

Nasjonal lederutdanning  
for styrere er i gang

På tur med naturfag  
og matematikk

Et møte med Berit Bae

Kladden barnehage i Bergen:  
Avdelingsfri og aktivitetsfylt

Miró-utstilling  
på Ruseløkka

Et reisebrev  
fra Reggio Emilia

3 | 2011

# Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Barna trenger  
**frydefulle  
grøss**

Napp ut midtsidene

**Et manifest for utdanning!**

Første steg på nett: [www.utdanningsforbundet.no/forstesteg](http://www.utdanningsforbundet.no/forstesteg)

# Sparekniven truer



(foto: Tore Brøyn)

**I**mange barnehager føler personalet seg presset for tiden. De savner driftstilskuddet, som tidligere gikk til barnehagen. Ofte viser det seg at når barnehagens hjemkommune fra i år får et rammetilskudd som kommunepolitikerne kan bruke nesten som de vil, så bruker de det til barnehage bare i den grad de må, fordi kommunen plikter å ha barnehagetilbud.

Resultatet blir lett billigbarnehagen, ikke kvalitetsbarnehagen. Det er vel bare politikere som ikke skjønner bedre som står fram og sier seg fornøyd med billigbarnehagen. Foreldrene vil ha kvalitetsbarnehagen, det vil førskolelærerne naturligvis også, det er kvalitetsbarnehagen Utdanningsforbundet arbeider for, og jeg nekter å tro annet enn at vår Kunnskapsminister også vil ha den. Da er det vel bare KS som kanskje synes alt er såre vel?

Barnehagelovutvalget legger fra sin innstilling 1. desember, om tidsplanen holder. Det er barnehageloven som gir rammene for barnehagedrift. Lovens kvalitetsformuleringer er åpenbart ikke spesielt strenge, men gir tvert om stort rom for barnehageeiers skjønn. Jeg håper utvalget har tatt i med stålhansker når det legger fram innstillingen. Det viser seg nemlig at det er sektorer med strenge lovpålagte krav til kvalitet som prioriteres av kommunene. Disse må følgelig åpenbart tvinges av et langt strengere lovverk enn dagens slik at kommunepolitikere må prioritere barnehagen.

De private barnehagene – 55 prosent av alle barnehager med 46 prosent av alle barnehagebarn – får i dagens situasjon automatisk smake sparekniven hver gang kommunen sparer ved å fjerne en stilling i en kommunal barnehage. For kommunen blir resultatet dobbel spareeffekt, uavhengig av hvor godt eller dårlig den private (eller kommunale) barnehagen driver. Mye tyder på at regjeringens intensjon om økonomisk likebehandling av barnehagene i og med rammetilskuddsordningen ikke holder vann. Jeg støtter derfor Private Barnehagers Landsforbunds prosjekt Likebehandling, som snart skal foreligge (se side 24). Det skal bli interessant å se hva PBL finner ut om Kommune-Norges praksis overfor barnehagen.

Vi hadde ikke hatt tilnærmet full barnehagedekning om det ikke hadde vært for de private utbyggerne, sterkt oppmuntret av den rødgrønne regjeringen. Av hensyn til barna må private barnehager selvsagt få de samme økonomiske kår som kommunale barnehager.

Samtidig var det neppe regjeringens intensjon å oppmuntre til framveksten av veritable barnehagekonserner med et uttalt profittmotiv. Dermed er det også fastslått at det er et enormt spenn med hensyn til økonomi og ressurser innenfor det som kalles private barnehager.

## Lekeplasskontrollørene

Fenomenet lekeplasskontrollører er et uttrykk for kapitalkreftenes interesse for barnehagen. I praksis uautoriserte og usertifiserte kan de komme på inspeksjon og så tilrå innkjøp av kostbare lekeapparater som barnehagen ellers aldri ville tenkt på å kjøpe inn. Så er da også mange av dem tett forbundet med *lekeapparatprodusenter*! I spørsmålet om hva som er bra for barn, er det tillatt for erfarne førskolelærere å stole på egen fornuft – se ellers reportasjen på side 6.

## Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere  
utgitt av



### Ansvarlig redaktør:

Arne Solli  
arnsol@udf.no  
tlf 2414 20 31 | 2414 20 00,  
913 72 699

### Abonnement:

Markedskonsulent Hilde Aalborg  
hilde.aalborg@utdanningsforbundet.no  
forstesteg@udf.no  
tlf 2414 20 74

### Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud  
tlf 2414 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.

Arne Solli



**I full sving: Førsteamanuensis Ellen Beate Hansen Sandseter ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, i Trondheim**  
(foto: Arne Solli)

## Første steg nr. 3/2011

september / oktober

### Reportasjer og fagartikler

- 06** Vi er i ferd med å frata barna muligheten til å oppleve de frydefulle grøssene, mener Ellen Beate Hansen Sandseter.
- 09** *Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager* er i gang.
- 10** Liv Nese i Steinhagen barnehage i Stavanger presenterer temaet *Dyra i fjæra*.
- 16** Møt Berit Bae – hun har brukt et langt yrkesliv til å kjempe for barnehagen og førskolelærerne.
- 20** Første stegs arkitektteam har besøkt Kladden Kanvas-barnehage i Bergen: Avdelingsfritt og aktivitetsfylt.
- 40** Astrid Manger beundrer Ruseløkka barnehages Miró-utstilling.
- 44** Tonje Kolle har skrevet reisebrev fra Reggio Emilia.

### Forskningsrådets sider

- 34** Liv Gjems om hverdagssamtalen, en arena for språklæring.

### Innspill, kronikk, synspunkt

- 24** **Kommentar:** Barnehagen strupes økonomisk, hevder redaktøren.
- 28** **Innspill:** Liv Bleken mener den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen må ta et oppgjør med «det er ikke så farlig»-holdningen.
- 32** **Kronikk:** Mari Pettersvold, Morten Solheim og Solveig Østrem advarer mot uthuling av barns personvern.
- 38** **Synspunkt:** Tove E. Strøm oppfordrer førskolelærerne til å ta i bruk aksjonsforskningens metoder i arbeidet for en bedre barnehage.

### Nye bøker

- 47** **Notiser:** Sidsel Germeten og Eva Skogen med *Grunnlag for læring*, Arnlaug Steine med *Jeg er meg – du er deg*.

- 48** **Anmeldelse:** Ann Ingrid Kanestrøm anbefaler *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*.

- 49** **Anmeldelse:** Einar Juell anbefaler *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*.

### Faste spalter

- 14** **Kjetils hjørne:** *Hvem er sjefen i denne andedammen?* spør Kjetil Steinholt, Første stegs nye spisse penn.
- 26** **Med studentblikk:** Stol på kollegene, oppfordrer en nyutdannet Torstein Nielsen Hole.
- 27** **Kontaktforum barnehage:** Elin Bellika hilser førskolelærerne velkommen til en høst med diskusjoner om arbeidstiden.
- 50** **Jus:** Kirsten Bache Dahl om utdanningskrav og dispensasjoner.
- 51** **Med styreblikk:** Dag Olav Stølan mener kommunene er blitt lurt av staten i spørsmålet om barnehagefinansiering.

Se midtsidene  
– napp dem ut – les  
**Et manifest for  
utdanning!**

Alt signert stoff er skrevet av redaktøren.

**Neste nummer:** Første steg nr. 4/2011 har utgivelsesdato 2. desember. Hovedtemaet blir innstillingen om ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, som etter planen overleveres fra utvalget til Kunnskapsministeren 15. oktober.



# Nye fag- og lærebøker for

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

## Barnehagepedagogiske diskurser

Det viser seg at mange profesjonsutøvere er på utkikk etter andre analysebegreper enn de «vante» for å kunne studere og forstå pedagogisk praksis på en annen måte enn tidligere.

Denne boka presenterer nyere førskolepedagogisk forskning og utviklingsarbeid som kan og bør føre til nytenkning i og rundt barnehagen. Bidragsyterne viser hvordan pedagogisk arbeid ofte bygger på det uskrevene, det uuttalte og det vante. Forfatterne stiller også noen kritiske spørsmål til hvordan førskolelærere skal møte stadig nye krav om endrings- og utviklingsarbeid.

• Kr 319,- • 224 sider

*Vibeke Glaser, Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet og Frode Søbstad (red.)*

## Barnehagens grunnsteiner

*Formålet med barnehagen*

Formuleringene i barnehagens nye formålsparagraf er både mange og fine, men hvordan skal de forstås og omsettes i praksis? Hent faglig inspirasjon til dette arbeidet i denne boka.

Med utgangspunkt i enkeltformuleringer i formålsparagrafen har bidragsyterne gitt verdifulle innspill til det som danner essensen i en levende barnehagepedagogikk. Ønsket er bl.a. å bidra til kritisk refleksjon rundt formålet med barnehagen og presentere forskning, teori og debatt som på ulike måter er knyttet til dette.

• Kr 399,- • 320 sider

*Ole Fredrik Lillemyr*

## Lek på alvor

Barns lek er kompleks og trenger flere tilnærminger. Fokus i denne populære boka er læring gjennom lek og lekens egenverdi i barnehagen.

Gjennom å fokusere på barns lek i førskolealder og barnehage, drøfter Lillemyr lekens egenverdi, hvorfor lek er viktig, og barns lek som sentralt kunnskapsområde for pedagogen, sett i forhold til nyere syn på barn og barndom. Han ser også barnehage og skole i sammenheng, med barnehagen som første ledd i utdanningsløpet. Innholdet i denne utgaven er ajourført i.h.t. gjeldende rammeplan og lovverk samt nyere nordisk og internasjonal forskning og litteratur.

• Kr 329,- • 256 sider • 3. utgave 2011

*Ole Fredrik Lillemyr*

## Lek – opplevelse – læring

*i barnehage og skole*

Et helhetlig perspektiv på omsorg og lek, og læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling er sterkt understreket i de nye formålene for barnehage og skole. Dette er sterkere innarbeidet i denne nye utgaven.

Dette er sterkt innarbeidet i denne nye utgaven, hvor fokus fortsatt er på lek, opplevelse og læring, med vekt på selvstendighet og medvirkning, og fellesskap og tilhørighet. Mange kapitler er gjennomarbeidet, bearbeidet og ajourført, mens noen er nyskrevet og andre fjernet. Bokas siste del om praktisk-metodiske utfordringer er sterkt revidert.

Det er viktig å se barnehage og skole i sammenheng, med barnehagen som første ledd i utdanningsløpet. Vekten på barnehage/skole som læringsarena og barns medvirkning bør ikke ses som motsetning til vekt på kvalitet i omsorg for barn.

• Kr 319,- • 240 sider • 3. utgave 2011

# barnehage og førskole



Ingerid Bø

## Foreldre og fagfolk

For å kunne utvikle et livskraftig og fruktbart samarbeid, trenger fagfolkene å forstå foreldrenes livssituasjon.

Ingerid Bø setter søkelyset på foreldreskapets vilkår. I andre del skriver hun om samarbeidets vilkår gjennom et perspektiv på samarbeid som går «bakenfor» de enkelte tiltakene. Hun beskriver de ulike tiltakene for å illustrere grunnleggende hensyn som foreldrenes behov for å oppleve mening, ha innflytelse og få støtte.

Eksempler og erfaringer er særlig knyttet til barnehage og skole, men tankegangen er også relevant for helsesøstre, ansatte i barnevernet, fritidspedagoger m.fl.

• Kr 329,- • 240 sider • 3. utgave 2011



Unni Vere Midthassel, Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg og Erling Roland (red.)

## Sosiale og emosjonelle vansker

Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge

Hvilke sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge møter skoler og barnehager? Hvordan kan pedagoger legge til rette for et læringsmiljø som fremmer en positiv psykososial utvikling?

Med utgangspunkt i forskning fokuserer boka på hvordan skoler og barnehager kan forstå, og gripe inn ved, vansker hos sårbare barn og barn i utsatte situasjoner.

Seks fagartikler utdyper innagerende vansker, språk- og atferdsvansker, mobbing, vansker som følge av migrasjon og vanskelige hjemmeforhold. Forfatterne redegjør for hvordan vanskene påvirkes av barnehage- og skolekonteksten. Boka presenterer også strategier for å skape et inkluderende læringsmiljø for sårbare barn og unge.

• Kr 349,- • 184 sider



Unni Vere Midthassel, Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg og Erling Roland (red.)

## Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø

Denne boka ser på hvilke utfordringer som møter skolen i arbeidet med å fremme et godt læringsmiljø og hvilke systemrettede tiltak skolen iverksette i dette arbeidet?

Med bakgrunn i forskning drøfter forfatterne hvordan foreldresamarbeid kan fremme et godt læringsmiljø. De viser også hvordan en klasseleder kan arbeide systematisk for å skape et godt arbeidsforhold i en ny klasse. Boka presenterer modeller for tverretattlig arbeid med enkeltprosjekter samt systematisk kompetanseutvikling av hele skolen.

• Kr 349,- • 168 sider

Begge disse to bøkene er skrevet av ansatte ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. De tar opp ulike sider ved problematferd, men kan leses uavhengig av hverandre.

Les mer om bøkene på [www.universitetsforlaget.no](http://www.universitetsforlaget.no)

Bøkene kan kjøpes på [www.universitetsforlaget.no](http://www.universitetsforlaget.no) eller i bokhandelen



UNIVERSITETSFORLAGET





# La barna nyte fryden ved

Vi kan se en uheldig trend som går ut på i overdreven grad å skjerme barn fra alle tenkelige former for fysiske farer. Med det er vi ikke bare i ferd med å frata barna muligheten til å oppleve de frydefulle grøssene, vi fratar dem også muligheten til å vurdere fare og risiko, vi fratar dem læring. Dyrt er det også, når lekeapparatbransjens kontrollører mer eller mindre tvinger barnehagene til å kjøpe «sikre», men kostbare lekeapparater.

**I** Fjæraskogen barnehage i Trondheim, en personalbarnehage eid av Statoil, har pedagogisk leder John Berg ved avdeling Rogna forsøkt å holde igjen i det lengste: – Vi har aldri hatt mange innkjøpte lekeapparater, vi har ikke sett behovet for det. Dessuten bruker ungene sjelden «kjøpeapparatene», de blir for kjedelige og byr på for få utforsknings- og improvisasjonsmuligheter. De begrenser ofte mer enn de tilfører.

– Skal ungene få utvikle seg, må de ha

muligheten til å utfordre seg selv, sier han. – Så er det de voksnes oppgave å holde situasjonen under kontroll slik at unødig farlige situasjoner ikke oppstår.

