeidsforhold blir i undersøkelser trukket frem som faktorer som får førskolelærere til å slutte i yrket. Med tanke på lønn vil alle disse få med seg sin ansiennitet inn i stillingen som pedagogisk leder. Samtidig vil de, sammenlignet med andre nyutdannede, ikke ha studielån.

Modellens bærekraft

Erfaringene fra prosjektperioden tilsier at det arbeidsplassbaserte studiet er en god modell. At ABf fra høsten 2011 inngår som ordinær studieform ved HiO stadfester dette. At det fremdeles er svake ledd som det arbeides videre med, er tegn på at studiemodellen stadig forbedres. Studiemodellen har blant annet en krevende logistikk. Dette blir forbedret fra høsten av ved at studietiden blir økt til 40 prosent og studietiden vil bli på faste dager.

Få avbryter ABf-studiet sammenlignet med andelen som avbryter heltidsstudiet. Den enkelte students livssituasjon har imidlertid stor betydning. Studiemodellen passer for «voksne», motiverte studenter med erfaring fra arbeid i barnehage. Vi ser likevel at akademisk skriving er krevende for mange, at studiet krever full innsats og egendisiplin fra den enkelte student, og at det berører hele arbeids- og livssituasjonen (jfr. Grepperud 2008).

En annen faktor som også påpekes i evalueringen er en ytterligere sikring av arbeidsplassen som læringsarena. Dette området arbeides det også videre med. Arbeidsgivers og utdanningens felles mål er å utdanne godt kvalifiserte førskolelærere med relevant kunnskapsbasis. Hegggen (2010) stiller spørsmål ved om man er ferdig utdannet etter endt studieløp. Vi ser at ABf-studiet kan gi et godt faggrunnlag for arbeid i barnehage og for videre fagutvikling i praksisfeltet. Denne måten å utdanne førskolelærere på kan bidra til kompetanseutvikling av hele barnehageorganisasjonen, og den nyutdannede vil både kunne være i stand til å møte hverdagen i barnehagen og få nødvendig støtte i en organisasjon i utvikling.

Litteratur:

Danielsen, Å. (2008): Ingenting er så praktisk som god teori? I Grepperud, G. (red.): For folk flest – fleksibel utdanning i praksis. Gyldendal Akademisk, Oslo 2008.
Devoteam da Vinci: Evaluering av arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning, ABf, Oslo 2010.
Evenstad, R., Granholt, M. (2006): Førskolelærerutdanningens yrkesrelevans. I T.T. Jansen, M. Pettersvold og K.R. Tholin (red.): Førskolelæreren (s.49-60). Oslo, Pedagogisk Forum.
Grepperud, G. (2008): «For folk flest» -fleksibel utdanning i praksis. Gyldendal Akademisk, Oslo, 2008.
Hauge, S. (2001): «Man må ta så mange avgjørel-

ser hele tiden...rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere. Veiledning av nyutdannede førskolelærere». HiO-rapport nr.10. Høgskolen i Oslo.
Hegggen, K.: Kvalifisering for profesjonsutøving. Abstrakt forlag, Oslo 2010.
Holck, E.D. (2005): Lærerutdannelse som profesjonsutdannelse. I Gjellehorn, Pædagogisk Tidsskrift, nr.1.2005 (s.37-43). CVU Midt-Vest. Rødevej 3, 8800 Viborg.
Karlsen, G. (2007): Hvor er de? Hva gjør de? Kartlegging av førskolelærernes yrkesaktivitet og yrkesstabilitet. Oslo. Høgskolen i Oslo.
Kunnskapsdepartementet (2010): NOU-2010:8. Med forskertrang og lekelyst. Systematisk

pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.
Langtvedt, M.B. (2006): Forventninger til nyutdannede førskolelærere. Ferdig utdannet og klare for nye erfaringer. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo.
NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen): Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010. Del 2: Institusjonsrapporter.
Pedersen og Pettersen, R.J. (1981): Førskolelærere og yrkesadferd. Oslo: Forbruker og administrasjonsdepartementet.
Säljö, R. (2001): Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo, Cappelen Akademisk forlag.
Sevatdal, H. (2006): Førskolelærernes ledelses-

oppgaver: Nyutdannede førskolelæreres vurdering og krav i yrket og utbytte av utdanningen. Oslo: Høgskolen i Oslo.
Sfard, A.: On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher 1998.
Skogen, E. (red.): (2005): Å være leder i barnehagen. Fagbokforlaget. Bergen.
Stenberg, M. og Thilesen, R. (2010): Høgskole med fokus på arbeidslivet. I Aftenposten, debattside. (2010-08.10).
Thorsby Jansen, T. (2006): En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? I T.T. Jansen, M. Pettersvold og K.R. Tholin (red.): Førskolelæreren (s.27-40). Oslo, Pedagogisk Forum.

Er du styrer, pedagogisk leder eller førskolelærer?

Du har ALT å tjene på medlemskap i Utdanningsforbundet

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



Dette gjelder også deg som arbeider i en privat barnehage!

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

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

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

Her har ALLE førskolelærere sin naturlige plass!

Ønsker du å melde deg inn? Ta kontakt i dag

Eller meld deg inn på www.utdanningsforbundet.no/Medlem/Innmelding



post@utdanningsforbundet.no
telefon 24 14 20 00 – faks 24 14 21 00

- Kan du sende meg hudfargen?

«Hudfarge» er faktisk en produktbeskrivelse – også. Artikkelforfatteren mener at en kritisk innstilling til ord som «hudfarge», definert som blekrosa, er av betydning i integreringsdebatten. Er det å være blekrosa i huden mer verdt enn det å være mørkebrun? Hun vil ha en «dekolonisering av sinnet» i både barnehage og samfunn.

Av Line Iren Bye

Dagsrevyen hadde i fjor en gang et innslag om såkalte «brune» og «hvite» barnehager i Oslo. Det ble sagt at mange barnehager og skoler har en majoritet av barn med brun hudfarge, eller motsatt, en majoritet av barn med lys hud. «Oslo er blitt en rasedelt by», ble det sagt i introduksjonen. Forfatter Unni Lindell sa at hun «hoppet i stolen» av Dagsrevyens fokus på «barnas utseende»¹. Andre sa at vektlegging av hudfarge gir feil fokus i integreringsdebatten².

Jeg tror imidlertid at nettopp ved å erkjenne at mennesker har ulik hudfarge (blant annet), kan vi få en mer formålstjenlig debatt. Det kan virke som om det er viktigere for mange å være det man tror er politisk korrekt, heller enn å adressere problemene riktig. Mange føler nok at det er kort vei fra de «riktige» spørsmålene til anklager om rasisme og diskriminering. Ethvert tema en *majoritet vegrer seg mot å snakke om, vil i lengden imidlertid resultere i politisk, fysisk og mental undertrykking. Unnfallenhet virker derfor mot sin hensikt. Vi styrker heller majoriteten gjennom å unngå å snakke om minoritetene.*

Med utgangspunkt i problemstillingen *Kan benevnelse av farger føre til, og opprettholde kolonisering av sinnet i barnehagen?* skrev jeg oppgaven som denne artikkelen bygger på. Jeg håper å kunne synliggjøre det jeg mener er underliggende årsaker, og konsekvensene av at man så selvfølgelig og uten reaksjoner bruker ordet «hudfarge» som betegnelse på én farge. Det må sies at fargen sikkert fikk navnet sitt i en mindre globalisert tid, hvor man ikke trengte å forholde seg til så mange forskjellige hudfarger som det man gjør i dagens samfunn. Det som er skremmende er at spørsmålet om hudfarge og det som ofte legges inn i «hudfarge» er blitt stående uproblematisk i så lang tid. Språket har stor makt over folks sinn, og enda større makt når det brukes ubevisst. Selv i

dagens fargerike samfunn, er det viktig for mange hvilken farge man ber om når man stiller spørsmålet: – Kan du sende meg hudfargen?

Tre samtaler, samme farge

Jeg sitter sammen med tre jenter fra avdelingen, Nora, Ella og Sofie. De tegner. Nora tegner en jente med kjole og langt, gult hår. Nå skal hun fargelegge jenta sitt ansikt. Hun snur seg mot Sofie og spør: – *Kan du sende meg hudfargen?*

Dette hverdagslige spørsmålet førte plutselig til mange tanker hos meg. Jeg skjønnte jo godt hvilken farge hun mente, og hadde selv kommet til å gi henne den blekrosa fargen hun ville ha, den Sofie ga henne. Så i alle fall mellom oss tre rundt dette bordet var det en klar oppfatning om hvilken farge «hudfarge» var. Men hvem sin hudfarge er det? For Nora og Sofie, og også for meg, fordi vi alle tre er etnisk norske, er denne fargen det nærmeste vi kommer vår egen hudfarge. Så da var det jo ikke så underlig at Nora spurte etter den fargen til sin tegning. For lys rosa er jo én type hudfarge, hudfargen til mange av de menneskene disse barna og jeg selv omgås til daglig.

Jeg sitter ute på benken sammen med Christopher og noen andre barn fra avdelingen. Vi synger, og noen tegner. Christopher øver seg på å skrive bokstaven sin sammen med meg. Christopher plukker opp en fargeblyant, ser på meg og sier: – *Dette er hudfarge.*

Fargen på blyanten er den bleke rosa som Nora hadde spurt etter noen dager før. Men dette er ikke Christophers hudfarge. Christopher har brun hud, han, for faren hans kommer fra Sør-Amerika. Det er lett i denne situasjonen å si til Christopher at «ja, dette er hudfarge». Med et slikt utsagn vil imidlertid jeg som voksen samtidig bekrefte at hans hud ikke er hudfarge, og dermed vil jeg kunne påføre ham et negativt selvilde og en negativ identitetsutvikling.

Den «korrekte» responsen kunne være å gå imot Christophers utsagn slik: «Nei, det er ikke hudfarge. Har du slik farge på huden din da?», eller noe lignende.

Min tolking av episoden med de tre jentene og av Christophers utsagn går imidlertid ut på at for disse barna *heter* denne fargen rett og slett «hudfarge». På samme måte som noe heter «lilla», «eple» eller «kopp». Med en slik tolkning har derfor Christopher *rett* når han sier «dette er hudfarge», og i så måte vil en avkreftelse være å undergrave hans kunnskap.