Fjæraskogen barnehage disponerer åtte mål naturtomt. Barnehagen ligger nær både sjø og skog, derfor navnet. Minst tre ganger i uka er ungene på ekskursjon utenfor barnehagens gjerder, enten til fjæra eller til skogen. På barnehagens grunn utgjør naturelementer størstedelen av «lekeapparatene».

Fjæraskogen er en femavdelings barnehage med 76 barn og 20 fast ansatte, derav 10 førskolelærere, daglig leder medregnet. Fem menn er ansatt, tre av dem som førskolelærere. Ved avdeling Rogna arbeider to pedagogiske ledere; den ene er Berg.

## Gjør ikke barna en bjørnetjeneste

– Barns lekemuligheter må være slik at de stadig har muligheten til å utfordre sine egne grenser, sier Ellen Beate Hansen Sandseter, som underviser i fysisk fostring ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim.

Hun er en tilhenger av den risikofylte leken, som hun ser på som både nødvendig og heldig for barns utvikling, og som er i fare i moderne, vestlige samfunn som ser ut til å utvikle en slags overbeskyttelsesmani overfor barna. Som hun sier i sin egen artikkel *Den risikofylte lekens vilkår* i Barnehagefolk nr. 2/2011: «Vi gjør våre barn en bjørnetjeneste ved å frarøve dem



Ellen Beate Hansen Sandseter i full sving i Fjæraskogen barnehage. Hun er førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, der hun underviser i fysisk fostring. Hansen Sandseter vil at førskolelærere bør kunne ta en tilleggskompetansegivende «inspektørutdanning» etter krav formulert av Kunnskapsdepartementet, til erstatning for dagens mange kontrollører, ofte kontrollert av lekeapparatbransjen.

fare

muligheten til å oppøve egen risikostyring gjennom erfaring med risiko i lek.»

I Norge er vi ennå ikke kommet så langt som i for eksempel Australia, England og USA, der barnehagepersonalet knapt tør ta barna med på tur av frykt for at et barn kan pådra seg en skade som får foreldrene til å saksøke barnehagen!

– Andre land kan ha en sterkere kultur for søksmål enn det vi har, norske førskolelærere trenger ikke frykte søksmål eller bli stilt strafferettslig ansvarlig om uhellet skulle være ute, sier Hansen Sandseter. – Og ikke vil vi dit heller!

#### Her som der?

Hun finner det noe ironisk at vi her til lands er i ferd med langsomt å innføre restriktive og kostbare regler for lekeapparater, samtidig som utenlandsk ekspertise strømmer til Norge for å beundre den friheten og de mulighetene norske barnehagebarn (fremdeles) har for

## Se opp for lekeplasskontrollørene

**Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB) fastslår at det ikke finnes noen godkjenningsordning for lekeapparater og det finnes ikke noe som heter «sertifiserte» eller «autoriserte» lekeplasskontrollører. DSB tilrår heller et godt internkontrollsystem.**

DSB skriver på sine nettsider ([www.dsb.no](http://www.dsb.no)) at det er lekeplassseieren, for eksempel den kommunale eller private barnehageeieren, som har ansvaret for at lekeapparatene er trygge å bruke. Den som selger lekeapparater til for eksempel barnehager, har selv ansvaret for at produktene som selges er trygge ut fra for eksempel DSBs lekeplassforskrift, produktkontrollloven og internkontrollforskriften.

DSB råder lekeplassseiere å oppfylle lekeplassforskriften samt ha et godt internkontrollsystem i henhold til internkontrollforskriften.

Det eksisterer ingen krav om bruk av eksterne «kontrollører», skriver DSB, som

legger til at kontroll ved slike «kontrollører» ikke medfører en godkjenning av lekeplassutstyret.

Sertifiserte eller autoriserte lekeplasskontrollører i offentlig forstand eller regi finnes ikke. Tidligere sertifiserte Det Norske Veritas (DNV) lekeplasskontrollører, men ordningen er nedlagt. De ferskeste DNV-sertifikatene utløper 1. mars 2013 og er ikke fornybare – dette ifølge et brev fra DNV til sertifiserte lekeplassinspektører.

Første steg har funnet «autoriserte» lekeplasskontrollører på nettet. Enten oppgis det ikke hvem som har autorisert, eller så oppgis forskjellige instanser som «godkjenner», men ikke DNV så langt Første steg har sett.



Pedagogisk leder John Berg står på en stein. Er slike steiner i et skogsterreng uforsvarlig? Barna kan jo snuble i dem!

fysisk utfoldelse på leke-plasser og i naturen. I de besøkende ekspertenes hjem-land styrer et strengt lovverk som gjør at barne-hage-personalet knapt tør gå på tur med barna.

– Engelske førskolelærere må rekognosere terrenget, gjennomføre en *risk assessment*, før de kan gå tur med barna, sier Hansen Sandseter. – Når vi sammenligner oss med andre land med et mer risikoorientert syn på livet, ser vi imidlertid tendensene her også.

#### Bukken og havresekken-kontrollørene

– Her til lands har vi selv formulert regler for sikkerheten på barns lekeplasser, sier Hansen Sandseter, som



Trenge det virkelig en gummi-matte under husken når underlaget er mykt skogbunn?



Kommer han til topps? Ja, det gjorde han – til sin egen store glede og stolthet! Men anbefalt type lekeapparat? Neppe!



# - Rekruttert fra produksjons- og salgsleddet

**Lekeplasskontrollørene er gjerne rekruttert fra produksjons- og salgsleddet hos lekeapparatprodusenter organisert i Norsk Lekeplassforum, sier førsteamanuensis Asbjørn Flemmen ved Høgskulen i Volda.**

Barns sosialmotoriske utvikling gjennom bevegelseslek er kanskje Asbjørn Flemmens største interesse. Han har selv utviklet anlegg for allsidig fysisk og motorisk utvikling hos barn under navn som «Tarzanjungelen», «Apejungelen», «turnbasseng» og lignende, i regi av firmaet Leikforum as. Denne virksomheten har ført han inn i en konflikt blant annet med lekeapparatprodusenten Kompan Norge AS, en av Europas største i sitt slag, og med firmaet Lekeplasskontrollen as. Sistnevnte har blant annet produsert en rapport som i ett tilfelle karakteriserte disse anleggene som livsfarlige, med 48 eksempler på «Fare for død».

Flemmen påpeker imidlertid at DSB har gitt ham medhold i at lekeplasskontrolløren har misbrukt standardene for sikkerhet på ett viktig punkt. Kontrolløren har blant annet anvendt standarden for fast dimensjonerte åpninger på bevegelige åpninger. Standarden skal kun anvendes på det standarden er utviklet for. Tilsvarende omdefinierer lekeplasskontrollørene lianer i jungelen til slenghusker. Derved rettferdiggjør de for seg selv å anvende standarden for huskestativ. Dette tilsier ifølge lekeplasskontrollørene at det skal være sikkerhetssoner mellom lianene i jungelen!

Flemmen har også innhentet en uttalelse

fra presidenten fra normkomiteen for tysk standard som uttaler seg i tråd med DSBs utsagn og som konkluderer med at jungellekanleggene tilfredsstiller de generelle kravene til produktkontroll, drift og vedlikehold. Disse opplysningene formidlet han i et brev til Molde eiendom KF 24. april i fjor i forbindelse med striden rundt det jungellekanlegget Lekeplasskontrollen as fant livsfarlig.

Det Flemmen poengterer i det samme brevet er at det til de angjeldende anleggene følger internasjonale standarder og at det er utviklet internkontrollskjemaer, i tråd med hva DSB tilrår.

*(Første steg er blitt enig med daglig leder av firmaet Lekeplasskontrollen as, Jan Heyerdahl, om at han skal få komme til orde med sine synspunkter i neste nummer.)*

- Det kan være positivt med øyne utenfra til å vurdere hva som kan være trygt eller utrygt i barnas lekemiljø, sier Anne Therese Tronshart, daglig leder i Fjæraskogen barnehage, - men det må være opp til personalet selv å vurdere tiltak.



Denne hjemmesnekrede bingen, kalt «grisebingen», kan være farlig for barna og bør ikke brukes, mener visse kontrollører.



Populær lek i Fjæraskogen barnehage. Barna kan altså risikere å falle ned på grusbakken under treet, men bør leken forbys av den grunn?

► mener de norske reglene er gode, med rimelig adgang for bruk av skjønn for barnehagepersonalet.

Det er først og fremst Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB), underlagt Politi- og justisdepartementet, som har formulert forskriften for sikkerheten i barnehagene. Tanken er at DSBs forskrift skal være så enkel at lekeplassseier selv skal kunne sjekke standarden.

Det er imidlertid fenomenet *lekeplasskontrollører* som gjør henne særlig oppbrakt. Lekeplasskontrollørene er ofte knyttet til *lekeapparatprodusentene*. De utgjør i betydelig grad et bukken og havresekken-fenomen, mener Hansen Sandseter. Et besøk av en lekeplasskontrollør koster dessuten fort atskillige tusen kroner. De lekeapparatene lekeplasskontrolløren anbefaler innkjøp, kan fort koste opp mot 100 000 kroner!

Norsk rikskringkasting NRK1-program *Forbrukerinspektørene* (FBI) avdekket i fjor uheld-

dige koblinger mellom såkalte lekeplasskontrollører og lekeapparatprodusenter. FBI påpekte det uheldige i at en og samme aktør både kontroller og selger lekeplassutstyr til norske barnehager.

## Spekulerer i usikkerhet

Hansen Sandseter mener lekeplasskontrollører ofte kan mistenkes for å spekulere i lekeplassseiers og barnehagepersonalets usikkerhet: - Er man litt usikker, blir det lett å stole for mye på en «kontrollør».

- Kontrollørmarkedet er et diffust marked, sier Anne Therese Tronshart, daglig leder i Fjæraskogen barnehage. Hun mener imidlertid at det kan være positivt med øyne utenfra til å vurdere hva som kan være utrygt eller trygt i barnas lekemiljø, men at det så må være opp til personalet selv å vurdere tiltak.

Hansen Sandseter mener Kunnskapsdepartementet bør gripe inn: - Det bør være førskolelærere eller folk med førskolelærerutdan-



Fjæraskogen barnehage består for størstedelen av åtte mål skogstomt. Bør man da fjerne fra skogbunnen trestammer der kvister stikker opp? ning eller lignende, med en tilleggskompetanse-givende «inspektørutdanning», som står for slike kontroller. En slik sertifisering bør vi få så snart som mulig.

- Det er ikke holdbart at bokstavelig talt nesten hvem som helst med et 26,5 timers kurs i regi av lekeapparatprodusentenes organisasjon Norsk Lekeplassforum kan reise rundt til barnehagene og tilrå tiltak, sier hun.



# Lederutdanning for styrere er i gang

301 styrere er nå i gang med sin 30 studiepoengs lederutdanning rundt om i landet. Samlebetegnelsen for Kunnskapsdepartementets utdanningsprogram er *Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager*.

**L**ederutdanningen, som tilbys av fem utdanningsinstitusjoner ved seks læresteder, er delt i tre hovedemner:

- Lederrollen med fokus på barns læring og utvikling (10 studiepoeng),
- Lederrollen med fokus på samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, utvikling og endring (10 stp), og
- Lederrollen med fokus på styring og administrasjon (10 stp).

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) har 74 studieplasser, Handelshøyskolen BI (BI = Bedriftsøkonomisk Institutt) i Oslo har 62, Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim har 45, Universitetet i Agder (UiA) har 40, og Norges Handelshøyskole (NHH) har 80 plasser, fordelt på 40 i Bergen og 40 i Tromsø. Det var 1102 søkere til de 301 plassene.

Utdanningen er for styrere og daglige ledere som har faglig ansvar, administrativt ansvar og personalansvar i barnehager.



- Lederutdanning av styrere er en viktig del av regjeringens kompetanseutvikling av barnehagen, sa statssekretær Lisbet Rugtvet (SV) fra Kunnskapsdepartementet under åpningen av lederutdanningen ved HiOA 29. august.



- Utgangspunktet for lederutdanningen er Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) Kvalitet i barnehagen, sa seniorrådgiver Bente K. Risan fra Utdanningsdirektoratet, som fikk oppdraget med utdanningen fra KD. Risan deltok ved HiOA 29. august.



- Det er styrerens plikt å stå fram når utsatte barn trenger støtte, barnehagen må være en del av barns sikkerhetsnett, i tett samarbeid med barnevernstjenesten, sa barneombud Reidar Hjermann til lederstudentene ved HiOA.

- Ca 225 plasser, tre firedeler, er tildelt styrere med null til tre års styrerfaring, resten, rundt en firedel, er tildelt styrere med mer enn tre års erfaring i jobben, opplyste seniorrådgiver Bente K. Risan fra Utdanningsdirektoratet ved semesteråpningen ved HiOA 29. august. Kommunale og private styrere har ifølge Risan fått omtrent halvparten av plassene hver.

Utdanningsdirektoratet har hatt ansvaret for oppbyggingen av lederutdanningen, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (KD).

## Forskjellige opplegg – samme mål

HiOA vil i løpet av studietiden tilby sju samlinger à to og en halv til tre dager, fem dager med nettbaserte samlinger, veiledning på nett, og arbeid i basisgrupper med prosessveiledning.

Utdanningsinstitusjonene tilbyr imidlertid ikke identiske opplegg,

selv om alt summerer seg opp til 30 studiepoeng. DMMH, eksempelvis, kjører følgende modulopplegg: 1) Ledelse av barns læring og utvikling (10 stp), 2) Barnehagen i samfunnet (5 stp), 3) Barnehagen som organisasjon (5 stp), 4) Utviklingen av en lærende barnehage (5 stp), og 5) Utvikling av lederidentitet (5 stp). Modul 5) er integrert i de fire første modulene. Samlingene foregår vekselvis ved DMMH og ved HiNT Røstad i Levanger i Nord-Trøndelag. Mellom samlingene tilbys studentene nettbasert veiledning knyttet til skrivefaglig og prosessrelatert arbeid. Andre institusjoner kjører andre, om enn lignende opplegg.

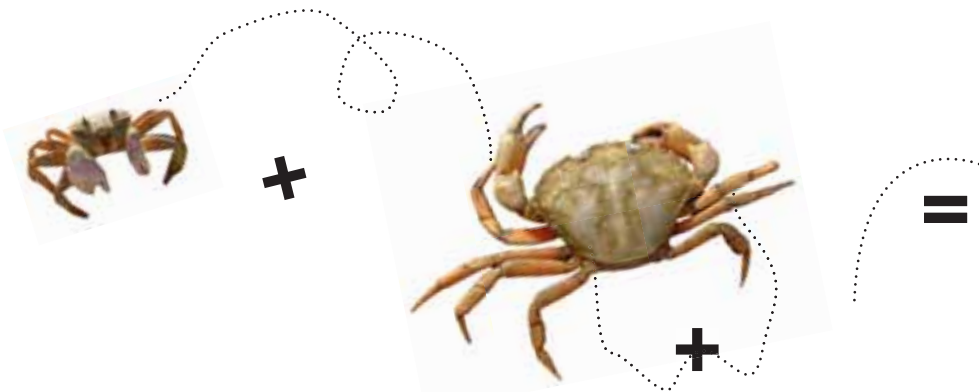
Institusjonene har delvis også knyttet til seg samarbeidspartnere. DMMH samarbeider for eksempel med Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) og revisjonsfirmaet PricewaterhouseCoopers (PwC), BIs

partnere er NLA Høgskolen i Bergen (Norsk Lærerakademi), Private Barnehagers Landsforbund (PBL) og psykologfirmaet Ledelse Organisasjon Vekst, og NHHs partner er Administrativt forskningsfond (AFF).

## Kan masterinnpasses

Alle tilbudene kan innpasses i et masterprogram. DMMHs tilbud kan for eksempel innpasses i Norges teknisk-naturvitenskapelige universitets (NTNU) masterprogram i så vel førskolepedagogikk som skoleledelse. UiA tilbyr innpassing til UiAs erfaringsbaserte master i ledelse. UiA tilbyr dessuten studentene et såkalt evu-seminar ved Berkeley, University of California, uke 39 høsten 2012. Temaet er utvikling av læring og ledelse i barnehager og skoler.

Nytt opptak til lederutdanning for styrere skjer våren 2012, annonserer BI på sin nettside.



# Tur dag med naturfag og matematikk

En tur til stranda med temaet *Dyra i fjæra* åpner for både naturfaglig og matematisk kunnskapstilegnelse, tipser artikkelforfatteren.

Av Liv Nese

**B**arnehagens nærmiljø kan med fordel utnyttes til utforskning av naturen. Nærområdet har kanskje en liten bekk, en sølepytt, noen trær, kratt og villnis. For barna som lever i en «her og nå-verden» kan dette gi spennende opplevelser. For å illustrere hvordan vi kan bruke naturen i utforskende aktiviteter, vil jeg her skissere en tur med tema *Dyra i fjæra*. Målet med turen er at barna skal lære om dyra som lever i dette området mellom flo og fjære, høyvann og lavvann, og samtidig få øve seg i tallforståelse.

Mange barnehager er flinke til å bruke naturen, men for voksne innebærer utflukter ofte å gå en liten stund, gjerne til en solvendt plass der de kan sette seg ned, spise og nyte utsikten, før de går samme veien hjem igjen. Dette er ikke noe godt utgangspunkt. Skal barn og voksne få en rik opplevelse av naturen må vi lære å observere og legge merke til det som finnes, og stille spørsmål ved hvorfor ting er som de er. I tillegg bør vi ha tenkt gjennom hva formålet med turen er. Det å ha klare mål for arbeidet blir vektlagt i Doverborgs og Samuelssons forskning (2000, s. 87), som jeg støtter meg til her. Dersom personalet arbeider for felles mål og har samme pedagogiske innstilling til arbeidet med barn, kan læringsmiljøet få gode vilkår. Bevisst planlegging er avgjørende for læringsutbyttet. Å bli kjent med og lære navna på de vanligste dyra i fjæra, er ett mål for turen. Å stimulere barnas tallforståelse er et annet. Vi kan selvsagt gå på tur også uten å ha læringsmål, men det er en misforståelse at kunnskap dreper naturopplevelsen, tvert imot kan kunnskap berike opplevelsen (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 21).



Jeg har ellers planlagt turen i lys av Samuelssons og Carlssons begrep *lærandets objekt* og *lærandets akt* (jfr. Thulin 2006, s. 28). Med *lærandets objekt* menes det vi ønsker barna skal lære noe om. I dette tilfellet er dyra i fjæresteinene og tallforståelse det spesifiserte innholdet. Med *lærandets akt* kommer spørsmålet *hvordan* inn. Her har jeg valgt å bruke Madsens og Fischers ulike læringsfaser (KD 2006, s. 17). De legger vekt på gode opplevelser der barna lærer gjennom å bruke følelsene og sansene sine. Dette vil gi barna erfaringer som de kan bygge videre på. De får faglig kunnskap og de lærer begreper gjennom å møte naturfenomener.

## Planlegging

En god tur trenger planlegging slik at alle vet hva slags oppgaver de har både før og underveis. Anta at 19 tre- til seksåringer og tre



voksne skal på tur. Jeg velger da å dele barnegruppen i tre, slik at de voksne får ansvaret for hver sin barnegruppe. En slik inndeling letter kommunikasjonen og oversikten og gjør det lettere å ivareta barnas sikkerhet. Hver gruppe får sine oppgaver.

Gruppe 1 har ansvaret for å pakke sekken. Allerede her kan vi trekke inn matematiske aspekter. Hvor mange barn og voksne skal på turen? Hvor mange kopper trenger vi? Hvor mange 1,5-liters flasker med vann? Menyen på turen er fiskepudding på brødskeive. Da må barna finne ut hvor mange fiskepuddinger vi må kjøpe og hvor mange brød vi trenger. Hva koster en pakke fiskepudding?

Gruppe 2 får ansvar for bålet. Det å lage mat på bål er for mange noe som hører med til en god naturopplevelse. Her kan den voksne sammen med barna reflektere over hva vi trenger til bålbrekking. Hvor mange vedkubber





### På jakt etter krabber

Alle bilder, foto: Magne Drangeid

må vi ha? Hvordan får vi fyr på et bål i det fri?

Gruppe 3 får ansvar for annet materiell og utstyr. Hva trenger vi for å fange dyra i fjæra? Små bøtter? Hvor mange? Et akvarium eller to (av plast)? En isboks? Denne gruppa må også finne oppslagsbøker om livet i fjæra, som vi kan ta med oss på turen.

Før avgang ville jeg hatt en samlingsstund. Da kunne vi informert barna om hva som skal skje på turen; dette for å skape forutsigbarhet. Her kunne vi sunget *Ute på bryggekannten* og lest regla om *Krabben* av Inger Hagerup. En voksen kunne dramatisert hvordan krabben beveger seg. Under samlingen kunne vi vist bilder av dyr som lever i fjæra, fortalt hva de heter og hva som kjennetegner dem. På den måten vil barna kunne gjenkjenne dyra når

de kommer ned til stranda. Bildene ville jeg laminert og tatt med på turen. Slike samlinger kan også være med på å skape forventninger.

### Ulike læringsfaser

Naturen er en god pedagogisk arena. Vi kan finne et yrende liv under steiner og mellom tang og tare. Dette kan pirre nysgjerrigheten. Fisher og Madsen har studert hvordan barn opplever og lærer i forskjellige faser. De to deler læringen inn i en opplevels- og oppdagelsesfase, en undersøkelsesfase og en refleksiv fase. Barna veksler mellom disse fasene, men de begynner alltid med å oppleve og oppdage. Når de kommer ned til fjæra vil de begynne å lete etter dyr. Kroppen sitrer av iver og glede. Det er derfor meningsløst å komme med forklaringer og spørsmål. Her bruker barna sansene sine til å se, lukte og føle. De voksnes rolle blir å «ta barna med til opplevelsen» og være en god medopplever.

I tilretteleggingen av undersøkelsesfasen er det viktig å være klar over at barn tar til seg kunnskaper gjennom alle sansene, og at sanseapparatet er avhengig av gode og varige stimuli. Her kan vi bygge på Piaget som mente at «barn må gripe for å begripe». Han kalte barns store trang til å ta på alt mulig for *fin-gerintelligens* (KD 2006, s. 38). For å få en aktiv læring må barna få ta på, bruke og eksperimentere med gjenstandene. På den måten vil de få personlige og direkte erfaringer. De utforsker aktivt med alle sanser og bruker hele kroppen når de holder, klemmer, lukter og smaker.

Ifølge Piaget konstruerer barn sin egen kunnskap, sin egen forståelse, gjennom bruk av tankeskjemaer. «Se den store edderkoppen», kan kanskje et barn si når det ser en krabbe for første gang. Barnet har et skjema for edderkopper, og krabben blir da plassert i dette skjemaet. Sammen med andre barn og voksne får de laget et nytt skjema, skjemaet for krabber. Dette skjer ved at de voksne eller andre barn sier «det er en krabbe». Slik får barna tilegnet seg nye erfaringer og ny bevissthet om forskjeller mellom dyr på land og i fjæra.



**Om artikkelforfatteren:** Liv Nese (liv.nese@lyse.net) er pedagogisk leder i Steinhagen barnehage i Stavanger. Hun er master i barnehagevitenskap fra Universitetet i Stavanger (privat foto).

I undersøkelsesfasen er barna konsentrerte og oppslukte. De minste barna vil kanskje bare se og oppleve til å begynne med, og kanskje være litt redde. De må få velge selv hvor aktive de skal være. Noen trenger lang tid før de er trygge og vil prøve ut nye ting.

I den refleksive fasen gjør barns undring seg gjeldende. Her kan det bli stilt mange hvorfor- spørsmål. Vi kan åpne opp for ny utforskning ved å være undrende og spørrende sammen med barna. Det er viktig at den voksne er tilgjengelig. Dersom de voksne er på samme nivå som barna, for eksempel ved å legge seg på kne, åpner de små seg lettere for spørsmål. På denne måten blir opplevelsen sanselig og kroppslig også for de voksne. Vi må i det hele ta barnas spørsmål, opplevelser og refleksjoner alvorlig. Vi må passe på at det ikke blir en enveiskommunikasjon der de voksne skal lære barna noe og gi fasitsvar. Når den voksne stiller kontrollspørsmål, vil barna lett oppleve at vi skal kontrollere hva de har lært.

### Klassifisering og hypoteser

Når vi har fanget mange forskjellige dyr, kan vi klassifisere dem. Dyra deles da inn i klasser etter bestemte kriterier. Vi kan se på likheter og ulikheter. Vi kan også klassifisere etter former. Sammen kan vi utforske og diskutere hvilke kjennetegn dyra har og hvilke de ikke har, og hvilken klasse de tilhører. Hva er forskjellen på et blåskjell og et albueskjell? Hvorfor heter begge skjell, mens den ene er musling og den andre er snegle?

Har vi klart å fange en krabbe i akvariet, kan vi observere hvordan den beveger seg. Barnet får da se det vi snakket om under samlingen. Vi kan også lage hypoteser med utgangspunkt i spørsmål: Hvorfor bytter eremittkrepsen huset sitt til et større? Hvordan spiser krabben? Etterpå kan vi mate krabben med et blåskjell og se hvordan den spiser maten sin. Barna kan her bli oppfordret til å iaktta, oppdage, forestille seg og sette ord på det som skjer. Dersom vi får tak i en brennmanet, kan vi lære barnet om begrepet tenta-



Den voksne – her artikkelforfatteren – har som oppgave å være en god medopplever og å åpne for utforskning ved å være undrende og spørrende sammen med barna.

kler. Barna kan også ta fingeren i sjøen og smake at vannet er salt. Dette kan være inngangsporten til refleksjon om saltvann og ferskvann.

Under turen er det hele tiden viktig å være oppmerksom på det sosiale samspillet, i tråd med Vygotskijs teorier om hvordan barn lærer nye ting. Fysiske handlinger og sansinger er nødvendige forutsetninger for læring, men det er bare gjennom sosialt samspill, samtale, idéutveksling, refleksjon og ettertanke at barnet er i stand til å organisere og strukturere erfaringene til en bredere helhet. Vygotskij beskriver læring som en overgang mellom to soner, to utviklingsnivåer. Den aktuelle sonen er der barnet befinner seg når det mestrer ting. Den potensielle sonen (The proximal zone) er der barnet står ovenfor problemer de kan løse dersom de får hjelp (Jerlang & Ringsted 1987, s. 240). Det er altså måten vi er sammen med barna på som er viktig. Har vi kunnskaper om de forskjellige fasene, er det lettere å gi tid og rom for utforskning, og vi er da gode medopplevere.

### Den voksne som ressursperson

For den voksne kan begrepet *lystfylt læring* vise hvordan lek og læring kan utfylle hverandre (Johansson & Samuelsson 2006). Å se det lærende i leken og det lekende i det lærende, er hovedmålet. Når vi for eksempel teller skjella eller fiskene sammen, viser den voksne en innstilling og et engasjement som er viktig for å skape en god læringsprosess. «Se hva som er under denne store steinen!» kan den voksne utbryte for å fange barnas nysgjerrighet. Når den voksne selv ligger på kne i fjæresteinene, vil dette føre til at barna blir inspirert og motivert til å undersøke videre og reflektere over funnene sine. Når barna for eksempel skal prøver å fange en kreps, må den voksne prøve å fange barnets initiativ og interesse, og tone seg inn til barnets verden.

Når de voksne velger tema, bør de velge noe de selv liker å holde på med, eller noe som de har lyst til å lære mer om. Interessen skaper engasjement hos den voksne, og engasjerte voksne skaper i neste omgang engasjerte barn. Engasjementet vil skape glede og undring hos

barna, men dette er likevel ikke nok. Vi må i tillegg gi barna kunnskaper og gjøre dem nysgjerrige på ulike naturfenomen. Derfor er det viktig at de voksne har kunnskaper når de veileder barna, både i fjæra og andre plasser. Vi er rollemodeller. Er vi nysgjerrige og undrende, vil barna også bli det. Er vi usikre på noe eller ikke vet skikkelig, kan vi slå opp i fagbøker. Det å vise at det går an å lese i faktabøker når vi er usikre, kan inspirere barna til å lete i slike bøker selv. Kunnskap er én ting, men i tillegg må vi kjenne til de ulike opplevelsfasene, slik at de voksnes tilnærming blir tilpasset barnas behov.

### Matematikk i fjæra

Barn liker å telle og er opptatt av tall. I fjæra kan vi utnytte denne interessen. I utforskningen av matematikkaspektet kan vi for eksempel bruke Gelmans og Gellistels fem prinsipper som de mener barn må ha forstått før de kan få en forståelse av tall (jfr. Doverborg & Samuelsson 2000, s. 85). Parkobling (en til en-korrespondanse) og telleremsa er to viktige





komponenter når det gjelder utvikling av antallsbegrepet. Her har fjæra mye å by på: «Hvor mange skjell har vi nå?»