«Hudfarge» som produktbeskrivelse

Jeg deler de to tegneepisodene med øvingslæreren min. Hun kan fortelle at de tidligere har snakket med barna om at de kaller denne fargen for «hudfarge». I samtale med barna kom de frem til at det var jo ingen som hadde denne fargen på huden sin. Videre gjør hun meg oppmerksom på at produsenten av blyanten bruker nettopp «hudfarge» som produktbeskrivelse på denne fargen. Jeg finner en varekatalog og slår opp på vilkårlige formingsmaterialer. På både fargeblyanter, filt, garn og plastilina blir den bleke, rosa fargen kalt «hudfarge».

At avdelingen hadde tatt opp dette med barna tidligere, synes jeg er flott, men det virker ikke som om samtalen har gjort noe videre inntrykk på ungene, siden de fortsatt bruker dette navnet med største selvfølgelighet. Det kan det være flere årsaker til, kanskje ble det ikke gitt noen alternative navn, eller kanskje var de alternativene som ble gitt fra de voksne for dårlige.

En annen årsak til at de ikke har begynt å kalle fargen for noe annet, er at på denne avdelingen er det kun ett barn som har noe mørkere hudfarge enn de andre 17. I hjemmene hos barna er heller ikke hudfargevariasjonene store. Så for disse barna er det faktisk den fargen som er hudfarge, det er den fargen menneskene de omgås mest har på huden sin.

En tredje årsak til at barna fortsetter å kalle denne fargen for «hudfarge», kan derimot være et uttrykk for betydningen, og størrelsen, denne problemstillingen har i samfunnet.

Jeg ønsket å finne ut hvor utbredt «hudfarge» som betegnelse faktisk er. Etter få søk på Google fikk jeg svar på det. Hobbysidene jeg besøkte bruker «hudfarge» på alle sine



produkter med lys rosa farge³. Også undertøy, sokker og strømpebukser har fått beskrivelsen «hud» eller «hudfarge». En hobbyside fra England benytter betegnelsen «skin», noe som forteller meg at dette ikke bare er et norsk fenomen. Ligger det en dypere mening under disse valgene fra produsentenes side, noe som trenger mer enn en samtale i en barnehage for å forandres på?

Normalt og unormalt

Det virker som det er med største selvfølgelighet at denne lyse fargen skal kalles «hudfarge». Ved å akseptere denne «selvfølgeligheten» undergraver man samtidig alle andre hudfargers relevans. Normen er at «hud» har denne fargen. Det er mest normalt å ha denne hudfargen. Det i sin tur gjør de andre hudfargene unormale. Slik jeg ser det, vitner dette «selvsagte» navnevalget om et sett av mentale vaner som opprettholder det ubestridelige skillet mellom «hvite» og «brune» mennesker. Skillet mellom «vi» og «de andre».

I sin masteroppgave, skriver Marcela Bustos at «virkeligheter konstrueres gjennom språket. Sannheter og kunnskaper som får være universelle og entydige uavhengig av tid og sted har makt til å definere hva som oppfattes som normalt og hva som oppfattes som unormalt og avvikende» (Bustos, 2007:42).

Majoriteten har i kraft av å være tallmessig overlegne muligheten til å bestemme hva som skal være normalt. «De andre» undertrykkes og blir forsøkt tvunget til å passe inn i det som anses som normalt. Denne prosessen kalles normalisering (Andersen 2002). Hudfargen sin kan man ikke forandre på, og den er alltid

synlig. Derfor blir det en stor belastning for den som har unormal hudfarge. Og hvem ønsker vel å være unormal?

Forskningsrådet tolker Edward Saids perspektiv når de snakker om den «makten som ligger i definisjonene av det som er normalt eller annerledes, og som gjennom språket bidrar til å underbygge oppfatninger av minoritetene som kulturelt forskjellige og verdimesig underlegne» (Forskningsrådet 2009:9).

Gjennom språket kan man altså opprettholde og gi næring til den allerede skjeve maktstrukturen mellom «hvite» og «brune» som eksisterer i Norge og i verden i dag. Ved å tillate at en bestemt lys farge kalles «hudfarge» reproducerer vi og gir næring til farlige tanker, holdninger, fordommer og stereotyper. Kategoriseringen av «vi» og «de andre» opprettholdes således gjennom språket, i denne sammenheng urovekkende ubevisst.

Rasialisering

Tankerekken trenger ikke mange ledd for å komme frem til at dette kan minne om former for rasisme og diskriminering. Som nevnt i innledningen er det et tema som det er vanskelig å forholde seg til. Det forbindes helt klart med en rekke ekstreme og grusomme handlinger. Temaet blir ømfintlig og tabuisert. Samfunnet vil ikke vedgå å være rasistisk, det vil alltid lete etter tegn på det motsatte for å beskytte seg selv, og for å opprettholde ideen om at man er et tolerant og antirasistisk samfunn.

Rasismen finnes uansett. Forskningsrådets hefte påpeker også at den klassiske rasismen⁴ ikke lenger uttrykkes i offentligheten, men «at tankegodset fremdeles eksisterer i vestlige

samfunn, men at det er skjult bak en annen og vikarierende retorikk» (Forskningsrådet 2009:8). Det dreier seg om rasialisering, eller strukturell diskriminering som det også kalles. Rasialisering kan defineres som en forståelse om at «rasismen er vevet inn i institusjoner og samfunnsstruktur i vestlige land», den er gjerne «ubevisst og uttrykkes gjennom kategoriseringer av «oss» og «de andre»». Det er «tanken om at rasisme er innbakt i sosial praksis (...), [en ide om at] «rase» er forankret i grunnleggende virkelighetsoppfatninger som fungerer som en bekreftelse på majoritetsbefolkningens selvbylde – på et struktur- eller samfunnsnivå» (Forskningsrådet 2009:3 og 9).

«Det har jeg aldri tenkt på!» «Er det så farlig da?» Jeg mener slike utsagn kan sees på som et uttrykk for den strukturelle diskrimineringen i samfunnet.

Kolonisering av sinnet

Rasialisering er nært beslektet med «kolonisering av sinnet». De to bygger på, påvirker og gir hverandre næring. Edward Said var blant de første som begynte å snakke om en «kolonisering av sinnet». Han skrev boken *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten* i 1978, og hans tanker er fortsatt skremmende aktuelle. Said var blant annet opptatt av hvordan fortellinger kan være med på å konstruere en virkelighet basert på feilaktigheter og generaliseringer (Thorbjørnsrud, her i Said 2001).

Marcelo Dascal er professor ved universitetet i Tel Aviv. Han definerer kolonisering av sinnet som «the intervention of an external source – «the «colonizer» - in the mental sphere of a subject or group of subjects – «the colonized»; this intervention affects central aspects of the mind's structure, mode of operation, and contents; its effects are long-lasting and not easily removable; there is a marked asymmetry of power between the parties involved; the parties can be unaware of their role of colonizer or colonized; and both can participate in the process voluntarily or involuntarily».

Videre sier Gjervan et al. at «(...) kolonisering kan foregå gjennom diskurser. Fordi diskurser ofte består av mange uttalte sannheter, behøver ikke en slik kolonisering å være bevisst» (2006:54). Men den er til stede, og over tid blir den mentale koloniseringen til sannhet, både for majoriteten og minoriteten.



Om synspunktforfatteren: Line Iren Bye (linebye@gmail.com) er masterstudent ved førskolelærerstudiet ved Høgskolen i Oslo (HiO). Hun var i fjor en av tre premierte forfattere i HiOs essaykonkurranse om likestillingsarbeid i barnehagen (foto/copyright HiO).

Dette er kjernen i tanken om en kolonisering av sinnet, og jeg mener dette kan være med på å forklare at den blekrosa fargen med så stor selvfølgelighet blir kalt «hudfarge». Dette er et resultat at det vestlige hegemoniet, «de hvites» århundrelange undertrykking av andre verdensdelar og andre hudfarger. Slik jeg ser det, kan dette navnevalget være en subtil synliggjøring av maktstrukturen i samfunnet vi lever i. I flere hundre år har «hvite» hatt maktposisjonen i verden, og denne posisjonen kan ha blitt en del av de «hvites» kollektive hukommelse.

Makttenkning

Med kollektiv hukommelse mener jeg en slags taus kunnskap som blir ført videre gjennom generasjoner. I denne sammenheng er den tause kunnskapen at «hvit = makt». Hvite lever i en usynlig, privilegert tilstand i kraft av sin hudfarge. De oppnår fordeler på alle områder av livet, og disse fordelene overføres til neste generasjon (Gjervan et al., 2006). Det kan også argumenteres for at koloniseringen av land har ført til at mennesker med brun hudfarge også i sin kollektive hukommelse har ervervet en uuttalt kunnskap om at «hvit = makt», en tenkning som overføres fra generasjon til generasjon.

I NRK1-programmet Migrapolis for en tid tilbake var temaet «skjønnhetsidealer». Reporterne intervjuet personer med ulike bakgrunn. En reporter deltok i et pakistansk bryllup. En intervjuet kvinne fortalte at i Pakistan er ideallet å ha lys hud. Programdeltakerne diskuterte litt rundt årsaken til dette, og en av kvinnene

sa: «Jeg vet ikke om jeg tør å si det, men de som plukker søppel, har mye mørkere farge. Kanskje folk forbinder brun hudfarge med det. At de er av lavere klasse.»

En ond sirkel?

Kan koloniseringen av land faktisk ha implikasjoner for barnehagebarn i Norge i dag?

Forskningsresultater fra USA viser at barn utvikler det forskerne kaller «etnisk våkenhet» rundt tre – til fireårsalderen. Da får de en forståelse for at noen har blek hud og blondt hår, mens andre har brun hud og sort hår, og at slik skal de være resten av livet (Raundalen & Lorentzen 1995:25). Barna i min praksisbarnehage var mellom tre og fem år, og ifølge disse forskningsresultatene har de da altså begynt å skille mellom forskjellige ytre trekk hos mennesker. Det virker da for meg uheldig at barna i barnehagen forholder seg til at én hudfarge har så høy status i samfunnet at den får «lov» til å være navn på en fargeblyant. For det kan være med på å «kolonisere» barna inn i en mental vane om at hudfarge avgjør status i samfunnet.

Dette gjør også noe med identitetsdannelsen hos barna i barnehagen, både de hvithudede og de brunhudede. Gjennom navnet på en fargeblyant får de «hvite» en bekreftelse på sin maktposisjon i samfunnet. De «brune» får likeledes en bekreftelse på sin posisjon i samfunnet, som mindreverdige. Det skjer på en veldig subtil måte, men det er også den verste måten. Denne «koloniseringen av sinnet» går upåaktet hen mens den opprettholder både majoritetens og minoritetens forventninger til hudfarge.

Kan vi dekolonisere sinnet?

Løsningen blir å dekonstruere «gamle» sannheter. Gjennom dekonstruksjon kan vi plukke hverdagen fra hverandre og på den måten kan vi kanskje oppdage flere slike selvfølgeligheter. Når vi er blitt klar over konsekvensene de har, kan vi eventuelt prøve å komme dem til livs gjennom å finne nye, nøytrale begreper. «Ulikhet oppstår blant annet ved at verdier og forestillinger favoriserer medlemmer av «vi»-gruppa. De gjøres til det normale – til målestokken alle andre sees og vektes i forhold til»

(Forskningsrådet 2009:2). Majoriteten er ikke alltid klar over sin egen favorisering, i denne sammenheng av sin egen hudfarge, og prosessene og konsekvensene av dette forblir derfor usynlige og ubevisste.

Dascal snakker om en «dekolonisering av sinnet». For at det skal kunne skje, er det en rekke aspekter som må tas hensyn til. For det første må «kolonisereren» gå fullstendig bort fra sin eksisterende oppfatning av verden (her representert ved hudfarge). Ingen høyere verdi kan lenger tillegges ens egen hudfarge. Videre må «den koloniserte» gjenvinne sin opprinnelige positive, «ukoloniserte» oppfattelse av sin hudfarge, gjennom å fjerne alle spor etter den mentale koloniseringen. Sist, men viktigst må «kolonisereren» innse og anerkjenne at «det er hele systemet, med sine prinsipper, kategorier, måter å argumentere på, verdier, og holdninger» som må forandres (Dascal).

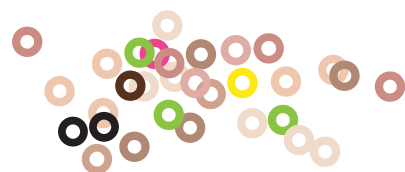
Dette er omfattende og krevende tiltak, og det er ikke sikkert alle diskursene kan fjernes helt og holdent. Ved å sette fokus på strukturell diskriminering utfordrer vi samtidig det som oppfattes som normalt av veldig mange i samfunnet, og man kan forvente at det vil føre til motstand.

«Jeg tror det hos mange finnes en lignende lyst til ikke å begynne, en lignende lyst til i utgangspunktet å befinne seg på diskursens andre side, slik at man slipper å måtte betrakte fra utsiden det særegne, farlige og kanskje skadelige ved den.» (Foucault 1999:8)

Men gjennom økt bevissthet tror jeg vi kan være langt på vei til å begynne å viske ut disse satte tankemønstrene. Samfunnet, og individet, må med andre ord vedkjenne seg at strukturell diskriminering og mental kolonisering eksisterer for å kunne begynne prosessen med å fjerne disse destruktive diskursene.

Et konkret sted å begynne kan være å gi «hudfargen» et annet navn. Både sminke- og malingindustrien henter inspirasjon til produktnavn fra naturen. Jeg foreslår å gjøre det samme i denne sammenheng. Noen gode alternativer er «hvelte», «varm bronse», «fersken», eller hva med «mild karri»?

Hvem vet, om noen år kan jeg kanskje få spørsmålet «kan du sende meg hvetefargen?» i barnehagen?



Litteraturliste

- 1 <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3460559.ece>
- 2 http://www.dagbladet.no/2016/11/14/nyheter/dagsrevyen/nrk/tv/tv_og_medier/9914499/
- 3 Se for eksempel www.panduro.no.
- 4 Klassisk rasisme kan «[i] en tradisjonell forståelse av begrepet, (...) defineres som en ideologisk overbevisning om at det finnes menneskeraser i form av biologiske forskjeller, og at det er en direkte sammenheng mellom disse kjennetegnene og mentale og moralske forskjeller – der den «hvite rasen» vanligvis betraktes som overlegen andre raser» (Gullestad, 2002, her i; Forskningsrådet, 2009:7).
- Andersen, C.E. (2002) Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo.
- Becher, A.A. (2006) Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS. Bergen.
- Bustos, M.M.F. (2007) Virkeligheten. VirkelighetEr: Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo.
- Dascal, M. (n.d.) Colonizing and decolonizing minds. Lastet ned 19.10.2009 fra <http://scholar.google.no>.
- Forskningsrådet. Rogstad, J. og Midtbøen, A.H. (red.). (2009) Rasisme og diskriminering. Begreper, kontroverser og nye perspektiver. Norges Forskningsråd. Internasjonale migrasjon og etniske relasjoner – IMER. Oslo.
- Gjervan, M., Andersen, C.E. og Bleka, M. (2006) Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen. J.W. Cappelen Forlag AS. Oslo.
- Raundalen, M. og Lorentzen, G. (1995) Barn og Rasisme. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Thorbjørnsrud, B. Heri i; Said, E.W. (2001) Orientalismen. Vestlige oppfatninger av Orienten. For denne utgaven: De Norske Bokklubbene AS 2001. Oslo.
- Foucault, M. (1999) Diskursens orden. Spartacus Forlag A/S. Oslo.

Religion og hudfarge

Barn som vokser opp i Norge i dagens samfunn er vant til å se ulike hudfarger i både barnehage og skole. Vi førskolelærere må imidlertid hjelpe dem til å forstå at det ikke er noen automatisk sammenheng mellom en bestemt hudfarge og religiøs tro.

Av Kjartan A. Belseth

Det er måltid i barnehagen. Jeg og noen barn sitter rundt det ene bordet. En jente med tamilsk bakgrunn vil ha leverpostei på brødiskiva. En annen jente med pakistansk bakgrunn sitter ved siden av meg. Hun spør meg om også jeg kan spise leverpostei. Da forteller jeg at ja, det kan jeg. Jeg er ikke muslim, så derfor kan jeg spise 'gris'. Jenta smiler fornøyd og sier: «Da er du kristen, da!»

I denne praksisfortellingen klarer ikke jenta med pakistansk bakgrunn å skille mellom religion og hudfarge. Selv om jenta som sitter ved siden av henne har omtrent samme hudfarge, forstår hun ikke hvorfor hun kan spise svin, når hun selv ikke kan. Hun har bare lært i barnehagen at «sånn er det!». Fordi jeg sier jeg kan spise svin og i tillegg har «hvit» hudfarge, antar jenta at jeg er kristen! For små barn kan det være vanskelig å forstå dette med hudfarge og religion, særlig ettersom dette ikke er noe barna har valgt selv. Mange hevder barn ikke «ser» hudfarge, men den neste praksisfortellingen forteller det motsatte:

På avdeling Harene går det 19 barn i alderen to til seks år. Ingen av barna er etnisk norske og de er derfor vant til mange ulikheter seg i mellom. I dag er det første dagen til Zeeshan¹. Han har bakgrunn fra Gambia. En av de første dagene ser jeg at Ali (som har pakistansk bakgrunn) ikke vil leke med Zeeshan. I samlingsstunden et par dager tidligere har jeg sagt til alle barna at vi må tak godt i mot Zeeshan, som er ny og ikke kjenner noen. Jeg spør Ali

om hvorfor han ikke vil leke med Zeeshan. Han svarer: «Fordi han er brun!»

Samme hudfarge, ulik religion

Barna i denne praksisfortellingen har begge bakgrunn fra andre land enn Norge, men Ali ser likevel tydelige forskjeller på sin egen hudfarge framfor hudfargen til Zeeshan. Hvorfor skal ikke barna lære om disse forskjellene? Barna må bli bevisste på at det ikke finnes kun én hudfarge, slik mange lærer barna at normen er at «hvit» er hudfargen. Vi må lære barna at alle mennesker er like mye verdt, og at det ikke finnes én korrekt hudfarge, men heller hudfarger. Men hva skjer så når barn er i en situasjon hvor de begge har «samme» hudfarge, men ulik religion. Dette blir beskrevet i neste praksisfortelling:

Hassan og Fouad har begge bakgrunn fra afrikanske land. Hassans foreldre er fra Marokko, mens Fouads foreldre er fra Ghana. Fouad er ny i barnehagen. En av de første dagene hans i barnehagen sitter Hassan og Fouad ved siden av hverandre ved bordet under måltidet. På bordet står det en tallerken med salami. Fouad har lyst på salami på brødiskiva. Da utbryter Hassan plutselig: «Du kan ikke spise gris, du er jo muslim!».

I denne praksisfortellingen antar Hassan at Fouad automatisk er muslim. Dette gjør han antakelig fordi han vet at begge deres foreldre kommer fra land i Afrika, og fordi de begge har «brun» hudfarge. Men hvorfor må det være sånn?

I barnehager jeg har vært i tidligere har det også vært barnegrupper med kun etnisk norske barn. Er det en forutsetning at alle disse er kristne? Når man arbeider i barnehage er dette med religion og hudfarge ømfintlige temaer. Kan man gå i kirken med barna til jul? Hvor mye skal man fortelle om Jesus når det

er påske for å ikke forkynne? Må man markere eid fordi man har barn med muslimsk tro i barnegruppa? Hva med diwali, og de hinduistiske barna? «Ser» barna hudfarger? Eller mener barna at «hudfarge» er sett på som den «hvite, lysrosa» fargen som den universelle? Skal vi lære barna at alle er like, eller ulike?

Førskolelærerne må ta opp slike spørsmål

Min mening er at barna må få lære at det ikke finnes noen automatisk sammenheng mellom religion og hudfarge. Du kan være «brun» uten å være muslim, og du kan være «hvit» uten å være kristen. Og hva med dem som ikke føler tilhørighet til en religion?

Min erfaring er at de fleste barn tror at *alle* har en religion. Er det riktig å la barna tro det? Da jeg studerte i USA, fikk flere lærere og studenter sjokk da jeg fortalte at mange nordmenn ikke er kristne, og at mange er ateister.

Bare fordi barna er født inn i en familie med en bestemt religion, skal de fortsette å tro at alle av samme hudfarge som dem selv har samme religiøse tro? Jeg mener førskolelærere må våge å ta stilling til spørsmål som dem jeg stiller her.

¹ Alle navn i denne artikkelen er pseudonymer.



Om innspillforfatteren: Kjartan A. Belseth er førskolelærer og pedagogisk leder i barnehage, og for tiden masterstudent ved Høgskolen i Oslo (privat foto).

Barnehagens usynlige hvithet

Hvithet er et utematisert tema i mange norske barnehager. Med utematisert mener artikkelforfatteren *tatt for gitt*. Hun har studert barnehager i Hordaland og Rogaland.