Prinsippet om stabil orden, som betyr å telle i rett rekkefølge, får vi brukt her. Likeså abstraksjonsprinsippet som betyr at alle gjenstandene som inngår i en avgrenset mengde, kan telles: «Hvor mange bein har krabben?» Her får vi også bruk for kardinalprinsippet som innebærer at barna forstår at det siste nevnte tallordet også angir antall gjenstander i den talte mengden, og *den irrelevante ordens prinsipp* som betyr at vi kan begynne hvor vi vil når vi skal telle gjenstandene, men at intet objekt skal telles mer enn en gang. Vi kan ta inn ordinaltallet ved å spørre hvem som fikk den første krabben og hvem som fanget den andre reka.

For lettere å få en oversikt over antall dyr som er i akvariene, kan antallet representeres ved tellestreker gjennom bruk av parkobling. Vi kan lage et skjema for kategoriene. Vi kan også vise barna at det går an å telle med flere om gangen. På den måten viser vi at det finnes flere måter å telle på. Ann Ahlberg (1996, s. 17), skriver at skal barn virkelig ha en oppfatning av et tall, må de oppfatte tallets del- og helhetsrelasjon. Det betyr at barnet ser tallet som en helhet samtidig som det oppfatter delene tallet består av, for eksempel at tallet 5 er det samme som  $4 + 1$  eller  $3 + 2$ .

### Matematikk må synliggjøres

For å utvikle en forståelse for tall må barna få møte antall på mange forskjellige måter og i ulike sammenhenger, viser Fischers forskning (Doverborg & Samuelsson 2000, s. 84). Å gjøre matematikk synlig for barn i ulike situasjoner vil derfor støtte utviklingen av de matematiske ferdighetene. Barna får mulighet til å reflektere over tallene og hva slags betydning tallordene har i forskjellige sammenhenger.

Her har jeg vist hvordan vi kan planlegge en aktivitet som har som mål å fokusere på matematikk, men også ellers kan vi oppmun- tre barna til å telle ting rundt seg og forsøke å gjøre tellingen til en naturlig del av hverdagen. Denne er full av muligheter der det er naturlig å bruke matematiske begreper. Dette er i tråd med Baroodys tanker. Han skriver at de voksne må se mulighetene som ligger i hverdagssituasjonene (Baroody, Lai, & Mix 2006, s. 211). Dette er innsikt som kan være

nyttig for de voksne å ha med seg i arbeidet sammen med barn, også ute i naturen.

Viktigheten av uformell kunnskap vektlegges i Grinsburgs forskning (2006, s. 198). Den viser at en kilde til læreverser kan være at det er et gap mellom den kunnskapen barn har og undervisningen som barnet får på skolen. Slike gap kan oppstå når formell instruksjon ikke bygger på barnets uformelle kunnskap, eller når barnet ikke har utviklet en god nok uformell kunnskap. Ginsburg konkluderer med at dersom barn mangler uformell kunnskap, kan de få vansker med å ta inn tradisjonell kunnskap.

### Variasjon

En slik tur som jeg har tatt for meg, kan være spiren til et tema i barnehagen, noe som åpner for mange opplevelser og variert læring. Turen kan for eksempel brukes til å «plante» spor som avdelingen kan arbeide videre med senere. Når vi arbeider med et tema over en lang periode, får barna mulighet til å bearbeide opplevelsene sine. Om vi også dokumenterer turen vår, kan barna senere lettere gjenkalle det vi har opplevd. I tillegg kan vi dele opplevelsen med andre. Vi kan dokumentere gjennom å ta bilder eller lage en utstilling eller kanskje en fortelling. Når barna får gi uttrykk for opplevelsene sine, tas de ulike estetiske språkene i bruk. Barna kan tegne, male, lage dikt og bruke drama og musikk over temaet dyra i fjæra så vel som temaet tall. På denne måten får de variasjon, som er et nøkkelord i læringen. Hvis noe ikke varierer vil det ofte bli tatt for gitt og vil ikke danne grunnlag for refleksjon.

Marton & Booth beskriver hvordan barn skaper forståelse om det ukjente ved å ta utgangspunkt i det kjente (jfr. Doverborg & Samuelsson 2000, s. 82). Dersom barna for eksempel skal lære seg tall eller lære om naturfenomener i fjæra, må dette noe få et innhold

som kan oppleves som konstant, selv om situasjonen varierer (Thulin 2006, s. 30). Når barn møter tall og telling i forskjellige sammenhenger og når naturfenomen blir synlige i mange varianter, lærer barn å gjenkjenne disse.

### Pedagogene er garantistene

Naturen har sin egenverdi i tillegg til at den er en god lekeplass der barn får kroppslige erfaringer. Ute i naturen blir også gjerne konfliktene færre mellom barna, for her er det større tumleplass. Barns nysgjerrighet og vitebegjærighet må utnyttes pedagogisk. De voksne må være bevisste og ha planer for hva som skal være *det lærandes objekt og lærandes akt*. Slik kan vi sikre et best mulig læringsutbytte.

Naturen er konkret. Derfor kan barna ta og føle på det meste, og det er nettopp gjennom å kunne bruke alle sanser at barn lærer best. Gode voksne som er tilgjengelige, som gir rom og tid til å la barna få være i de ulike læringsfasene, vil være til god støtte for barnas utvikling. Det er barnas eget initiativ vi må bygge videre på. Ved å stille åpne, undrende spørsmål kan vi hjelpe barna til å ta vare på nysgjerrigheten, oppdagelseslysten og fellesskapsleden. På den måten vil vi bli gode medopplevere som hjelper barna videre i læringen, over i det Vygotskij kaller *the proximal zone*.

Det er førskolelærerne og den pedagogiske lederen som må være garantistene for god matematisk og naturfaglig kvalitet i barnehagen. Derfor har pedagogene også ansvaret for å videreføre holdninger og nødvendig kunnskap til resten av personalet. Barn lærer ved å være aktive og utforskende sammen med engasjerte voksne som viser ekte glede over å være sammen med dem. Å vise ekte engasjement vil altså være avgjørende for kvaliteten på den naturfaglige og matematiske kunnskapen og dermed for hvilken holdning barn får til matematikk, natur og naturopplevelser.

### Litteratur

Ahlberg, Ann. (1996). Barn og matematikk. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.  
Baroody, Arthur J., Lai, Meng-lung, & Mix, Kelly S.. (2006). The development of young children's early number and operation sense and its implications for early childhood education II. B. Spodek & O. N. Saracho (red.), Handbook of research on the education of young children (s. 187-221). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Doverborg, Elisabeth, & Samuelsson, Ingrid Pramling. (2000). To Develop Young Children's Conception of Numbers. Early Child Development and Care, 162, 81-107.  
Jerlang, Espen, & Ringsted, Suzanne. (1987). Den kulturhistoriske skole. I E. Jerlang (red.), Utviklingspsykologiske teorier - en innføring (s. 229-287). København Gyldendal Norsk Forlag.  
Johansson, Eva, & Samuelsson, Ingrid Pramling. (2006). Play and Learning - Inse-

parable Dimensions in Preschool Practice. Early Child Development and Care, 176(1), 47-65.  
Kunnskapsdepartementet. (2006). Temahefte om natur og miljø.  
Thulin, Susanne. (2006). Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen. Växjö: Växjö University Press.



(privat foto)

## Humpty Dumpty-danning

### Hvem er sjefen i denne andedammen?

Av Kjetil Steinsholt

**I**boken *Through the Looking Glass* av Lewis Carroll dukker det opp en pussig scene: Etter at Alice litt fortvilet forteller Humpty Dumpty at han leser boken opp ned, går han over til å tale paradoksalt om bursdagspresanger: Gaven til Alice er «heder» (glory). «Men jeg vet ikke hva du mener med heder», sier Alice. Humpty Dumpty smiler hånlig og svarer: «Selvsagt vet du ikke det før jeg forteller deg det. Jeg mener det er et fint og knusende argument for deg.» «Men», innvender Alice, «heder kan da ikke bety et knusende argument?» Humpty Dumpty svarer irritert: «Når jeg bruker et ord så betyr det rett og slett det jeg har bestemt at det skal bety – hverken mer eller mindre.» En fortvilet Alice svarer: «Spørsmålet er heller om du kan få ord til å bety så mange forskjellige ting?» Humpty Dumpty parerer dette raskt og elegant: «Spørsmålet er rett og slett hvem som skal være sjef, og det er alt.»

#### Humpty Dumpty og Kvalitetsmeldingen

Jeg kom på denne historien, som jeg leste for mange år siden, etter at jeg på side 7 i Stortingsmelding nr. 41 om *Kvalitet i barnehagen* kom over følgende setninger: «Begrepet oppdragelse er erstattet med danning, som er et videre begrep. Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon og som foregår hele livet.»

Vi finner noe av det samme i Lov om barnehager paragraf 1. Her ser vi Humpty Dumpty's logikk på et bredere og høyt institusjonelt nivå. Her er det snakk om å presentere et begrep hvor noen selv bestemmer hvordan det skal tolkes og forstås helt uavhengig av begrepets lange virkningshistorie. Nyvinningen nærmest forutsetter at begrepet har mening og at meningen kan bestemmes med et lite fingerknips nærmest ut fra eget for godt befinnende. Fra nå av betyr danning dette i barnehagen. Det er formålsbestemt. Fra nå av erstatter vi bare oppdragelse med danning, og vi bestemmer selv som Humpty Dumpty hva begrepet skal bety.

Dette kan skape fortvilelse og rådløse tilstander. Selvsagt har man ikke konstruert begrepet *ex nihilo*, men man har heller ikke tatt hensyn til begrepets felles visdomsforråd som omfatter kunnskap, bruksmønster og typiske uttrykksmåter. For den som er opp-tatt av begrephistorie vil dette være opprivende, men det er ikke overraskende at slike ting skjer i full offentlighet.

#### Danning som kritisk og frigjørende virksomhet

Danningsbegrepet har selvsagt en lang og ullen historie bak seg, men begrepet har som regel spilt en kritisk rolle. Det har vært et

begrep som har fungert som et motstandspunkt og som basis for kritiske analyser av hvordan vi oppfører oss, hvordan vi forholder oss til andre, til samfunnet og til oss selv. Danning fremsto i sin tid som et begrep om hvordan vi på den ene siden kunne betrakte og ikke minst bestemme mennesket, og på den andre siden hvordan danning kunne fremstå som et kritisk prinsipp for enhver pedagogikk som ønsket å forholde seg prøvende til bestemte samfunnsforventninger. Danning ble betraktet som en kritisk og frigjørende virksomhet, en prosess der mennesket virkelig ble fritt i den forstand at det kunne friset seg fra alle former for autoritet medregnet den massive statlige styring.

Med blikk mot dannelsingspotensialet skulle pedagogikken hjelpe frem autonome og uavhengige livsformer hvor utgangspunktet skulle være Opplysningens slagord om at mennesket skulle frigjøre seg selv «med hensyn til menneskehetens enhet». Innenfor rammene av en historisk analyse ble danning derfor sett på som en sosial formasjon som kombinerte to viktige elementer; individualitet og sosialitet. Individet ble formet i møte med det som var felles for all menneskelighet.

#### Danningsindustrien

I vår tid har selvsagt danning fått en rekke andre betydninger. Danning har blitt et stort felt og ikke minst en viktig «industri» som griper om seg og som nærmest smitter alt og alle innenfor den pedagogiske diskurs. Noen ønsker å orientere danningen i retning av en spesifikk kulturell kanon, andre åpner opp for at danning er nødvendig for alle i et moderne lærings-samfunn, og at danning bør være en formell kompetanse i hvordan kunnskap kan tilegnes. En slik meningsutvidelse har ført til at danning etter hvert ikke bare er blitt et honnørord, men også en viktig del av den pedagogiske virksomhet.

Historisk sett har oppdragelse og danning ikke vært det samme. Det å bli dannet krevde tidligere nemlig pågangsmot, en egen (indre) aktivitet uten et bestemt mål, noe som pekte hen på det faktum at det kan være vanskelig å danne andre. Men ved ganske enkelt å erstatte oppdragelse med danning, vil oppdragelsen miste mye av sin mønstergyldige status. Man kunne i det miste kanskje tenkt seg at oppdragelse fortsatt var viktig som et instrument for å befordre danning. Men nei, oppdragelsen skal nå rett og slett *erstatte* med danning.

Konsekvensen er at danning nå inntar en varig, men langt mer ambivalent rolle enn tidligere. Danning, med sine kulturelle og

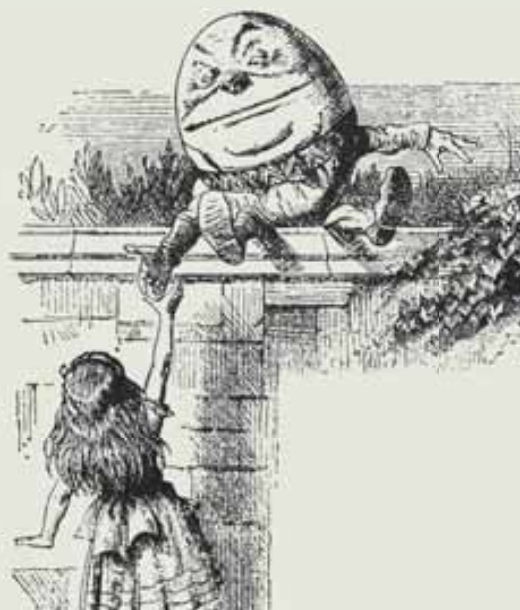


sosiale konnotasjoner, fremstår nå som en programmert hedersbe-  
tegnelse som vi ikke riktig vet hva betyr. Danning slik det fremstår  
i barnehageloven vil nok antakelig irritere mer enn det vil inspirere.  
En grunn til det er at begrepet både er krevende og nedlatende. Et  
gammelt diffust ord erstatter et annet ikke fullt så gammelt diffust  
ord uten overbevisende begrunnelser.

#### Noen vet hva det dreier seg om?

Begrepet er nedlatende fordi danning på den ene siden blir knyttet  
til en forestilling om at noen faktisk vet hva det dreier seg om, at  
det bør erstatte oppdragelse, og at danning i vår tid er langt bedre  
og samtidspåvirket enn oppdragelse – og for det andre at danning  
nå presenteres som et overordnet ikke-instrumentelt begrep i en  
tid hvor barnehagene overøses av diagnostiseringsmanualer, kart-  
leggingssystemer, kvalitetsstyringssystemer og økende krav om  
dokumentasjon.

Det er snakk om en Humpty Dumpty-danning; spørsmålet er nok  
en gang til syvende og sist hvem som «er sjef» i denne andedam-  
men!



Frist for påmelding:

**1. november**



### DEN NASJONALE BARNEHAGEPRISEN FOR KUNST OG KULTUR

På bakgrunn av innsendte søknader vil vår jury velge ut fem vinnerbarnehager som på en god måte  
viser hvordan man anvender kunst og kultur i barnehagen. Vinnerne mottar 10 000 kr, en skulptur av  
Harald Bodøgaard og 1 års abonnement av magasinet Q-barnekultur.

For informasjon og  
søknadsskjema  
se våre nettsider:

[www.kunstkultursenteret.no](http://www.kunstkultursenteret.no)  
[www.barnehageprisen.no](http://www.barnehageprisen.no)



Et møte med Berit Bae

# Et meningsfylt yrkesliv i kampen for anerkjennelse av barnehagen

Selv om Berit Bae begynte i barnehage i hjembyen Steinkjer da hun var tre år gammel i 1947, på en tid da barnehage var en sjeldenhet, begynte hennes karriere innen førskolelærerutdanningen ved en tilfeldighet. I dag er hun en av våre mest respekterte og profilerte førskolelærerutdannere, svært opptatt av både anerkjennelsesbegrepet, parallelt med politiske saker som førskolelærernes yrkesstatus og lønnsvilkår.

**Intervjuere: Arne Solli og Einar Juell**  
**Tekst: Arne Solli, foto: Erik M. Sundt**

**B**arnehagen i Steinkjer, kalt Barnas hus, var en del av Sveriges hjelp til bombede norske byer etter Den andre verdenskrigs slutt. Barnehageoppholdet var imidlertid ikke noe som penset Berit Bae inn på noen interesse for barnehage under oppveksten. Da hun ble voksen nok, bestemte hun seg for å studere i Oslo, først filologiske fag og siden pedagogikk, inkludert sosialpedagogikk, men pedagogikk-studiene den gang omfattet ikke barnehagepedagogikk. Hva fikk henne så inn på en karriere innen førskolelærerutdanning?

– I 1974 var jeg nyutdannet og arbeidsløs, sier Bae. – Jeg ringte rundt til forskjellige utdanningsinstitusjoner, blant annet til Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo. Der traff jeg en inspektør som var tidligere studiekamerat av meg, og han ville jeg skulle søke et vikariat der. Studentene hadde nemlig på et allmøte bestemt at det skulle tilsettes en vikar, en person de allerede hadde bestemt seg for, men

den personen ville ikke inspektøren ha. Så han ba meg søke, og jeg fikk vikariatet.

Og studentenes favoritt, som ikke var inspektørens? Det var Magne Raundalen!

Bae beskriver den første tiden ved BVA som kanskje den mest lærerike perioden i sitt liv, med mange engasjerte, kritiske og politisk orienterte studenter: – De var helt fantastiske å arbeide sammen med – men du måtte tåle motstand og kunne stå i faglig uenighet. Det er en faglig lærdom jeg har hatt mye nytte av senere i livet.

## Anerkjennelsesbegrepet

Mange studenter, tidligere og nåværende, kjenner Baes opptatthet av pedagogisk filosofi og av anerkjennelsesbegrepet, som hun brakte inn i norsk barnehagepedagogikk.

– Begrepet «anerkjennelse» er for meg svært viktig. Samtidig blir det ofte misbrukt. Noen snakker om «anerkjennende kommunikasjon» som om det dreier seg om en teknikk de kan lære seg på et helgekurs, med kurset i lomma er de liksom «anerkjennende», sier Bae.

– Anerkjennelsesforståelsen er en del av en filosofi og den springer ut av et bestemt menneskesyn, om gjensidig likeverd. Flere filosofer har vært opptatt av anerkjennelse, men selv interesserer jeg meg mest for den dialektiske forståelsen av begrepet, slik Anne-Lise Løvlie Schibbye har utlagt den i sin dialektiske relasjonsforståelse. Begrepet er langt fra lett-tilgjengelig, og selv holder jeg fortsatt på med å forstå hva det er å være anerkjennende. Jeg blir aldri ferdig med å forsøke å forstå hva det innebærer i teori og praksis.

– Misbruk av begrepet vil etter min mening si når det blir brukt sammen med programmatisk instrumenter som for eksempel A, B, C og 1, 2, 3 (jf. Oslo kommunes barnehager, Red.s anm.). Dersom du har et bestemt mål som barna skal nå, enten det nå er i matematikk eller norsk eller i sosial kompetanse, og interessen for «anerkjennende kommunikasjon» bare blir et middel for å nå målet, da bryter du med grunnlagstenkningen.

– Da står du i fare for å gjøre deg selv, som voksen i barnehagen eller som lærer vis-à-vis studenter, til den som sier «jeg vet hva anerkjennelse er, og nå gir jeg deg den». Det blir en ovenfra og nedad-holdning som ikke er i tråd med den gjensidige respekten som ligger til grunn for den dialektiske forståelsen av anerkjennelse, fastslår hun.

I denne forståelsen hører begrepet «anerkjennelse» sammen med begrepene «selvrefleksivitet» og «selvavgrensning». Disse begrepene peker mot at vi må kunne ta andres perspektiv opp i oss selv, og kunne skille mellom hva som foregår i vårt eget og i andres selv. Å møte noen med anerkjennelse forutsetter selverkjennelse, det vil si bevisstgjøringsarbeid i forhold til egne tanker og følelser.

– Selvavgrensning vil også si å vedstå seg og komme fram med mer av egne tanker og opplevelser, sier hun. – I forhold til barn kan

**Intervjuet:** Berit Bae (67) er professor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hun har utdannet førskolelærere siden hun begynte ved Barnevernsakademiet, nå en del av høgskolen, i 1974. Bae er den som i størst grad er representert med bøker og artikler på pensum ved samtlige førskolelærerutdanninger her til lands.

Hun er medlem av utvalget som 1. desember skal legge fram forslag til ny barnehagelov. Hun har tidligere sittet i blant annet Lærerutdanningsrådet og i andre utvalg knyttet til barnehage- og førskolelærerutdanningsfeltet.

Av Baes forfatterskap kan nevnes *Målrettet arbeid i barnehagen* (1982, Universitetsforlaget), *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling* (1996, Pedagogisk forum), *Dialoger mellom voksne og barn – en beskrivende og fortolkende studie* (2004, doktorgradsavhandling, Rapport nr. 25, Høgskolen i Oslo), og *Om å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* (2006, Kunnskapsdepartementet).

Hun arbeider for tiden som redaktør med å ferdigstille en antologi fra Medvirkningsprosjektet. Her finnes blant annet en artikkel basert på delprosjektet *Lekende og humoristiske interaksjoner* som en del av de yngste barnas medvirkning.





det bety å si «vet du hva, dette går ikke, det blir for mye bråk for meg. Jeg ser at du har lyst til det, men det går ikke». Eller «vi kan ikke ha det sånn her, for det blir for vanskelig». Alternativet er jo å si at «du er så umulig, du er så bråkete», da definerer du den andre som problemet, i stedet for å ta det inn over deg selv. Anerkjennelse handler om å se sammenhenger, hvordan vi påvirker hverandre gjensidig i relasjoner.

### Hverdagslivets betydning

Baes tanke om å se det interessante i det alminnelige har vært et av de viktigste bidragene til en forståelse av barnehagens egenart.

– Nå når stadig flere og yngre barn tilbringer store deler av sin barndom i barnehagen, tror jeg det er viktigere enn noensinne å være oppatt av de prosessene som er knyttet til hverdagssituasjonene i barnehagen. Jeg tenker på påkledning, på måltidet, på stellesituasjoner, eller for eksempel når barna skal på tur. En førskolelærer sa til meg for mange år siden at «turen vår begynner i det øyeblikket vi begynner å kle på oss, og den varer til vi er tilbake igjen».

– Ser du en tur bare ut fra læringsmålet, at barna skal til torget for å lære om grønnsaker, for eksempel, da glemmer du at veldig mye av det som betyr noe for ungene, er alt det rare som skjer på veien eller på trikken eller bussen eller hvor som helst. Det kan godt hende at det er dét de husker fra den turen. Førskolelæreren må se betydningen av å være til stede med hele seg i de hverdagslige prosessene, og ikke bare ha øye for de didaktiske planene eller kunnskapsmålene. I hverdagssituasjonene ligger det store muligheter for integrering av omsorg, lek og læring – det helhetlige lærings-

synet som barnehagene er forpliktet til å følge. Kvalitativt gode samspillprosesser i hverdagen inneholder rike muligheter for læring av ulike typer kunnskap ut fra barns forutsetninger.

Bae mener denne pedagogiske tenkemåten er blitt enda viktigere nå som over 35 prosent av barnehagebarna er i alderen ett til tre år. Det gjelder å ha blikket med seg, for den som mister interessen for det som skjer her og nå i hverdagssituasjonene, fjerner seg også fra de grunnleggende verdiene i barnehagepedagogikken, hvor omsorg, lek, læring og danning flettes inn i hverandre.

I 1982 kom boken *Måltrett arbeid i barnehagen* ut, med Berit Bae som medforfatter. Det kom 14 år før den første rammeplanen for barnehagen. Det var mindre offentlig oppmerksomhet om barnehagen på 1980-tallet, det var mindre offentlig styring, og det var i hovedsak opp til den enkelte barnehage å organisere drift og innhold. Boken, som hadde Familie- og forbrukerdepartementet som utgiver, var tenkt som en hjelp til å få fram barnehagepedagogikkens grunnlag og til å arbeide mer målrettet.

– I dag er det minst like viktig å kunne arbeide for barnehagens overordnede mål. Samtidig er det viktig å være kritisk til detaljert målstyring. Det er en fare i dag for at barnehagen kan bli overkjørt av en markedsliberalistisk målstyringsideologi, hvor oppmerksomheten rettes mest mot det som lett kan kategoriseres og måles. I den grad det skjer, blir det ytre pålagte mål som styrer hva du skal arbeide med i barnehagehverdagen, og det helhetlige læringsynet og barnehagens samfunnsmandat kommer i skyggen.

### Medvirkningsprosjektet

Bae er opptatt av det de siste tiårene, både ut fra forskning og i internasjonale konvensjoner, har kommet fram et nytt bilde av barn. De sees ikke lenger primært som objekter som skal formes og oppdras, men som medmennesker og medborgere, et syn som kommer tydelig fram både i barnehageloven og i rammeplanen. Når førskolelæreren og barnehagepersonalet tar dette på alvor i hverdagen, kan vi si at de bidrar til barnas danning til demokratiske individer. Kanskje burde vi

begynne å snakke om førskolelæreren som demokratiarbeider?

– I Medvirkningsprosjektet, som jeg var leder for, har vi hatt delprosjekter, og mitt delprosjekt handlet om lekende samspill og humor, sier hun. – Jeg ser lekende samspill og humoristiske ytringer i sammenheng med barns ytringsfrihet og jeg tar utgangspunkt i artikkel 13 i FNs barnekonvensjon om denne friheten. Jeg oversetter artikkelen til barnehagenivå og tenker at respekt for barns lek kan forstås som en måte å ta vare på barns rett til ytringsfrihet.

Dette betyr igjen at Bae ser det lekende samspillet og humoren i barnehagen som noe som kan bidra til demokratiske prosesser: – Hvis du legger lokk på lek og humor i det hverdagslige, eller du regulerer barns lek altfor mye, eller primært bruker den som et middel til læring, legger du lokk på en del av det demokratiske potensialet i barnehagen.

### En ny rammeplan for utdanningen

Arbeidet til rammeplanutvalget, utvalget som skal legge fram forslag til ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, var ennå ikke avsluttet da Første steg intervjuet Berit Bae. Noe var likevel kjent.

– Jeg ser at rammeplanutvalget foreslår å organisere førskolelærerutdanningen ut fra seks kunnskapsområder. Noen av disse områdene harmonerer med fagområder nevnt i den nåværende rammeplanen for barnehagen. Jeg savner imidlertid et klarere fokus på det som står i rammeplanen under barnehagens samfunnsmandat, formål og verdigrunnlag.

– Dette virker underlig i og med at det står i rammeplanutvalgets eget mandat at utvalget skal ta hensyn til samfunnsmandatet, oppgaver og innhold, sier Bae. – Strukturen så langt tyder på at utvalget primært har vært opptatt av å knytte utdanningen til fagområdene i barnehagens rammeplan og mindre til den første delen som formulerer det verdimeslige grunnlaget for barnehagepedagogikken.

– Vi er alle blitt preget av det som skjedde 22. juli, og det har styrket meg i den overbevisning at all utdanning av pedagoger må inkludere en sterk vektlegging av etikk, av holdningsarbeid, og av verdiskaping, sammen med kunnskap knyttet til fagområder. Etter mitt syn bør strukturen på planen for førskolelærerutdanningen gi tydeligere føringer angående barnehagens verdier, grunnlagsbegreper og det helhetlige læringsynet.

” ... all utdanning av pedagoger må inkludere en sterk vektlegging av etikk, av holdningsarbeid, og av verdiskaping, sammen med kunnskap knyttet til fagområder.





” En gang var det Nord-Norge-tillegg for lærere for at Nord-Norge skulle få lærere nok i etterkrigstiden. Nå er det så stor førskolelærermangel i Oslo at det spørres om ikke staten bør gå inn med ekstraordinære tiltak for en periode?

muneøkonomien, ville jeg satse mye på kompetansebyggende tiltak, samt gi førskolelærerne mye høyere lønn. Lønna virker også inn på hvem som søker utdanningen.

– Og mens vi snakker om økonomi, fortsetter Bae, - så har jeg en tanke om at det kunne vært konstruktivt med et Oslo-tillegg for å være førskolelærer i Oslo. Oslo er en by som det er svært dyrt å bo i, og med en komplisert og mangfoldig

barnehagesektor med mange store utfordringer for både personalet og barna.

– En gang var det Nord-Norge-tillegg for lærere for at Nord-Norge skulle få lærere nok i etterkrigstiden. Og turnuskandidatene, altså nyutdannede leger, måtte dra til Nord-Norge fordi der var det legemangel, de fikk ikke bosette seg hvor som helst. Nå er det så stor førskolelærermangel i Oslo at det spørres om ikke staten bør gå inn med ekstraordinære tiltak i en periode.

– En annet tanke fra min side er at alle barnehager skulle ha en ekstra faglig ressurs i form av en fagperson som ikke har ansvar for en gruppe, men bare for det pedagogiske arbeidet og for veiledning av personalet. Noen steder finnes det riktignok fagkonsulenter av denne typen på kommunenivå, eller innen PP-tjenesten, men jeg mener at ideelt sett bør enhver barnehage ha en slik faglig ressursperson.