Av Sissel Lilletvedt

I leker, på bilder, i bøker og tekster, i spill, m.m., vi ofte finner i barnehager framstilles hvithet som det normale. Hvitheten danner basis for forståelse og bedømmelse av den sosiale og kulturelle virkeligheten. Den normative identiteten er hvit, men ettersom den er umarkert, framstår den som umarkert og nøytral. Det er dette Glenda MacNaughton beskriver som «den ualminnelige alminneligheten ved hvithet» (2005: 156).

Selv om jeg ikke kan generalisere ut fra observasjonene jeg har gjort i utvalgte barnehager, mener jeg like fullt at funnene kan være indikasjoner på et generelt mønster. Representasjonene kan altså ikke sies å være representative i kvalitativ forstand, men kan likevel gi en inngang til å forstå hvordan hvithet forblir utematisert og usynlig i landets barnehager – og dermed hvordan normativ hvithet reprodukeres uten at det ligger noen intensjoner om det hos personalet.

Hvithetsstudier

Hvithet er et begrep som blant annet brukes innenfor kritisk raseteori (jf. Gillborn 2008, Dyer 2006). Forskning på hvithet innebærer blant annet å ha et kritisk blikk på hvordan hvithet gjennomsyrrer vår hverdag og konstituerer det vanlige – normen eller standarden – som alt annet vurderes opp mot. Å ha et kritisk blikk betyr å peke på hvilke forutsetninger – hvilke vanlige, vilkårlige og ganske ofte ureflekterte – synspunkter våre

handlinger hviler på (Foucault i Rabinow & Rose, 2003).

Det er imidlertid vanskelig å ta fatt i begrepet hvithet, nettopp fordi hvithet er konstruert som det vanlige, som norm. Struktureringen av hvithet handler om institusjonelle *tatt for gitt*-heter som privilegerer visse kulturelle praksiser og underprivilegerer andre. Denne asymmetrien uttrykkes blant annet gjennom måten barnehagene ikke tematiserer hvithet på – hvordan hvithet utgjør en selvfølgelig målestokk og ramme for virksomheten. Hvitheten er skjult fordi den framstår som det normale (jf. Lilletvedt 2007).



Det er den hvite kjernefamilien som skal hjelpe ett- til seksåringer til et bedre språk gjennom den amerikanske språktesten Reynell. Denne språktesten praktiseres i norske barnehager og den undervises i ved flere førskolelærerutdanninger.

I min analyse bruker jeg motsetningene «hvit» og «ikke-hvit». Dette kan være problematisk, sett i lys av den negasjonen som kan ligge i bruken av begrepet «ikke-hvit»; det kan lett oppfattes som at «ikke-hvite» gis en identitet i form av noe de ikke er (Dyer 2000: 543). Det kan imidlertid være minst like problematisk å bruke begrepet «svart», ettersom dette kan ekskludere mennesker som verken ser seg selv som svarte eller hvite. Om jeg bruker det mer inkluderende begrepet «farget», kan også dette være problematisk, fordi det kan gjenspeile forestillingen om at «hvit» ikke er en farge. I denne analytiske sammenhengen finner jeg det mest hensiktsmessig å benytte begrepet «ikke-hvit» i relasjon til «hvit».

«Hvite» målekriterier

Bakgrunnen for analysen er data samlet inn i barnehager i Hordaland og Rogaland. Noen av dem har i lengre tid tematisert flerkulturalitet i sitt arbeid, mens andre ikke har det i like stor grad. Ingen av dem har imidlertid

tematisert den hvite majoritetens posisjon i nevneverdig grad. Et hovedfunn er at rammene for hva som defineres som akseptabelt og normalt, henger sammen med hvithet, og defineres som oftest av hvite. Ikke-hvite oppfattes mer eller mindre som avvik. Det vil si at den hvite dominansen forblir normativ og autoritativ, uten at det stilles spørsmål ved den (Robinson & Jones Diaz 2006: 66).

Det er flere forskere som har påpekt at kriteriene som brukes til å måle barns utvikling, er basert på en spesifikk kulturell norm eller standard (i dette tilfellet en norsk majoritetsstandard), uten at dette problematiseres (se bl.a. Pihl 2010). Språk kartlegges uten at man tar høyde for at kartleggingen forutsetter at barnets morsmål er norsk og at barnet har vokst opp i et norskspråklig miljø. I den sammenhengen er det også sentralt å bemerke at de representasjonene som brukes i noen av kartleggingsverktøyene, slik som Reynells språktest (Lillestølen og Hagtvet 1983), preges av en normativ hvithet, bestående blant annet av bilder fra 1960-tallet som framstiller middelklassefamilier med dertil hørende normative standarder for (norsk) maskulinitet og femininitet.

Å synliggjøre hvithet kan imidlertid være utfordrende ettersom majoriteten har liten interesse av å analysere seg selv og grunnlaget for den privilegerte posisjonen den har. Når majoritetens dominans over minoriteter kommer i søkelyset, framstår ikke dominansen som naturlig lenger vis-à-vis synlige minoriteter, men må forklares og begrunnes. Det må imidlertid understrekes at de fleste hvite mennesker ikke er klar over sin egen rolle i å opprettholde den asymmetrien som «hvitheten» innebærer (Gillborn, 2008: 170). Derfor kan en synliggjøring av hvithet være utgangspunktet for en ønsket forandring – en endringsprosess som baserer seg på en kritisk analyse av hverdagslige praksiser innenfor barnehageinstitusjonen. En slik analyse innebærer da ikke å trenge igjennom det som sies eller skrives i den hensikt å finne skjulte og undertrykte uoverensstemmelser. Om vi forholder oss til synlige, tilgjengelige praksiser, kan vi få øye på det som allerede er problematisk. Dermed har vi også anledning til å identifisere flere mulige måter å respondere på (Rabinow & Rose 2003: xiv-xviii).



Om Ytring-forfatteren: Sissel Lilletvedt (sis-lill@online.no) er pedagogisk leder i Laksevåg barnehage i Bergen. I tillegg er hun engasjert i forskningsprosjekter innen barnehagefeltet (privat foto).



Bøker og spill

Blant de bøkene jeg registrerte i barnehagene, var det bare noen få som inneholdt bilder eller illustrasjoner med mangfold, eller hadde mangfold som tema. De fleste bøkene var norske barnebøker med tema og illustrasjoner fra norske kontekster. Noen faktabøker beskrev barns liv og aktiviteter i forskjellige land. Jeg registrerte også noen få bøker som var oversatt til andre språk. Disse bøkene inneholdt for det meste norske folkeeventyr.

En av barnehagene hadde et bibliotek der bøkene var sortert i forskjellige kategorier. Én kategori ble kalt «fremmede kulturer» og inneholdt ti bøker, de fleste av dem gamle utgivelser fra 1970- og 1980-tallet. Bøkene hadde «eksotiske» illustrasjoner av barn fra andre land og kulturer. Disse observasjonene kan tyde på at et kulturelt mangfold i liten grad gjenfinnes i barnebøkernes illustrasjoner, og om det i det hele tatt finnes et kulturelt mangfold i den norske barnehagelitteraturen, framstiller den stort sett ikke-hvite mennesker som «de andre». Mens hvithet signaliserer normalitet, presenteres ikke-hvite som eksotiske, primitive og, i noen tilfeller, underutviklede.

I et par av barnehagene fant jeg samlinger av språkstimulerende materiale, deriblant en mengde spill.

Dette puslespillet inneholder én ikke-hvit person. Det er vel fordi vi på flyplasser gjerne finner et internasjonalt miljø.



Det meste av illustrasjonsmaterialet var hvitt, med noen få unntak i den ene barnehagen. Noen av barnehagene hadde også kjøpt inn materiale som, ifølge markedsføringen, er spesielt rettet mot å styrke barns norskkompetanse. Selv om språkmaterialet som brukes for å styrke barns språkutvikling, er ment for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn, bidrar dette materialet til å underbygge en normativ hvithet i og med dets monokulturelle illustrasjoner. Ingen av spillene i de andre barnehagene viste mangfold.

Plakater og bilder

I én barnehage var samtlige plakater og bilder hvite, med unntak av to fotografier som inklud-

erte ikke-hvite barn i en gruppeaktivitet. Et par andre barnehager hadde plakater eller kolasjer som var laget av voksne og barn, hengende på veggene. Bildene på plakatene var for det meste klippet ut fra tidskrifter og turistbrosjyrer.

Plakatene hadde overskrifter med navn på andre land, og var således ment å representere forskjellige familiers opprinnelsesland. I den ene barnehagen inneholdt plakatene stort sett bilder av hvite mennesker. I en annen barnehage forestilte bildene mennesker i karakteristiske folkedrakter samt andre eksotiske, stereotype framstillinger, slik som kimonokledde japanske kvinner og sumobrytere. Disse framstillingene av japanske kvinner og menn kan kalles stereotype, for så vidt som at Japan er et høyteknologisk land, men framstilles med vestlige forestillinger om hva som tradisjonelt kjennetegner landets kultur. Tilsvarende var den norske plakaten, i begge barnehagene der jeg registrerte kolasjer, preget av stereotype bilder av norskhet, slik som kongehuset – først og fremst kronprinsfamilien – bunader, natur og friluftsliv. En av de ansatte i denne barnehagen fortalte at barna var meget opptatt av identitet. Imidlertid kan det synes som at forståelsen av kulturell identitet i liten grad reflekterer mangfoldet av praksiser som

Dette er et typisk utvalg dukker i mange norske barnehager, ifølge Ytring-forfatteren



utspiller seg i barnehagehverdagen og i samfunnet for øvrig.

Blant de flere hundre puslespillene jeg registrerte i barnehagene, inkluderte bare fire puslespill ikke-hvite representasjoner. I tre av fire tilfeller besto dette av ett ikke-hvitt barn blant gruppen av hvite barn. I tilfeller hvor representasjonen ikke utelukkende er hvit, er likevel hvite i et klart flertall, og innehar de dominerende rollene. På den måten kan det hevdes at hvitheten utgjør den evaluative standarden, men nettopp på grunn av sin umarkerte status, oppfattes ikke hvithet som en særegenhet; hvite mennesker framstilles simpelthen som mennesker (Dyer 2000: 541).

Barbie og andre dukker

I én av barnehagene fant jeg Barbie-dukker med forskjellig hudfarge, i tillegg til en ikke-hvit babydukke. Ingen av barnehagene hadde imidlertid mer enn noen få ikke-hvite dukker blant en rekke hvite.

En av barnehagene hadde sanserom, drama-rom og fortellerrom. De tre rommene var fylt med tekstiler og puter i mørke farger, og hadde kjeder av forskjellige eksotiske materialer hengende ned fra taket. En ansatt forklarte det eksotiske interiøret med henvisning til hvilken beroligende effekt dette angivelig hadde på både barn og voksne. Det er nærliggende å betrakte denne bruken av eksotisk interiør som en form for orientalisme, slik Edward Said definerer dette begrepet (1978). Said hevder at det vestlige perspektivet på Orienten ikke er basert på det som egentlig eksisterer i såkalte orientalske land, men er et resultat av vestlige drømmer, fantasier og forestillinger. Orientalismen produseres således gjennom vestlige dominerende representasjoner.

Synliggjøring av mangfold

Hvordan synliggjør man så mangfold i barnehagene uten samtidig å bidra til eksotifisering av «de andre»? Jeg mener hovedutfordringen å finne representasjoner som gjenspeiler dagens norske, flerkulturelle samfunn. Vi som arbeider i barnehage og ønsker en synliggjøring av mangfold, kjøper gjerne inn bøker, spill,



Et representativt eksempel på språkstimulerende materiale brukt i barnehager, ifølge Lilletvedt.



Et eksempel på et spill – her er hvitheten virkelig avkledd!

plakater og lignende som representerer andre kulturer, men vi gjør fortsatt forholdsvis lite for å alminneliggjøre mangfold og følgelig bidrar vi i liten grad til å stille spørsmål ved «den ualminnelige alminneligheten ved hvithet» (jf. Mac Naughton 2005).

Jeg tror det er avgjørende å begynne med å bevisstgjøre barnehagepersonalet på majoritetens usynlige dominans. Vi kan for eksempel introdusere følgende spørsmål vedrørende den sosiale kategorien hvithet:

- Vi har kommet så langt i vårt flerkulturelle arbeid at vi snakker om oss selv som etnisk norske, men hvordan definerer vi etnisitet og kultur, og hva skal til for å være etnisk norsk?
- Er etnisitet og kultur noe bare «de andre» har?
- Har du noen gang tenkt over deg selv som hvit, som majoritet?
- Hvilken posisjon gir dette deg, og hvilke fordeler har du, sammenlignet med etniske minoriteter?
- Hvordan preger den norske (mono)kulturen/hvitheten vår barnehage?

Deretter kan personalet for eksempel få følgende arbeidsoppgave:

Så kan deltakerne gå til sine respektive avdelinger og observere i lys av de spørsmålene som ble stilt ovenfor. Hva kommuniserer bil-

der, tekst, spill, leker, bøker og annet på avdelingen sett i et flerkulturelt perspektiv? Personalet bør notere funn og observasjoner underveis, og gjerne komme med alternative forslag ut fra hva de finner. Bruk kameraet for dokumentasjonens skyld.

I forlengelsen av denne refleksjonsøvelsen, kan barnehagen gjøre mer bevisste valg ved innkjøp og bruk av bøker, spill, leker, plakater/bilder og språkstimulerende materiale. Det finnes riktignok ikke mange norske bøker med illustrasjoner som gjenspeiler det flerkulturelle samfunnet, men vi kan etter hvert kanskje stille krav til norske forlag om at deres illustratører tar høyde for at Norge er og forblir et flerkulturelt samfunn.

For min del har jeg kjøpt inn en rekke bøker på utenlandsturer og via internett. Deretter har jeg oversatt tekstene for eget bruk, slik at jeg kan bruke illustrasjonene i bøkene sammen med norsk tekst. Jeg har også bestilt plakater via internett, for å kunne henge opp bilder på veggene som gjenspeiler det mangfoldet barnehagen og samfunnet preges av.

Når det gjelder spill og puslespill, har vi i Norge et større utvalg å plukke fra. Mange av spillene og puslespillene vi vanligvis kjøper, er produsert i andre land, og en del av disse synliggjør mangfold på en alminneliggjørende måte.

Med dette mer enn antyder jeg at mye kan gjøres på eget initiativ i de enkelte barnehagene, men jeg tror samtidig vi trenger en overordnet strategi i hele sektoren, inkludert samarbeidsprosjekter på tvers av barnehager, slik at vi samlet kan øke bevisstheten rundt den normaliseringsmakten som ligger i representasjoner, og – ikke minst – stille krav til norske distributører av spill, bøker, leker, plakater og lignende om å synliggjøre det norske mangfoldet og mangfoldet i Norge.

Referanser

Dyer, Richard (2006). The matter of whiteness. I Back, L. og Solomon, J. (Red.) Theories of Race and Racism. London/New York: Routledge.
Foucault, Michel, Rabinow, Paul (Ed.) & Rose, Nikolas (Ed.) The Essential Foucault. London*New York: New Press.
Gillborn, David (2008). Racism and education. Coincidence or conspiracy? London*New York: Routledge.
Lillestøl, Robert & Hagtvet, Bente (1983). Reynells språktest. Reynell Developmental Language Scales. Oslo: Universitetsforlaget.

Lilletvedt, Sissel (2007). Det utematiserte kjønn. En analyse av spesialpedagogikkens heteronormative forutsetninger. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
Mac Naughton, Glenda (2005). Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying Poststructural Ideas. Mills, Sara (2003). Michel Foucault. London*New York: Routledge.
Pihl, Jorun (2010). Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
Rabinow, Paul & Rose, Nikolas (2003). «Introduction». I Foucault, M., Rabinow, P.

(Ed.) & Rose, N. (Ed.) The Essential Foucault. London*New York: New Press.
Robinson, Kerry & Jones Díaz, Criss (2006). Diversity and Difference in Early Childhood Education. Issues for theory and practice. Berkshire: Open University Press.
Said, Edward (1978). Orientalism: Western representations of the Orient. New York: Pantheon.

Kampen mot tidstyveriene

Hvorfor får vi aldri *tid* til det vi aller helst vil gjøre? Med prosjektet *Tid* ville personalet i Trollskogen Naturbarnehage i Moss finne ut hva de *egentlig* brukte tiden til i barnehagen.

De oppdaget forbausende mange «jeg skal bare ...».

Av Elisabeth Otter Fjeld

I august i fjor, ved inngangen til barnehageåret 2010-2011, bestemte vi oss for å ha et prosjekt som skulle omhandle tidsbruk og tidstyverier i barnehagen. Prosjektet skulle være om og for de voksne. Hvorfor fikk vi aldri tid til å komme oss ut i skogen, vi som er en naturbarnehage?

Det første vi gjorde var å undersøke hva de ansatte tenkte om «tid». Alle ble invitert til enkeltsamtaler med prosjektleder. Hva bruker vi tiden til i barnehagen? Til praktiske gjøremål eller til å være sammen med barna? Er alt stress negativt, eller er det sånn det er i barnehager? Har vi noen «tidstyver» i barnehagen? Kan vi endre noen rutiner? Har vi for mange pålagte oppgaver som går på bekostning av tiden sammen med barna? Hvem skaper forventninger om effektivitet? Føles det likt av alle i barnehagen?

Det første lille skrittet vi tok, var å begynne å gå langsomt. Det viste seg at dette var mye vanskeligere enn vi hadde trodd. Etter påminnelser og litt munterhet om dette, klarte mange å senke tempoet noe. Det å bli bevisst på seg selv, gjør noe med oss.

Etter alle prosjektsamtalene hadde vi fått en oversikt over hva de ansatte tenkte om «tid». Det ble en lang liste med forslag om hva vi kunne gjøre noe med, for eksempel ta med barna på alle gjøremål som pakking av sekker, sette i oppvaskmaskinen, legge inn bilder på pc og lage plakater, ha en fast dag til praktiske gjøremål og gjøre om på pausene. Kunne det



Barnas beste er vår oppgave i barnehagen – det er barna som skal ha tiden vår!

(Foto: Elisabeth Otter Fjeld)

være lurt å ha en «springer» ved måltidene, slik at noen voksne satt stille rundt bordet? Hvor mye «jeg skal bare ...» stjeler av tiden vår sammen med barna?

Vi snakket om hva som var det viktigste – å være sammen med barna, eller at avdelingen var perfekt ryddet.

«Springeren»

Neste skritt i prosjektet var å velge ut noen av tiltakspunktene. Av tiltakene på listen var det å ha en «springer» det første som ble prøvd ut. På de to småbarnsavdelingene var dette spesielt aktuelt, siden det var mange som trengte hjelp til å bli matet. Tidligere hadde måltidene

følt veldig masete, siden ingen voksne satt ned, men «løp» rundt til alle. Det ble bestemt at senvakten skulle være den som var «springeren» og som skulle gjøre alt det praktiske rundt måltidet: Hente melk, komme med ekstra mat, tørke opp søl, etc. Da kunne alle de andre sitte rolig ved bordet og konsentrere seg om de barna som skulle mates. Måltidet ble nå en rolig stund hvor barna opplevde de voksnes nærhet, og de voksne hadde god tid.

Hva gjør «jeg skal bare ...»-setningen med oss? Da dette tiltaket ble valgt, ble vi veldig oppmerksomme på hvor ofte vi sa «jeg skal bare ...», for dermed å forsvinne fra barna og inn til noen praktiske gjøremål. Resultatet av dette tiltaket ble at vi analyserte oftere hvorfor vi skulle inn å gjøre noe. Er det viktig at jeg gjør akkurat dette nå, eller kan det utsettes til et tidspunkt hvor det passer bedre i forhold til tiden sammen med barna? Ved å være mer bevisst på hva vi gjorde på hvilke tidspunkter, ble vi mer til stede for barna. Alle disse «jeg skal bare ...» kan gjøre at man hele tiden tenker på noe man skal gjøre, istedenfor å være til stede sammen med barna også i tankene. Resultatet ble at det ble færre avbrudd i hverdagen sammen med barna og vi fant andre tidspunkter hvor praktiske gjøremål fikk plass.

Et evighetsprosjekt

Hovedmålet med prosjektet var å komme mer ut i skogen. Nådde vi dette målet? Ved å finne ut hvor problemene lå som hindret oss i naturutfoldelsen, måtte vi gripe fatt i det de fleste følte var grunnen til at vi ikke fikk gått på tur. Hvis vi åpner dagen med å gå tidlig ut i skogen, blir det lettere å nå målet vårt. I skogen er det ingen gjøremål som stjeler fra tiden vår med barna. Her er det heller aldri noen som «skal bare ...».

Prosjektet om «tid» er ikke noe som blir avsluttet. Vi må stadig minne hverandre på at kontakten, tiden og nærheten med barna er det viktigste i arbeidet vårt i barnehagen. I en hektisk hverdag med mange krav og forventninger, må vi likevel ta oss tid til å gå litt saktere, ta oss tid til å oppleve nærhet, slik at vi ikke mister fokus på det som er det viktigste, nemlig barna.