– Førskolelærerutdanningen kan godt fortsette å være treårig, sier hun, - forutsatt at førskolelærere sikres rett til etterutdanning, og rett til lønsmessig kompensasjon når de tar en master eller annen videreutdanning – slikt bør forhandles fram. Det er jo veldig urettferdig at førskolelærere ikke får et selvfølgelig opprykk ut fra etter- og videreutdanningskompetanse, slik andre yrkesgrupper får, sier Bae med ettertrykk.

– Jeg ser også gjerne at alle barnehageeiere blir forpliktet til å drive etterutdanning, og da

i form av en prosessorientert etterutdanning over tid, og ikke endagskurs.

Aller helst vil Bae innføre tittelen *barnehagepedagog*, som hun ser som mer vidtfavnende enn det

nest beste alternativet barnehagelærer – hun ser på seg selv som *pedagog*. Uansett tittel, førskolelæreren og læreren i skolen må selvsagt sidestilles lønns- og statusmessig!

### Optimist?

Bae er optimist, men også skeptisk, med tanke på barnehagens framtid.

– Enormt mye har skjedd i løpet av 30 – 40 år. Barnehagen har fått en annen samfunnsmessig posisjon og er blitt mye viktigere i det offentlige rom, og som samfunnsaktør vil den bli stadig viktigere.

– Jeg er optimist også av en annen grunn, for jeg har arbeidet mye med etterutdanning i en del kommuner og bydeler. Når jeg ser hva en del folk på kommune- og fylkesnivå får til, og når jeg ser hvordan barnehagepersonalet en del steder arbeider med både barns og voksnes utviklings- og læreprosesser, så er jeg kjempeoptimistisk. Noen steder arbeides det utrolig bra!

– Når det er sagt, er jeg også litt i tvil, tillegger hun. - Motkreftene er sterke. Vi vet at det finnes private aktører som (mis)bruker barnehagen til å tjene seg rike. Vi vet at det er sterke nasjonale og internasjonale føringer i favør av en detaljert målstyring som kun vil vektlegge egenskaper som kan måles, kartlegges og testes – det er en skummel tendens. I en del miljøer synes det også å mangle kunnskap om pedagogisk arbeid med små barn og om barnehagepedagogikkens egenart.

– Jeg er i tillegg litt usikker fordi det ennå i vårt samfunn er mange som ikke har oppdaget hvor viktig barnehagen er for barns oppvekst i dag, sier hun.

– Når det er sagt, har jeg selv hatt et uhyre meningsfylt yrkesliv i snart 40 år. Jeg har vært opptatt med å studere og formidle kunnskap om barnehagen som institusjon. Kanskje er det nettopp kampen for anerkjennelse av barn og av førskolelærernes yrkesinnsats som har gjort mitt virke i barnehagefeltet så interessant og samtidig givende?

Bae har foreløpig ikke noe godt svar på hvorfor tendensen i utvalgets arbeid er som den ser ut til å være. Hun konstaterer imidlertid at utvalget ser bort fra faglige argumenter og anbefalinger fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) om at kunnskapen om de yngste må styrkes betraktelig i førskolelærerutdanningen. Bae kritiserer med andre ord både at utvalget etter hennes mening ikke har fokusert nok på barnehagens samfunnsmandat, og heller ikke i organiseringen av utdanningen har synliggjort betydningen av kunnskap om de yngste barna, de som nå utgjør over en tredel av barnehagebarna.

Selv sitter Bae i et annet utvalg, *barnehagelovutvalget*, som skal legge fram sin innstilling 1. desember i år.

– Barnehagelovutvalget er for det meste sammensatt av jurister, økonomer og statsvitere – samt noen få pedagoger. Det interessante er at jeg opplever ikke-pedagogene som veldig lydhøre overfor det vi har å si fra barnehagefeltet. Det er oppløftende, for da jeg begynte med barnehagepedagogikk for snart 40 år siden, var det så å si ingen utenfor feltet som var interesserte!

### Oslo-tillegg?

Veien til en bedre barnehage går blant annet gjennom høyere lønn til førskolelærerne, er Baes overbevisning.

– Jeg er opptatt av barnehagepersonalets kompetanse. Vi trenger ulike kompetansestyrkende tiltak. Hvis jeg hadde hånd om kom-



Kladden Kanvas-barnehage:

## Avdelingsfri aktivitetsfylt

Kladden Kanvas-barnehage i Bergen presenterer seg som en aktivitetsbasert barnehage med visjon om en engasjert hverdag. Barnehagen åpnet i 2006 og har utviklet sin egen form i et innholdsrikt barnehagebygg uten spor av avdelings- eller baseorganisering.

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

**D**aglig leder Elisabet Rishaug har vært med fra begynnelsen, de første årene som pedagogisk leder: – Vi har brukt fem år på å utvikle strukturen slik den er i dag. Grunnlaget ble lagt i oppstartsfasen, der det ble lagt vekt på å rekruttere personale med ulik kompetanse og personlighet. Variert kompetanse er viktig når ulike aktiviteter er den bærende strukturen i barnehagens organisering.

Hun sier en stram organisering har ført til en arbeidsdag som gir personalet styrke istedenfor å være utmattende. I årets medarbeiderundersøkelse for de ansatte i de 56 Kanvas-barnehagene skåret Kladden nest høyest på den totale indeksen.

Kladden er relativt stor med 120 storebarns-ekvivalenter. Grunnet andelen små barn har barnehagen i dag 88 barn, betydelig mer enn anbefalt i IRIS-rapporten (International Research Institute of Stavanger AS 2011) om barnehagens organisering og strukturelle faktorer betydning for kvalitet.

Kladden er en sonebarnehage. Soneorganisering innebærer at barnegruppene ikke har tilhørighet til faste lekearealer i bygget. Vi har vært inne på (Evenstad og Becher 2010) at soneorganisering byr på andre utfordringer enn base- eller avdelingsorganisering. Vi har sett tilløp til slitsom organisering av barn og voksne, ventelister for bruk av rom og låste funksjonsrom. Både ansatte og foreldre har i ulike medier (NRK Brennpunkt, nettstedet, etc.) uttrykt bekymring og frustrasjon over en uoversiktlig og kaotisk hverdag i store, åpne bygg. Flere fagpersoner har uttrykt særlig

bekymring for de yngste barna (Barnehagefolk 2010/3).

Vi konfronterer Rishaug med dette. Hun sier at særlig nye foreldre kan være bekymret og at personalet legger stor vekt på barnas tilvenning til barnehagen. Da er det like viktig å trygge foreldrene som barna. Tilvenningspersonen som er barnets primærkontakt avpasser vakter så godt som mulig etter avtale med foreldrene.

– Barna får erobre bygget i sitt eget tempo og vi skjærer de minste for eksempel ved måltider og hvile. De ansatte setter opp hvem som skal være tilvenningspersoner, men det er barna som bestemmer hvilke voksne de knytter seg til, og det blir respektert, sier hun. I siste brukerundersøkelse var småbarnsforeldrene de mest fornøyde i Kladden. To av seks førskolelærere på huset har fordypning i småbarnspedagogikk. Barnehagen har et bevisst fokus på de små og utformer rommene slik at de kan brukes av alle aldersgrupper.

### Bygningen som samarbeidspartner

Kladden eies av stiftelsen Kanvas og er utviklet gjennom Kanvas-prosjektet *Fremtidens barne-*



[illegible]

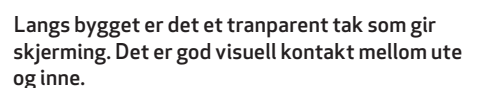
Plan 2. etasje:

Det er flere steder i det lange bygget kontakt mellom 1. og 2. etasje, noe som gir god orientering og lesbarhet.

Bygget brukes i hovedsak som det er planlagt,

men det store amfi, som var tenkt for musikk, drama og teater, har blitt småbarnas yndlingssted for tumlelek og ellers til fellessamlinger og bevegelseskrevende aktiviteter. Drama- og musikkaktiviteter er flyttet til to mindre og mer intime rom i 2. etasje. Her ynder barna å leke i mindre grupper, gjerne uten voksnes tilstedeværelse. Ansvarlige voksne er uansett aldri langt unna og kan følge med på barnas lek gjennom vinduer i dørene uten å avbryte. Det var opprinnelig åpen forbindelse mellom amfi nede og hems i 2. etasje. Her er det nå satt inn frostet glass med smale striper. Det begrenser støyen mellom etasjene, men gjør at barna likevel kan titte ned i amfi. En ytterligere oppdeling av

Bygget brukes i hovedsak som det er planlagt, men det store amfiet, som var tenkt for musikk, drama og teater, har blitt småbarnas yndlingssted for tumlelek og ellers til fellessamlinger og bevegelseskrevende aktiviteter. Drama- og musikkaktiviteter er flyttet til to mindre og mer intime rom i 2. etasje. Her ynder barna å leke i mindre grupper, gjerne uten voksnes tilstedeværelse. Ansvarlige voksne er uansett aldri langt unna og kan følge med på barnas lek gjennom vinduer i dørene uten å avbryte. Det var opprinnelig åpen forbindelse mellom amfi nede og hems i 2. etasje. Her er det nå satt inn frostet glass med smale striper. Det begrenser støyen mellom etasjene, men gjør at barna likevel kan titte ned i amfiet. En ytterligere oppdeling av amfi og tilliggende kjøkken/spiseplass er under arbeid. Erfaringen er at kjøkkenaktivitet og tumlelek lett forstyrrer hverandre.







- Tenk helhet, du må bli kvitt avdelingsstankegangen. Egentlig er det ideelt å få nytt personale som ikke har jobbet i avdelinger før, sier daglig leder Elisabeth Rishaug (privat foto)

Fra det store fellesrommet med amfi.

## Organisasjon og ledelse

I Kanvas-barnehagene er styrer betegnet som daglig leder for å fremheve lederstatus og ansvar (Første steg 2006/4). En assisterende daglig leder som en administrativ stilling i tillegg, gjør det mulig for daglig leder å konsentrere seg om pedagogisk ledelse og om personalet.

– En ledelse som er til stede og som vet hva den vil, er en viktig forutsetning for å få en avdelingsfri barnehage til å fungere, sier Rishaug. Hun understreker betydningen av pedagogisk kompetanse: - Vi har pedagoger i alle førskolelærerstillingene, og i enda et par til.

Ifølge IRIS (2010) etterlever bare fire av ti barnehager barnehagelovens bemanningsnormforskrift. Ifølge IRIS etterleves pedagognormen oftere jo større barnehagen er, og oftere desto større og mer avdelingsfri barnehagen er. Likeledes oppfylles kvalitetskriterier som gjennomføring av brukerundersøkelser, trivselsundersøkelser, det å ha faste tilknytningspersoner for barna, veiledning av assistenter samt det å ha ansatt spesialpedagog, bedre i større barnehager enn i små. Alt dette fant vi i Kladden barnehage.

Barn og personale er organisert i seks team med hver sin pedagogiske leder og to assistenter. De seks pedagogiske lederne og daglig leder samles i ukentlige ledermøter der pedagogiske problemstillinger og enkeltbarn er i fokus. Daglig leder og to pedagoger med spesialkompetanse utgjør i tillegg en ressursgruppe som trer sammen hvert halvår og vurderer gjennomføring av tiltak for barn med spesielle behov.

Hvert team har hovedansvar for en barnegruppe på størrelse med en tradisjonell avdeling, men likevel handler det ikke om «mine og dine barn». I Kladden blir personalet kjent med alle barna, men foreldresamarbeidet omkring enkeltbarn er knyttet til teamet. Ellers er det bare ved måltider at teamet er en samlet enhet. Fingarderoben og fast spiseplass er teamets fysiske samlingspunkt. Størstedelen av dagen er barn og personalet engasjert i aktiviteter og lek der personalet er stramt organisert, mens barna i hovedsak velger hvem de vil være sammen med og hva de vil være med



på. Her blir barnas vennsksrelasjoner tatt på alvor og ikke begrenset av rigide valgordninger for romfordeling slik Seland (2009 og 2011) har beskrevet i barnehagen hun undersøkte.

## Den tredje pedagog

De pedagogiske lederne er i tillegg til teamledere også leder for faste aktivitetsgrupper med ansatte. De ansatte er fordelt ut fra interesse og utvikler stor kompetanse på sitt fagområde. Aktivitetsgruppa har ansvar for planlegging og gjennomføring av aktiviteter for hele barnehagen, og for innredning og utstyr i spesialrom og verksteder. Aktivitetsgruppene bruker et tretimers møte i begynnelsen av semesteret til å lage halvårsplan over aktivitetene de arrangerer. Slik får alle barn i Kladden glede av den faglige spisskompetansen i personalet.

Midt i semesteret blir planen justert og ved årets slutt grundig evaluert. For personalet er det svært tilfredsstillende å utvikle særlig kunnskap på et område til glede for helheten. For eksempel nyter hele barnehagen godt av kostholdsgruppa grep om en sunn og variert meny, de har til og med laget egen kokebok for sunn mat.

Aktivitetsgruppene er i store trekk basert på rammeplanens fagområder. Her finner vi «Kostholdsgruppe som inkluderer matte», «Natur- og miljøgruppe med ansvar for turopplegg og basseng», «Drama- og musikkgruppe som også fokuserer religion og etikk», «Kunst og atelier,» og «Språkgruppe».

Til observasjon i aktivitetsgruppene er det utviklet et tosidig aktivitetsvurderingsskjema der side en fanger opp hvilke barn som har deltatt på aktiviteten og side to har plass til praksisfortellinger som beskriver hendelser og

opplevelser. Denne dokumentasjonen sammen med foto brukes på flere ulike måter, både i barnas individuelle porteføljepermer og som fellesdokumentasjon på den digitale oppslagstavla i garderoben, og på barnehagens hjemmeside.

Personalet arbeider bevisst med å skolere seg i pedagogisk dokumentasjon, ikke minst i Kanvas' regi. Høsten 2010 var personalet på studietur til Modena, Reggio Emilias nabokommune.

– Her lærte vi og mye om «rommet som den tredje pedagog» og hvordan skape inspirerende, estetiske og inviterende rom for barns lek og skapende uttrykksformer. For at det materielle utgangspunktet skal fungere slik må aktivitetene knyttes strengt til det spesifikke rommet. Skal du for eksempel male, må du gå til atelieret. Dette krever disiplin, og kan til å begynne med føles uvant for både voksne og barn, sier Rishaug.

## Barnehagedagen

Barnehagens koordinatorene leder og organiserer dagen. Formiddagens koordinator avløses kl. 14.00 av ettermiddagens. Koordinatoren er en førskolelærer eller en assistent. Rollen er krevende og utfordrende, men attraktiv fordi den gir innsikt i hverdagen og kontakt med alle barn og foreldre.

Barnehagen åpner kl. 07.00 og kl. 08.30 er alle aktivitetsrom åpne. Fram til kl. 11.00 foregår frilek og voksenledete aktiviteter ute og inne. Alle barna har en fast turdag i uken, disse gruppene er aldersinndelte og ikke valgfrie. Men ønsker barn å gå ekstra turer med vennen sin, får de det.

Kl. 11.00 er det samling for alle i amfi, der drama- og musikkgruppa leder samlingene. Her synges og lekes, og barn og voksne deler

opplevelser som bursdagsfeiringer og fester, og så videre.

Etterpå er det spising ved faste plasser fordelt på kjøkken oppe og nede og i noen aktivitetsrom. Etter maten er det enten lesestund eller massasje fram til ca kl. 12.30 for de som ikke skal sove. Småbarna sover i vogner i ute-skur, men de som har vokst ut av «sovevogna» sover på lette, ferdigoppredde feltsenger på musikkrommet. Etterpå er det valgfrie aktiviteter og frilek igjen fram til barna hentes, bare avbrutt av fruktmåltidet kl. 15.30. Barna velger selv når de går ut for å leke, men alle vet at de må velge utelek minst en gang om dagen. For de barna som sover i barnehagen, må de voksne foreta valg av utetid. Aktivitetsgruppene vektlegger aktiviteter både inne og ute og en aktivitetsgruppe har hver dag ansvar for en uteaktivitet.

### Organisatoriske grep

- En tilstedeværende daglig leder med personalledelse og pedagogisk ledelse som hovedoppgave.
- Morgenmøte daglig: Kun koordinator og daglig leder, ser på planene for dagen, teller barn og vurderer vikarbruk ved fravær.
- Koordinator er «kapteinen som spiller ballen rundt», har oversikt over dagen og tar avgjørelser. Koordinator tar imot barn og foreldre, formidler beskjeder og avgjør hvilke aktivitetsrom og aktiviteter som kan være åpne. Koordinator administrerer pauser, vikarer og omdisponerer personalet etter behov.
- En dagsplan for hele barnehagen utarbeides av en ukesansvarlig pedagogisk leder og en assistent for en uke av gangen. Slik frigjøres de pedagogiske lederne fra planlegging av dag- og ukeplaner i fem av seks uker, det gir dem tid til deltaking i barnas lek og virksomheter.
- Vaktliste med fem ulike vakttyper som sikrer flest ansatte når det er flest barn: seks faste vaktlag med tre personer på hver vakt. Vaktlagene er sammensatt av personer fra ulike aktivitetsgrupper
- Fem faste aktivitetsgrupper i personalet: ansvarlig for rom, materiell og aktivitet
- Seks team med pedagogisk leder og to assistenter og ni til 19 barn.
- Ledergruppe, alle pedagogiske ledere har ukentlige møter med fokus på enkeltbarn
- Ressursteam (styrer og to pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse, følger opp barn med spesielle behov)

Rishaug mener at barnehagen har funnet fram til en god og rasjonell organisering.

– Tenk helhet, du må bli kvitt avdelingstan-



**Kostholdsgruppa skal plan-  
te om agurkplantene uten-  
for drivhuset. De ansatte  
ruller på kjøkkenvaktene  
og følger kostholdsgruppas  
planer.**

Kladden barnehage er et eksempel på godt samspill mellom barnehagens pedagogiske virksomhet og et interessant og til dels utradisjonelt barnehagebygg. Samspillet oppstår når organiseringen av barnehagedagen er gjennomtenkt og fulgt opp gjennom ledelse i det daglige og – gjennom året – basert på en årsplan med klare pedagogiske intensjoner som forstås og støttes av hele personalet.

kegangen. Egentlig er det ideelt å få nytt personale som ikke har jobbet i avdelinger før, sier Rishaug.

Da barnehagen startet opp, ansatte Kanvas bevisst pedagogiske ledere med forskjellig bakgrunn, personlighet og interesser. Dette var slitsomt med mange rivninger i begynnelsen, men på sikt var dette en klok politikk.

– Vi har lært å nyttegjøre oss forskjellene til glede for helheten. Barnehagen ble satt i drift gradvis over ett halvt år. Vi begynte med fem team, men etter en tid ønsket personalet selv å øke med en barnegruppe til. Det var plass nok, personaltilfanget ble større og kompetansen mer mangfoldig, sier hun.

### Læringssyn

Ifølge årsplanen (2010) bygger pedagogikken i Kladden på et sosiokulturelt læringssyn der voksne ikke overfører sine kunnskaper direkte til barn, men heller deltar i barnas selvstendige læringsprosesser med støtte og interesse uten unødige avbrudd. Personalets viktigste oppgave blir å skape utfordrende og allsidige muligheter for barns læring gjennom lek, samhandling og vennskap. Organisering og dokumentasjon gir oversikt over hvilke aktiviteter og kontakter barna involveres i over en tid. Dersom det viser seg at ett barn for eksempel bare vil sitte alene å tegne, søker personalet å finne ut hvorfor og stimulere barnet til å oppleve flere relasjoner og uttrykksformer.



**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).

### Nettsider:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3690488.ece>  
<http://www.barnehage.no/no/nyheter/3480/Januar/kritisk-til-gigantbarnehager/>  
<http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/678200/>  
<http://www.grourdallen.no/index.php?id=4856865>

### Litteratur

- Evenstad, R. (2010): Begrepsforvirring om basebarnehager. I Første steg 2010/1.
- Evenstad, R. og Becher, A. A. (2010): Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. I Første steg 2010/2.
- Furu, A., Granholt, M., Holte Haug, K. og Spurkland, M. (2011): Student i dag - Førskolelærer i morgen, Kvalifisering til førskolelæreryrket. Fagbokforlaget. Bergen
- Greve, A. (2010): Stort er (kan-skje) ikke farlig, men er det ønskelig? I Barnehagefolk 2010/3.
- Guldbrandsen, Å. og Vinter-vold, A.-L. (2010): Barnehageut-forming for de yngste. I Barne-hagefolk 2010/3.
- IRIS-rapport (2011): Barne-hagens organisering og struk-turelle faktorerets betydning for kvalitet, www.iris.no.
- Otheliussen, K. (2010): Avde-lingsfrie barnehager og de minste barna. I Barnehagefolk 2010/3.
- Kladden Kanvas-barnehage (2010): Årsplan 2010-2013. Kunnskapsdepartementet (2006): Rammepplan for barne-hagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Akademi.
- Seland, M. (2009): Det moder-ne barn og den fleksible barne-hagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kom-munal virkelighet. Doktorav-handling NTNU 2009:258.
- Seland, M. (2011): Individet og fellesskapet. Valgfrihet og medvirkning som konkurreren-de praksiser i dagens barne-hage. I Moen, Morreanet og Søbstad (red.): Barnehagens grunnsteiner. Universitetsfor-laget
- Solli, A. (2006): Det handler ikke om kommunale eller pri-vate barnehager, men om gode og dårlige eiere. I Første steg 2006/4.



# Barnehagen strupes økonomisk

Alle som virkelig innser hvor viktig barnehagen er for barns liv i de første oppvekstårene, sier at barnehagen trenger mer ressurser i form av for eksempel flere pedagoger og bedre kvalifiserte styrere, for å nevne noe. Det vi faktisk ser, er tydelige tendenser til økonomisk struping av barnehagene. Kommune-Norges barnehagebevissthet later til å være lav, kommunene bruker rammetilskuddene til annet enn til de yngstes beste.

**P**riate Barnehagers Landsforbund (PBL) driver prosjekt *Likebehandling*, som har som formål å avdekke de enkelte kommuners bevilgningspraksis overfor barnehagene. Bakgrunnen for prosjektet er statens beslutning om å innarbeide driftstilskuddet til barnehagene i kommunenes rammetilskudd fra 1. januar i år. Prosjekt *Likebehandling* går ut på å innhente detaljerte regnskapstall for kommunal barnehagedrift fra samtlige kommuner i landet, for blant annet å finne ut om systemet for dokumentasjon av kostnadene i kommunale barnehager faktisk sikrer tilskudd til private barnehager i tråd med lov og forskrift. Prosjektets konklusjoner vil foreligge denne høsten.

Det er kommet for en dag at mange kommuner nå skjærer ned på bevilgningene til barnehagene, kan vi lese på blant annet PBLs nettsider. Rammefinansiering innebærer nemlig at kommunene selv bestemmer hva de vil bruke pengene til, ut fra lokale prioriteringer. Resultatet blir barnehager med redusert kvalitet.

## Ingen strenge kvalitetskrav

Kommunenes barnehagedrift reguleres av barnehageloven, men, som vi kan lese i Utdanningsforbundets temanotat 7/2011 *Finansieringen av barnehagene – politiske utfordringer* (side 12): «Sektorer som er underlagt strenge

kvalitetskrav i regelverket, vil vinne i konkurransen om midlene. Det er fare for at en bemanningsnorm som overlater stor grad av skjønnsutøvelse til barnehageeierne vil lede til ytterligere redusert kvalitet.» «Strenge kvalitetskrav» finnes ikke i barnehagesammenheng, en kommune kan spare og dermed redusere kvaliteten uten å gjøre seg skyldig i lovbrudd.

En kommunes private barnehager skal per i dag motta kommunale tilskudd tilsvarende minst 88 prosent av det kommunens kommunale barnehager mottar. Fram mot 2015 skal prosentsatsen gradvis økes til 100, har regjeringen bestemt. Det som imidlertid skjer i flere kommuner, ifølge PBL og ifølge temanotatet, er at kommunene bevilger mindre penger til de kommunale barnehagene, noe som i sin tur betyr mindre penger til de private.

## Kutt og spar dobbelt

Temanotatet presenterer et eksempel (side 17): «En kommune har stram økonomi og er tvunget til å finne innsparingsposter på budsjettet. Valget står mellom å kutte stillinger i kommunens barnehager eller å kutte stillinger i øvrige sektorer. Dersom kommunen velger å kutte stillingene i øvrige sektorer, vil kommunen spare det beløpet stillingene faktisk koster. Dersom kommunen velger å kutte tilsvarende antall stillinger i kommunale barne-

hager, vil kommunen derimot spare det dobbelte av det stillingene koster, ved at overføringene til de private barnehagene reduseres.

Eventuelt kan kommunen kutte halvparten så mange stillinger i egne barnehager og påføre de ikke-kommunale barnehagene det resterende innsparingskravet. Dette forutsetter at halvparten av barnehagene i kommunen er private og at kommunen finansierer disse med driftstilskudd lik gjennomsnittlig driftstilskudd til de kommunale barnehagene.»

## Private misbrukere

Imidlertid kan det forekomme at også en privat barnehageeier bidrar til en lavere standard i egne barnehager enn den som kunne vært oppnådd. Det er nemlig intet krav at et kommunalt tilskudd til en privat barnehage må komme barnehagebarna til gode i sin helhet. Den private eieren kan faktisk flyttet driftstilskuddspenger ut av barnehagen og over til andre virksomheter den private eieren driver.

Alliansen for velferdsstaten utgir en skriftserie, og i nr. 9/2010 side 23 kan vi lese: «Grimstad kommune ga i 2008 et samla driftstilskudd på 5,9 millioner kroner til tre private barnehageselskaper som indirekte og direkte er eid av (en navngitt person). Disse tre barnehagene hadde i 2008 et samla årsresultat før skatt på 2,8 millioner kroner. Kommunens driftstilskudd sto dermed alene for 48 prosent





av overskuddet. De tre barnehageselskapene inngår i en større selskapsstruktur med eien- domssalg, holdingselskap og enkeltmannsfor- retak med personalutleie. Dette gjør det svært utfordrende å kontrollere hvordan de offentlige tilskuddene brukes.»

Vi har faktisk også fått storkapitalister innen barnehagedrift. I For velferdsstatens skriftse- riehefte nr. 9/2010 står det på side 15: «Espira AS, tidligere Barnebygg AS, eies 60 – 70 pro- sent av det finske investeringsselskapet Cap- man Buyout Viii Fund Alp, som er registrert på Guernsey (en øy i Den engelske kanal, Red.s anm.). Espira driver 60 barnehager i Norge (trolig flere nå i 2011, Red.s anm.).» Øya Guernsey, som tilhører Storbritannia, er et såkalt skatteparadis.

Om Espira AS opplyses det videre at to navn- gitte nordmenn eier 17 prosent av Espira barne- hager, og at de sammen med det finske inves- teringsselskapet også eier Monsunen AS som igjen eier Service Property AS som eier 62 barnehagebygg her til lands.

Espira er størst med en omsetning på 879,3 millioner kroner i 2008, men det finnes flere andre store private barnehageeiere her i landet. Selskapet Trygge Barnehager var størst med hensyn til resultat før skatt i 2008, med 47,1 millioner kroner (For velferdsstaten har brukt Dagens Næringsliv fra 5. august 2010 som kilde for disse tallene). Red.

**Er det en kommunal eller en privat barne- hage som skal bygges her? Hvor mye vil ut- byggeren satse på å gjøre dette til en kvalitetsbarnehage?**

(Ill.foto, copyright UiA)

## Neppe 3,8 milliarder å spare

Frp vil spare 3,8 milliarder kroner på kommunebudsjettene ved å privatisere alle kommunale barnehager. Telemarksforskning mener rett og slett at en slik innsparing ikke er mulig og at Frp tar feil.

**I** den valgkampen som heldig- vis er forbi for denne gang, gikk Fremskrittspartiet ut med forslag om å privatisere alle kommunale barnehager for derigjennom å spare 3,8 milliar- der kroner årlig på kommunebud- sjettene. Frp brukte rapporter fra Telemarksforskning som belegg for forslaget.

På Telemarksforskings nettsider 31. august kommenterer forsker Trond Erik Lunder denne saken, og han begynner med å avvise at «privat» som sådan innebærer inn- sparing:

«... det er lite trolig at forskjel- lene i enhetskostnader skyldes eierskap alene. Det samme tall- materialet viser at private barne- hager i gjennomsnitt har lavere personalkostnader per årsverk og færre årsverk per barn.»

### Lavere lønn og færre voksne

Lunder fortsetter: «Det betyr at om alle barnehager skal ned på samme kostnadsnivå som de pri- vate, vil det etter all sannsynlighet medføre lavere lønn/pensjon til de ansatte og færre ansatte per barn. Mange private barnehager har i dag gode lønnsbetingelser og god bemanning, men det er nok i liten grad disse barnehagene som trekker ned gjennomsnitts- kostnadene.»

Ifølge Frp er kommunale barne- hager dyre på grunn av dyr admi- nistrasjon.