Om innspillforfatteren: Elisabeth Otter Fjeld (elisabeth.otter.fjeld@gmail.com) er prosjektleder og faglig veileder i Trollskogen Naturbarnehage i Moss, Østfold (privat foto).

Et bidrag til debatten om matematikk i førskolelærerutdanningen

Er man eller *blir* man matematisk? Forskjellige ytre påvirkninger er med på å forme vår *matematiske subjektivitet*, men bare ytre påvirkninger alene? Første stegs anmelder mener de teoriene Anna Palmer legger til grunn for sin doktoravhandling er kontroversielle, men han mener også at Palmers avhandling er et interessant bidrag til debatten om hvordan barn kan hjelpes til å erobre matematikken.

Som følge av fjernsynsserien *Hjernevask* har det her til lands en tid vært en til dels heftig debatt om hvorvidt det er biologiske eller sosiale årsaker til at mennesker har bestemte egenskaper, eksempelvis slike som ses på som kjønnsbestemte. Dette var også sterkt framme i samfunnsdebatten for bortimot 30 år siden, blant annet gjennom boka *Arv – miljø – adferd* (Velle 1983) der forfatteren står fram som en sterk tilhenger av sosiobiologiske forklaringsmodeller på menneskelig atferd. Anna Palmers doktoravhandling *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna* (Palmer 2010) plasserer seg gjennom sitt teorigrunnlag i denne debatten.

Det er vel kjent at matematikkfaget for mange er forbundet med negative følelser og holdninger. Også mange studenter som søker seg til lærerutdanningen har negative holdninger til matematikkfaget. Særlig gjelder dette studenter innen allmenn- og førskolelærerutdanning.

Estetiske læreprosesser

I Sverige har det ikke vært tradisjon for at matematikk har vært obligatorisk for de studen-

tene som utdanner seg til lærere for de yngste barna, men gjennom en reform i 2005 ble det innført et obligatorisk kurs i matematikk i all svensk lærerutdanning. Det er fra et slikt kurs innenfor studieretningen *Utforskandets pedagogik – dialog Reggio Emilia* ved daværende Lärarhögskolan i Stockholm (nå del av Stockholms universitet) som Palmer henter det empiriske materialet til sin studie. I det aktuelle kurset har det vært en hovedsak å arbeide utforskende med matematikk gjennom å bruke ulike kreative materialer og metoder. Estetiske læreprosesser er sentrale, og koblinger mellom matematikk og musikk og mellom matematikk og dans er eksempler på dette.

Palmer beskriver prosjektet «å lage musikk ut av et rom». Her skulle studentene ta utgangspunkt i et rom og beskrive dette ved hjelp av geometriske begreper. Deretter skulle hvert objekt eller hver del av rommet knyttes til et symbol som igjen skulle knyttes til en bestemt lyd, og disse lydene ble så satt sammen til musikk.

En viktig del av det empiriske grunnlaget er beretninger som studentene skriver om hvordan de opplever matematikkfaget, og hvordan de husker det fra sin

tidligere skolegang. Disse beretningene kan være sterkt følelsesladete og til dels poetisk utformet: «Streken er blyertsgrå mot de färgglada frukterna. Jag känner en obehagskänsla i magen. Obehagskänslan blandar sig med att se på färgerna och tycka att de är fina. Jag måste få till sirklarna rätt.» (s. 35)

Mange av dem gjør sterkt inntrykk, eksempelvis når jeg leser om henne som på en rekke oppgaver i matematikkboka hadde kommet til å regne pluss i stedet for minus, og læreren kommer bort til henne og sier «har du tappat hjärnan eller?» (s. 53). Palmer hevder i forbindelse med dette at læreren gjennom dette utsagnet konstruerte jenta som ikke-matematisk. I tillegg til disse beretningene har studentene (75 i alt) fått i oppdrag å skrive ned de første 10 ordene de forbinder med ordet *matematikk*. Alle studentene hadde med ord blant disse 10 som kan oppfattes som negativt ladede.

Å konstruere subjektet

Teoretisk kan avhandlingen plasseres innenfor et poststrukturalistisk feministisk forskningsparadigme. Sentralt her er Judith Butlers teorier om subjektifisering, der subjektet konstrueres av språk, diskurser

og maktstrukturer som ligger utenfor en selv (se for eksempel Butler 1997). Palmer opplevde imidlertid at denne teorien var mangelfull i forhold til å kunne analysere de beretningene som studentene kom med. Det var ikke bare det språklige og det diskursive som var viktig i subjektifiseringsprosessen, men også det materielle. Det fysiske miljøet - klasserommet, og ulike gjenstander – ransel, blyanter, og framfor alt matematikkboka, framstod som svært viktige elementer i studentenes utvikling som «matematiske subjekter».

Dette forsøker Palmer å ivareta gjennom å trekke på teoriene til Karen Barad (se for eksempel Barad 2007). Barad problematiserer den sentrale rollen språket har fått framfor det materielle: «How did language come to be more trustworthy than matter?» (2007, s. 132)

Denne teorien, kalt *agentisk realisme*, finner Palmer nyttig for å beskrive tingenes betydning i den matematiske utviklingen til studentene, og også deres rent kroppslige reaksjoner (hodepine, kaldsvette) på opplevelser i matematikkundervisningen. I artikkel 3 som inngår i avhand-



Om anmelderen:

Frode Rønning er professor i matematikk og matematikkdiridaktikk ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (Trondheim), der han arbeider ved lærerutdanningen (privat foto).



Anna Palmer
ATT BLI MATEMATISK.
Matematisk subjektivitet
och genus i lärarutbildningen
för de yngre åldrarna

Anna Palmer er kjent for mange norske førskolelærere og førskolelærerutdannere gjennom kurs og konferanser hun har deltatt på her i landet. Palmer har hatt Hillevi Lenz Taguchi, vel kjent for Første stegs lesere, som sin veileder i arbeidet med doktoravhandlingen som hun fikk godkjent i fjor sommer (foto: Arne Solli).

lingen (*Rethinking Mathematical Subjectivity: A Theoretical Transposition*) viser Palmer hvordan hun bruker begge de teoretiske rammeverkene til å analysere beretningen om skolejenta Ella som går til skolen med en god følelse foran matematikktimen og med en klar ambisjon om å «vinne» i matematikktimen, det vil si å være den som har gjort flest regnestykker.

Kun de ytre påvirkningene?

Det er ikke vanskelig å se hvordan både det språklige og det fysiske miljøet – læreren, medelevene, klasserommet og matematikkboka – her er med og former Ellas *matematiske subjektivitet*, men det er kanskje noe verre å bli overbevist om at de ytre påvirkningene er *det eneste* som er av betydning for dette. Og det er nettopp dette som gjør teoriene som ligger til

Doktorsavhandling i pedagogikk
vid Stockholms universitet 2010
ISBN 978-91-7447-084-0

grunn for Palmers arbeid, kontroversielle. Ifølge Butler innebærer det å bli til som subjekt å underkaste seg maktstrukturer som ligger utenfor en selv og å tilpasse seg rådende normer (1997, s. 1-2).

I et intervju framsetter for eksempel litteraturviteren Toril Moi et mer nyansert syn når hun sier at «[p]ersonlig mener jeg at Judith Butlers teori om hva kroppen er, ikke er overbevisende. Men det betyr ikke at vi skal behandle biologisk forskning som om det var Bibelen» (Lillebø, 2011, s. 24).

Palmers avhandling er et interessant bidrag i denne debatten. Ved å lese den får man et godt innblikk i de teoriene som er lagt til grunn. Det empiriske materialet i studien er interessant, og gjenkjennbart i norske forhold. Jeg kunne imidlertid ha ønsket meg å få enda mer innsikt i dette materialet. Slik avhandlingen er lagt opp, synes jeg det teoretiske grunnlaget får for stor plass i forhold til analysen av datamaterialet.

Referanser

- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham: Duke University Press.
Butler, J. (1997). The psychic life of power. Theories in subjection. Stanford, CA: Stanford University Press.
Lillebø, S. (2011, 17. mars). Født sånn og blitt sånn. Klassekampen, 24-25.
Palmer, A. (2010). Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna. Upublisert doktoravhandling, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
Velle, W. (1983). Arv – miljø – adferd. Et bidrag til likestillingsdebatten. Oslo: Gyldendal norsk forlag.



Kai Eide holder tvilsforedraget om tillit som konfliktløsningsverktøy under Tvilsdagene 2011
(foto: Erlend Aas, Scanpix).

Kai Eide til Tvilsdagene

Kai Eide er kjent for sitt arbeid innen internasjonal sikkerhetspolitikk og krisehåndtering innen NATO og FN, på Balkan og i Afghanistan. Under årets Tvilsdager 15. – 18. september holder han foredraget *Tillit som konfliktløsning – utopi eller mulighet?*

Tvilsdagene arrangeres i år som i fjor på Schæffergården i København, og årets tema er som Kai Eides foredragstittel antyder tillit. I år begynner konferansen med en ny vri, nemlig et åpent møte i Dagbladet Politikens lokaler i København under tittelen Tillit i Politiken. Også her deltar Eide i debatten, i tillegg til sitt foredrag på Schæffergården som er konferansens hovedforedrag, selve tvilsforedraget.

Tvilsdagene har alltid utmerket seg med foredrag ved toppfolk innen nordisk pedagogikk, samfunnskunnskap og filosofi. For norske interesserte kan nevnes professor Frank Aarebrot fra Universitetet i Bergen med foredraget *Om Public Management i helse, utdanning og samfunnet for øvrig*, Guro Slettemark, generalsekretær i Transparency Norge om *Tillit som samfunnets bindemiddel*, og filosof Tore Frost, Universitetet i Oslo, om *Tillit – en kjerneverdi i all ledelsesfilosofi*.

Mange kjenner også forsker Per Schultz Jørgensen fra Dansk Psykolog Forening som foredrar om *Oppvekst i et risikosamfunn – hvor ligger styrken i de nordiske velferdssamfunnene?* og professor Peter Gunde-lach fra Københavns universitet med foredraget *Hva betyr verdier i dagens samfunn?* For bare å nevne noen av mange.

Se for øvrig under www.tvil.no, der finnes også påmeldingsskjemaet.

Et positivt bidrag til forståelse på tvers av religioner og kulturer

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Denne boken er ikke bare en presentasjon av en egenartet barnehage, den er også beretningen om et særdeles spennende utviklingsprosjekt, mener Første stegs anmelder.

Dette er ikke bare en bok om en muslimsk barnehage, men en bok fra en muslimsk barnehage. Som tittelen *Beretninger fra en muslimsk barnehage i Norge* beskriver, er boken fylt med beretninger eller historier. Det er disse beretningene som gir oss bildene fra barnehagen, det er gjennom disse vi møter menneskene, og det er arbeidet med beretningene som er blitt en metode for faglig utvikling i barnehagen.

Boken er delt inn i tre deler: *Mennesker i tid og rom*, *Tema og tradisjoner* og *Profesjonslæring*. Vi inviteres inn i en barnehage som er annerledes fordi den har islamsk formålsparagraf og fordi det islamske innholdet preger barnehagen i stor grad. Vi møter menneskene og får et innblikk i hvordan en muslimsk barnehage drives. Personalet ber til Allah, og bønneteppe ligger klart for barnas lek. På fredager, muslimenes hellige dag, vektlegges det å gi barna kunnskap om islam i samlingsstunden.

Foreldrene hilses på muslimsk vis: *assalamu alaykum* - fred være med dere, og veggene i barnehagen er dekorert med tekster fra Koranen.

En muslimsk og norsk barnehage

Dette er en barnehage med stort språklig og kulturelt mangfold. Majoriteten av barna og de ansatte er muslimer, og majoriteten har ikke norsk som

morsmål. Det er både barn og ansatte i barnehagen som ikke er muslimer. De nasjonale føringene for innholdet i barnehagen etterleves. Beskrivelsene av hvordan barnehagen drives og organiseres, og store deler av innholdet i boka for øvrig, viser en barnehagehverdag som vi kjenner godt fra andre barnehager i Norge. Denne historien illustrerer sammenvevingen av islamsk praksis og norsk barnehagetradisjon:

En dag når jeg skulle be, ropte jeg at alle barna som hadde lyst til å være med, kunne komme og stille seg ved siden av meg på teppet. To muslimske jenter hadde lyst og stilte seg på hver side. Jeg begynte å be, og når vi bøyde oss helt ned for å knele, hørte jeg hun ene jenta synge med lav stemme: «Bjørnen sover, bjørnen sover.» Da jeg stod opp, ble hun stille og når jeg bøyde meg ned igjen for å knele hørte jeg «Bjørnen sover, bjørnen sover». Det var så vidt jeg greide å holde latteren tilbake under bønnen.

Med utvidet formålsparagraf

Motivasjonen min for å lese boka var å få vite hvordan en muslimsk barnehage drives. Jeg er selv styrer i en flerkulturell barnehage og jeg kjenner igjen mange av beskrivelsene knyttet



Jeanette Rhedding-Jones,
Heidi Nordli og Javaria Tanveer (red.)

BERETNINGER FRA EN
MUSLIMSK BARNEHAGE I NORGE
Fagbokforlaget 2011
ISBN 978-82-450-0733-6

bidragsyterne utgjør 22 personer med åtte ulike morsmål. Produksjon av tekst på ulike språk og det «å skrive fram» faglig refleksjon, utvikling og læring i barnehagen er en sentral del av bokprosjektet og beskrives spesielt i del tre i boka.

Historiene som personalet har skrevet er enkle i språk og form. De fleste tekstene ble først skrevet på personalets morsmål og siden oversatt til norsk. Måten tekstene er blitt til på gjør boka spesiell. Den representerer en helt ny måte å tenke utviklingsarbeid på. Jeg tenker at prosessen må ha ført med seg hardt arbeid, stolthet, anerkjennelse og samhold i tillegg til refleksjon og utvikling. Skrivningen ble til profesjonell læring.

Om forfatterne og redaktørene: Jeanette Rhedding-Jones er professor i barnehagepedagogikk ved førskolelærerutdanningen, Høgskolen i Oslo og professor II ved førskolelærerutdanningen, Høgskolen i Bergen. Heidi Nordli har vært styrer i den omtalte barnehagen i en årrekke. Javaria Tanveer var pedagogisk leder der i 2002 – 2005, og deretter styrer og pedagogisk leder i en annen barnehage.

til språk, mat, klesdrakt og religiøse høytider. Jeg har erfart at det er vanskelig å finne litteratur knyttet til pedagogisk praksis i en flerkulturell barnehage. Denne boka er et viktig bidrag.

Det som er annerledes i denne barnehagen er først og fremst den religiøse praksisen. Det er interessant å lese hvordan utvidet formålsparagraf praktiseres, og det er interessant å reflektere rundt minoriteters behov for arenaer hvor de er i flertall. Det gledet meg å lese om den åpne holdningen barnehagens personale har til andre religioner og barn og ansatte som ikke er muslimer. Jeg oppfatter boken som et positivt bidrag til forståelse på tvers av religion og kultur.

Et utviklingsprosjekt

Denne boken er ikke bare en presentasjon av en barnehage, den viser også fram et særdeles spennende utviklingsprosjekt. Personalet har bidratt rikelig;



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm er styrer i Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter.
(Foto: Arne Solli)



En moderne førskolelærerutdanning

Bidra med din mening i arbeidet med å skape en ny førskolelærerutdanning. Det er du som vet hva en førskolelærer bør mestre for å kunne gi barn en god start i livet.

Barnehagen har gjennomgått en revolusjon siden 2005 og nå har tiden kommet for å modernisere førskolelærerutdanningen. Vi er avhengige av å ha en relevant førskolelærerutdanning med høy kvalitet, sa statsråd Tora Aasland i forbindelse med at Rammeplanutvalget for ny utdanning begynte sitt arbeid. Utvalget skal levere utkast til ny rammeplan innen 15. oktober. Planlagt oppstart for den nye utdanningen er høsten 2012.

Målet for en revidert førskolelærerutdanning er en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende og som har høy kvalitet. Utdanningen skal svare på barnehagens behov for god og grunnleggende kompetanse og danne et godt grunnlag for videre kompetanseutvikling i yrkesutøvelsen, eventuelt også for videre studier på høyere gradsnivå. Det legges opp til en åpen prosess og Utdanningsforbundets medlemmer kan komme med innspill til utvalget på utvalgets nettsider: <http://www.hihm.no/Prosjektsider/Rammeplan>.

De to spesialistområdene

I Utdanningsnytt 28.02.11 skriver Turi Pålerud: «Førskolelærere har (i hvert fall) to områder som de er, eller skal være, spesialister på; det ene området er kunnskap/forståelse/ nysgjerrighet/ interesse for barnehagebarn og deres samværsformer, deres måte å kommunisere på, deres utvikling og forståelse av verden, deres liv i familie, deres rettigheter i samfunnet, osv. Det andre førskolelærere skal være spesialister på er hvordan en bruker *pedagogiske prosesser* for å styrke og støtte barns læring, lek, utvikling og væren i verden. Og dette feltet er vidt – det handler

om pedagogisk planlegging, veiledning av personale, ledelse, foreldresamarbeid, eksternt samarbeid, organisering av det pedagogiske miljøet - og gjennomføring av mer styrte pedagogiske aktiviteter. Men det er slett ikke sikkert at det er de voksenstyrte aktivitetene som i størst grad avgjør kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. «

Dette kan være bakteppe for debatt om hva den nye utdanningen bør inneholde.

Utdanningen skal være godt forankret i barnehagens hverdag. Samtidig må utdanningen ha et høyt akademisk og faglig nivå. Studentene må få tydelig bevissthet om innholdet og kompleksiteten i yrkets oppgaver og rammer.

Kommende førskolelærere må utvikle evnen til å tolke rammeplanen og sette den

” Kommende førskolelærere må utvikle evnen til å tolke rammeplanen og sette den ut i livet, ha et kritisk og reflektert blikk på egen praksis, og kunne begrunne egne valg.

ut i livet, ha et kritisk og reflektert blikk på egen praksis, og kunne begrunne egne valg. Utdanningen må sikre samspillet mellom praksis, pedagogikk og fag.

Pedagogikkfaget skal være yrkesrettet og gi gode kunnskaper og praktiske redskaper for å støtte barns lek, læring og dannelse. I tillegg skal faget gi grunnlag for refleksjon

over praksis og dermed også redskaper for utvikling av egen yrkesutøvelse.

Kvaliteten på studentenes praksisopplæring er avgjørende. Det må legges til rette for god kontakt mellom utdanningsinstitusjonene og praksisbarnehagene. Kvaliteten på praksisopplæringen er avhengig av praksislærernes kompetanse, som førskolelærer og som utdanner. Krav om veiledningskompetanse er derfor nødvendig.

Alle fag må være barnehagerett

Førskolelærerutdanningen består i dag av ti fag. De fleste førskolelærerutdanninger tilbyr alle fag i grunnutdanningen. I tillegg skal det være plass til fordypning innenfor et område som gjerne kan springe ut av flere av disse fagene. NOKUTs evaluering viser at det er stor fagtrengsel i studiet. Den trekker også fram at fagene ikke alle steder er tilstrekkelig barnehagerett. Fagene i førskolelærerutdanningen har betegnelser som undervisningsfagene i skolen. Kjenner alle igjen barnehagens virksomhet i disse betegnelse? Er det andre måter å organisere utdanningen på, som bedre passe med barnehagens helhetlige tenkning om læring gjennom hele dagen?

Hele utdanninga må bygges opp på en måte som gjør at målene for studentenes læringsutbytte er knyttet til hva det enkelte område kan bidra med for studentens «forståelse av barnehagebarn og deres livssituasjon, og studentens kunnskap om/ ferdighet i utøvelse av førskolelæreres rolle som pedagogiske tilretteleggere, ledere, planleggere og utførere», skriver Pålerud. - ... en god

start på livet - en god barndom fylt med mening og mestring - har først og fremst en egenverdi som overstiger det vi kan måle i kroner og øre, sa Aasland også.

Så folkens – hva må en førskolelærer kunne for å skape denne gode begynnelsen for alle barn?



Verneombudet ivaretar arbeidstakernes arbeidsmiljø

Et verneombud har omfattende fullmakter og kan om tvingende nødvendig stanse arbeidet i en virksomhet. Det er derfor viktig at arbeidsgiver tar med seg verneombudet på råd i saker av betydning for arbeidsmiljøet.

Arbeidsmiljøloven krever at det skal være verneombud ved alle virksomheter som har 10 tilsatte eller flere. Der det er mindre enn 10 tilsatte, kan partene avtale en annen ordning, for eksempel at det ikke skal være verneombud. Arbeidstilsynet kan bestemme at det skal være verneombud, selv om det er færre enn 10 tilsatte, dersom en finner at forholdene – etter en konkret vurdering – tilsier det.

Verneombudets oppgaver framgår av arbeidsmiljøloven § 6-2 der det står:

Verneombudet skal særlig påse:

- at maskiner, tekniske innretninger, kjemiske stoffer og arbeidsprosesser ikke utsetter arbeidstakerne for fare,
- at verneinnretninger og personlig verneutstyr er til stede i passende antall, at det er lett tilgjengelig og i forsvarlig stand,
- at arbeidstakerne får den nødvendige instruksjon, øvelse og opplæring,
- at arbeidet ellers er tilrettelagt slik at arbeidstakerne kan utføre arbeidet på helse- og sikkerhetsmessig forsvarlig måte
- at meldinger om arbeidsulykker mv. i henhold til § 5-2 blir sendt.

Kort skrevet så skal verneombudet ivareta arbeidstakernes interesser i saker som omhandler arbeidsmiljøet. En måte å gjøre dette på, kan være at verneombudet går faste runder innen sitt verneområde for å være oppdatert når det gjelder arbeidsmiljøsituasjonen.

Verneombud vs. tillitsvalgt

Verneombud velges blant de tilsatte for to år om gangen. Det er ikke noe til hinder for at den tillitsvalgte også er verneombud, men det er viktig å være klar over at rollene som verneombud og tillitsvalgt ikke blandes sammen. Tillitsvalgtes fokus vil være rettet mot forhandlinger om lønns- og arbeidsvilkår og spørsmål om stillingsvern og andre tvister vis å vis arbeidsgiver. Verneombud derimot er tillagt arbeid knyttet opp mot arbeidsmiljøet. Ofte vil det være naturlig å dele vervene.

Selv om arbeidsområdene mellom verneombud og tillitsvalgte er forskjellig vil det ofte oppstå situasjoner der en er i grenseland mellom verneombuds- og tillitsvalgtarbeid. Noen arbeidsgivere reagerer på slikt angivelig «dobbeltarbeid», men det er det ingen grunn til å gjøre. Eksempelvis vil omorgani-

seringer og forhold som kan være av stor betydning for de tilsattes helse, være områder som både tillitsvalgte og verneombud bør involvere seg i.

Arbeidsgiver har ingen rett til å legge seg bort i arbeidet med å velge verneombud, men i de tilfellene der ingen vil påta seg et slikt verv, plikter arbeidsgiveren å peke ut et verneombud blant arbeidstakerne.

Ved større virksomheter er det ikke unaturlig at det velges flere verneombud. Gjøres dette, må virksomheten inndeles i klart avgrensede verneområder, slik at det enkelte verneombud får ansvar for hvert av disse. Dersom det er flere enn ett verneombud, må det velges et hovedverneombud blant verneombudene.

Et verneombud er ingen «kontrollinstans», men har ansvar for å påse at virksomheten drives i henhold til de krav som stilles når det gjelder helse, miljø og sikkerhet (HMS). Det er viktig at verneombudene er selvstendige og tør å si fra, dersom vedkommende mener det er grunnlag for det, selv om arbeidsgiver ikke nødvendigvis liker det.

Kan stanse arbeidet

Et viktig arbeid for verneombudet er å påse at de tilsatte får nødvendig opplæring. Arbeidet må tilrettelegges slik at det kan utføres på en fullt forsvarlig måte. Dersom verneombudet blir gjort kjent med farlige situasjoner, skal vedkommende snarest mulig varsle arbeidsgiver om dette.

Dersom arbeidstakerne opplever trakassering eller diskriminering, skal det meldes fra til verneombudet eller til arbeidsgiver. Dette følger av arbeidsmiljøloven § 2-3 (2). Verneombudet får da en plikt til å ta dette opp med arbeidsgiver.

I de tilfeller der verneombudet mener det foreligger en «umiddelbare fare for arbeidstakernes liv eller helse, og faren ikke kan avverges på annen måte», kan vedkommende stanse arbeidet inntil Arbeidstilsynet har tatt stilling til om arbeidet kan fortsette eller ikke. Verneombudet må vurdere andre tiltak før en kan gå til stenging av virksomheten. Det skal mye til før en kan legitimere stenging av virksomheten på grunn av personalkonflikter.

Verneombud kan ikke holdes erstatningsrettslig ansvarlig, selv om han eller hun har truffet en avgjørelse på ufullstendig eller uriktig grunnlag, men dette gjelder ikke dersom eksempelvis stansningsretten er blitt misbrukt. Det vil stilles strenge beviskrav til om dette har skjedd.

Det er viktig at arbeidsgiver tar med seg verneombudet på råd i de tilfeller der det har oppstått situasjoner som har betydning for arbeidsmiljøet.



Verneombud kan ikke holdes erstatningspliktig ansvarlig, selv om han eller hun har truffet en avgjørelse på ufullstendig eller uriktig grunnlag, ...

Espen Pedersen

Viktigst er refleksjon med ærlighet

Refleksjon og relasjoner, og pendelen som vår styrer på Svalbard-besøk helst ikke vil svinge sammen med lenger, er temaet denne gang. Dessuten har han sans for Petronius.

Longyearbyen ligger en 25 minutters scootertur unna, her jeg sitter i en hytte på Revneset. Solen henger lavt over silhuetten av Oscar II land på andre siden av Isfjorden. Jeg er her på dannelsesstur sammen med min datter. Stillheten, lyset og avstanden til hverdagslivet skulle gi en perfekt ramme for refleksjon.

Lederjobben i barnehagen er viktig, men *hva* er viktig? Hvilke ingredienser er nødvendige? Jeg har *min* oppfatning av hva som er den viktigste ingrediensen.

Fagkompetanse er naturligvis viktig. Tre år på høyskole gir et godt grunnlag og vi utvikler faget i oss etter hvert som vi erfarer oss gjennom år med barnehagehverdag. Det eneste problemet, eller kanskje heller utfordringen, er fagets dynamisk natur, det endrer seg. Vi må passe på at vi er sånn noenlunde faglig oppdatert. Vi går på kurs, leser bøker, artikler og fyller på med faglig kompetanse. Dette er nødvendig og viktig. Eller er det dét?

Faglig oppdatering fører til en lang rekke omorganiseringer, nye måter å angripe utfordringer på, nye planer, nye metoder, etc. Det går mye tid til dette, tid vi må ta fra tid vi kunne brukt til samvær med barna. Er det viktig nok til at det kan forsvares?

For å belyse problemstillingen viser jeg til et sitat: «Jeg lærte meg senere i livet at vi er tilbøyelige til å møte hver ny situasjon gjennom omorganisering, og jeg lærte også hvilken vidunderlig metode dette var for å skape en illusjon om fremgang, mens det i virkeligheten forårsaket kaos, ineffektivitet og demoralisering.» Dette sa den romerske embetsmannen Petronius i år 66.

Den kvalmeframbringende pendelen

Vi mennesker har en trang til å *endre*, mye tyder på at det er et urbehov hos oss. Det er vel det som gjør at vi ikke bor i huler, men kan bygge datamaskiner, vanvittig høye hus, bedrive kirurgisk krigføring, m.m. Higen etter utvikling og endringer har ført oss hit vi er i dag, og vil føre oss nye steder i framtiden.

Siden vi pedagoger er mennesker vi også, føler vi trang til å endre, blant annet faget vårt. Fram og tilbake; pendelaktig.

Jeg har med årene utviklet en lav grad av toleranse for pendlende objekter. Setter jeg meg på en huske og svinger frem og tilbake en håndfull ganger blir jeg kvalm. Det blir kanskje litt på samme måten. Man er med på pendelen en stund, men så blir man kvalm av

det. På ett eller annet tidspunkt skal jeg slutte å oppdatere meg faglig. Pendelen kan svinge dit den vil, jeg skal stå som en bauta sånn ca midt i banen. Det gleder jeg meg til. Med utdanning og erfaring utvikler vi oss som pedagoger og som ledere. Vi bygger en solid pedagogisk plattform, og står trygt og stødig. Det er nødvendig og av det gode.

” På et eller annet tidspunkt skal jeg slutte å oppdatere meg faglig.

Jeg vil gjerne slå et slag for relasjoner. Jeg vil her ved på det sterkeste (an) befale alle å kartlegge relasjonene sine, sirkle inn de mindre gode og de tilnærmet ikke eksisterende relasjonene. Kast dere over

disse med liv og lyst. Finn fram til barnet du aldri ser, foreldrene du bare har sagt hei til hver dag i to år, medarbeideren du helst ikke vil ha pause sammen med. Det er disse relasjonene som har det største utviklingspotensialet, og det er her vi kan finne utfordringer og læring. Flytt tid og fokus over på de mindre gode relasjonene, og høst dine frukter.

Refleksjon med ærlighet viktigst

Jeg har ikke spalteplass til å reflektere meg gjennom alle sider ved lederoppgaven, og det er ikke sikkert det er så interessant heller. De er bare mine refleksjoner og de kan bare lede eller villede meg. Men jeg kjenner sterkt og tydelig at akkurat her og nå, for meg, har jeg svaret på hva som er den viktigste ingrediensen: *Refleksjon*. Å reflektere rundt det vi driver med, finne ut av hvorfor vi velger som vi gjør. Det er viktig. Dét har jeg reflektert meg frem til. Litt ironisk egentlig.

En faktor er avgjørende i refleksjon: Ærlighet – vær ærlig med deg selv i din stille refleksjon. Ingen andre trenger å få vite hva du tenker, bare du unngår å få det på trykk. Lykke til.

Jeg løfter blikket og ser gjennom rimrosene i hyttevinduet at polarnatta har senket seg over Revneset og Oscar II land. Lyset har endret seg, men henger fortsatt igjen over den taggete fjellkjeden i vest. Stillheten har sin egen lyd. Jeg vil beskrive det som et øredøvende sus man ikke kan høre. Et perfekt akkompagnement til refleksjon.

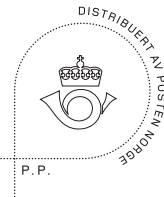


Espen Pedersen
(espen.pedersen@hole.kommune.no) er tjenesteleider ved Helgelandsmoen barnehage i Hole kommune i Buskerud (privat foto).

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Dette er ditt

Første steg er ditt. Du er velkommen til å skrive for det.

Bruk muligheten!



Jeg mottar med glede tips

om temaer du mener fortjener plass i Første steg.
Jeg foretrekker e-post. Bruk vedleggsfil.

Send til: arnsol@udf.no
Eller ring: 24 14 20 31, 91 37 26 99

Anne Solli