Lunder sier: «Den kommunale administrasjonen, for eksempel regnskapsavdelingen, vil neppe reduseres mye om barnehager blir

privatisert, slik at den kostnaden uansett ikke kan spares inn i sær- lig grad.»

### De store selskapene vil overta

Men hvilke private aktører vil bli barnehageeiere?

Lunder sier: «De private aktø- rene som står klare til å overta ved privatisering av kommunale barnehager, representerer ikke gjennomsnittsbarnehagene. Det vil trolig være de store barnehage- selskapene som vil være interes- sert og ha kapasitet til dette. Dette er på den ene siden store strøm- linjeformede selskaper med fokus på og evne til effektiv drift. Sam- tidig er det rimelig å tro at de fleste av disse vil ha et klart pro- fittmotiv. Hvis finansieringen skal ned på nivå med gjennomsnittet for de private barnehagene, er det ikke sikkert at disse større aktø- rene vil godta dette. I kommuner med mange private barnehager, og kanskje mange barnehager med samme eier, vil store barne- hageeiere ha betydelig makt over- for kommunene som uansett sitter med ansvaret for å tilby barnehageplasser til alle.»

Lunder mener at i en situasjon med nesten bare private barne- hager, vil de privates opptatthet av effektiv drift trolig ikke være den samme som nå. I dag er kon- kurransen på et marked med halv- parten kommunale og halvparten private barnehager trolig gunstig for kostnadsnivået i hele sektoren, mener han.

Red.



## Ta sats, lykke til, og stol på kollegene!

Jeg og mange andre er i disse dager på full fart inn i våre første ansettelsesforhold som nyutdannede førskolelærere. Noen er godt i gang allerede i sin nye jobbtilværelse. De vanskelige spørsmålene kan bli mange i tider som disse. Da er det godt å ha gode og erfarne kolleger og kompetente styrere å støtte seg til.

**J**eg sitter med vitnemålet i hånden og er ferdig utdannet førskolelærer. Jeg er stolt, og har gode minner fra en fantastisk avslutningsseremoni arrangert av kunstlinjen på Høgskolen i Bergen. Det er her på sin plass å reflektere litt over framtiden og hva en sitter igjen med etter endt skolegang.

Tre års høgskoleutdanning er ikke til å kimse av. Samtlige i det ganske land som har fullført førskolelærerstudiet har endret seg, fra 19-åringer rett fra videregående skole til godt voksne med barn og Volvo. Alle har vi fått et bevis på at vi mestrer en profesjon. Jeg sitter blant annet igjen med at den viktigste lærdommen gjennom disse årene er refleksjon (nå er sikkert pedagogikklereren min glad). Utdanningsdepartementet har ikke lagt opp til en uniform utdanning, og alle de forskjellige menneskene gir svært ulike førskolelærere, men alle har vi lært å analysere, reflektere og tenke over hvordan vi skal utføre jobben vår i barnehagen. Hvilke nye refleksjoner gjør vi oss i tiden fremover?

### Kjønnsstereotypene

Det er ikke lenge siden førskolelærere i flere store byer måtte arbeide

som assistenter og ta til takke med vikarjobber som nyutdannet. Nå er tilstanden en helt annen. Oslo og Akershus har et enormt underskudd på kvalifiserte førskolelærere. Hva har dette å si for jobben din? Blir du mindre skjerpet og blasert av å få jobb så lett? Alle mine studiekamerater har fått den jobben de har pekt på, typisk nok ble samtlige gutter avdelingsledere, mens de fleste jentene har blitt førskolelærer 2.

Hva gjør disse kjønnsstereotypene med arbeidsplassen? Vil du bli fanget av dem? Eller gjøre hva som helst for å unngå dem og søke deg inn som styrer fortest mulig? Og dermed bli fanget nettopp i ønsket om å unngå fordommer og stereotyper? De fleste menn er nok lei av forventningen om å bli styrer innen fem år i yrket.

### De mange spørsmålene

Hva med 22. juli? Det kan ikke unngås å nevne. Du kommer nyutdannet til din første førskolelærerstilling og blir møtt med spørsmål om død og ondskap første dagen i barnehagen. Hvordan forklare på best mulig måte, hvordan forsøksvis gjøre barn trygge? Eller har foreldrene allerede gjort jobben? Er det best å late som om Norge ikke har stått stille de siste ukene av ferien?

Dette er bare noen tanker som sikkert flere sitter med. Det er behagelig for meg å sitte og stille de ubehagelige spørsmålene uten å måtte gi svar. Det finnes ingen enkle svar, dette må enhver tenke over selv. Samtidig er det nettopp disse avveieingene som er så fascinerende og utfordrende. Det er godt å vite at en har utrolig mye å bidra med. Motivasjonen er på topp.

Nå er det bare opp til oss selv å skape en fantastisk tid for ungene i barnehagen. Ingen øvingslærer å overgi ansvaret til. Men vi får flotte kolleger og styrere som kan hjelpe hvis det er behov. Det er bare å ta sats! Lykke til.



**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.

# Et manifest for utdanning

Første steg presenterer på de to neste sidene *Et manifest for utdanning*. Det er et viktig pedagogisk dokument som fortjener å bli lest og debattert.

Napp gjerne ut disse sidene og ta vare på dem!

## Manifest til ettertanke



foto: CF-Wesenberg/kolonihaugen.no

Utdanningsforbundets leder Mimi Bjerkestrand oppfordrer til debatt



Gert Biesta (t.v.) og Carl Anders Säfström presenterte Et manifest for utdanning på NERA-konferansen i Jyväskylä i Finland i mars i år.



Foto: Arne Solli

Lar det seg gjøre å snakke «utdanningsmessig» om utdanning? spør Mimi Bjerkestrand.

Hva mener vi er utdanningens egentlige eller sanne vesen?

Og hva betyr våre svar på dette for hvordan vi vurderer utdanningens stilling og funksjon i dagens samfunn?

Av Mimi Bjerkestrand

**D**isse store og komplekse spørsmålene ønsker vi en debatt om. Og særlig viktig er det at profesjonsutøverne selv deltar i meningsutvekslingen. I dette nummeret av Første steg trykker vi *Et manifest for utdanning*, signert Carl Anders Säfström og Gert Biesta. Säfström er professor ved Mälardalen Högskola i Sverige, Biesta er professor ved Universitetet i Stirling i Skottland.

Vi har selv sørget for å oversette artikkelen fra engelsk (oversettelsen er utført av Jens Garbo, rådgiver i Utdanningsforbundet). Og vi sier det med det samme: dette er en både krevende og utfordrende tekst. Men det er ikke snakk om noen lettvinnt opphopning av vanskelig fagterminologi. Det er selve resonnementene som utfordrer oss.

Säfström og Biesta åpner artikkelen med setningen «Utdanningen er under angrep for ikke å levere det den er ment å skulle levere».

Og det er nettopp forestillingene om hva som skal leveres – og hva disse forestillingene kan lede til – de ønsker å problematisere.

### Det som er og det som ikke er

Mange husker sikkert innslaget på «Skavlan» i vinter, der sir Ken Robinson ga oss alle noe å tenke på med spissformuleringen om at «skolen dreper kreativitet». Robinsons poeng er på mange måter det samme, at selve den hensikten med utdanning som vi prøver å fortolke og forvalte, i seg selv kan føre oss inn i handlingsmønstre der vi hindrer barn og elever i å sette sitt eget unike stempel på sin egen utdanning. Robinson eksemplifiserte dette med den lille jenta som ville tegne Gud. Da læreren mildt irettesettende fortalte henne at ingen vet hvordan Gud ser ut, repliserte hun trygt og avslappet at «det vil de snart få se».

Vi vet at jenta med dette enkle svaret peker på noe helt sentralt. Hun har et bilde, en fore-

stilling. Som hun kan gjengi. Og som vil være noe helt nytt – hittil usett.

Säfström og Biesta er opptatte av «spenningen mellom det som er og det som ikke er». En utdanning som utelukkende dreier seg om «det som er», risikerer å bli redusert til en repeterende rekke av overlevering. Etter vårt syn ligger en viktig årsak til at mange barn og unge mister sin kreativitet i løpet av utdanningsårene (og det er det forskningsmessig belegg for å si at de gjør!) nettopp her. Mens en utdanning som bygger på helt bestemte forestillinger om «det som ikke er – ennå», nettopp av den grunn kan pålegge seg selv å skape akkurat dette gjennom leveransen og da ende opp med utopiske ambisjoner.

Manifestet argumenterer for at vi må våge å stå i spenningen mellom det som er og det som ikke er, og «å utvikle og praktisere teori som har frihet som siktemål og referansepunkt».

### Barnehagepedagogisk viktig

Det er flott at denne teksten kommer nettopp i Første steg. I barnehagepedagogikken og i det lov- og planverk som ligger til grunn for barnehagens innhold, ligger det rikelig med føringer som understøtter Säfströms og Biestas budskap. Samtidig ser vi at barnehagen i dag er under press nettopp når det gjelder hva som skal leveres. Vi trenger denne debatten!



# *Et manifest for*

## UTDANNING

# Å snakke på vegne av utdanning



Utdanningen er under angrep for ikke å levere det den er ment å skulle levere. Det er ikke første gang. Disse angrepene kommer fra to ulike hold; populisme og idea-

lisme. Populismen kommer til syne gjennom forenkling av utdanningsmessige anliggender, enten ved å redusere dem til spørsmål om individuell smak eller til forhold som kan løses gjennom instrumentelle valg. Den kommer til syne gjennom en beskrivelse av utdanningsmessige prosesser som enkle, endimensjonale og ukompliserte, noe som kan bli styrt av lærere gjennom organisering av kunnskapsstoff og elever, basert på vitenskapelig dokumentasjon av «hva som virker».

Idealismen kommer til syne gjennom overdrevne forventninger om hva utdanningen skal avstedkomme. Her blir utdanning koplet til prosjekter som demokrati, solidaritet, inkludering, toleranse, sosial rettferdighet og fred, også i samfunn preget av dype sosiale konflikter eller krig. Det ser ikke ut til at utdanning noen sinne vil kunne klare å leve opp til slike forventninger. Utdanningen blir derfor hele tiden presset inn i en forsvarsposisjon.

Fra det ståstedet prøver noen å imøtegå populisme med idealisme, i det de hevder at løsningen ligger i å finne fram til den «rette» agenda for utdanningen. Andre igjen imøtegår idealisme med populisme, og hevder at med bedre vitenskapelig dokumentasjon og bedre metoder vil vi etter hvert bli i stand til å fikse utdanningen og få den til å virke. Begge disse argumentasjonslinjene vurderer dermed svakhetene i utdanning som noe vi må og kan overvinne. Nettopp ved å gjøre det, risikerer en, i begge posisjoner, å ta selve den *utdan-*

*ningsmessige dimensjonen ut av utdanningen. Dette manifestet sikter mot å snakke om utdanning på en måte som verken er populistisk eller idealistisk. Det tar sikte på å argumentere ut fra et hensyn til hva det er som gjør utdanning utdanningsmessig. Det stiller spørsmålet om i hvilken grad utdanning fremdeles er mulig å gjennomføre i våre utdanningsinstitusjoner.*

### Utdanningens (egen) interesse

Vi hevder at å snakke utdanningsmessig om utdanning vil si å uttrykke en interesse for frihet, spesifikt en interesse for den andres frihet, barnets frihet, elevens frihet og studentens frihet. Frihet er ikke det samme som tillatelse. Frihet handler verken om at alt går eller om rent individuelle preferanser og valg. Frihet er relasjonelt og har derfor en iboende kompleksitet. Det er grunnen til at frihet i en utdanningsmessig forstand ikke handler om fravær av autoritet, men om en autoritet som bærer i seg en orientering mot frihet. Sammenhengen mellom utdanning og frihet har en lang historie. Mens utdanning opprinnelig ble igangsatt eksklusivt for dem som allerede var frie, har utdanning fra opplysningstiden av blitt mer forstått som selv å være en frigjørende prosess, en prosess innrettet mot realisering av frihet. Slik frihet blir ofte forstått som fremtidig, enten gjennom et psykologisk resonnement som handler om utvikling av indre potensial eller evner, eller gjennom et sosiologisk resonnement som handler om sosial endring, frigjøring fra undertrykkelse og overvinning av ulikhet. Slik har utdanning ikke bare blitt sammenvevd med fremskritt, men nærmest blitt synonymt med det. Likevel, gjennom å forstå utdanning i termer som inkluderer det som ennå ikke er, altså å forstå utdanning som en prosess som vil bære sine frukter på et tidspunkt i fremtiden – forsvinner spørsmålet om

frihet fra det nåtidige og risikerer en evig utsettelse. Da plasseres det utdanningsmessige i det uoppnåelige.

### Utdanning i spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er»

Heller enn å forestille oss utdanning i tidsmessige termer, det vil si som noe som handler om spenningen mellom det som er og det som ikke er ennå, foreslår vi at det rette perspektivet blir å forestille oss utdanning som spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er». En slik a-temporær forståelse av utdanning kan tydeliggjøre hva som skjer om man ser bort fra spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er» og skaper sin forståelse enten i termer om det som er eller i termer om det som ikke er. Utdanning i drakt av «det som er» blir en form for tilpasning. Det kan enten være en tilpasning til det som ansees å være samfunnets nåtidighet, hvilket gjør utdanning til sosialisering. Eller det kan være en tilpasning til det som ansees å være barnets eller studentens nåtidighet, og da ta utgangspunkt i slike fakta som det begavede barn, barnet med ADHD, studenten med lære vansker og så videre. I begge tilfeller mister utdanningen sin interesse for frihet, den utdefinerer det nye og uforutsigbare som overflødig.

Svaret på dette må imidlertid ikke bli å kle utdanningen i drakt av «det som ikke er». Gjør vi det, vever vi utdanningen inn i utopiske drømmer. Å holde utdanningen borte fra det rent utopiske er ikke et spørsmål om pessimisme, men en nødvendighet for ikke å sale opp utdanningen med uoppnåelige forventninger som heller utsetter friheten enn å muliggjøre den i det nåtidige. Å bli værende i spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er» er derfor også et spørsmål om å ta ansvar for samtiden. Å binde utdanningen til «det som

(*Et manifest for utdanning* er oversatt fra engelsk til norsk av Jens Garbo, rådgiver i Utdanningsforbundet.)

er» er å overlate ansvaret for utdanningen til krefter utenfor utdanningen, mens å binde den til «det som ikke er» blir å overlate utdanningen til en abstrakt og uoppnåelig framtid. Sett fra et utdanningsmessig perspektiv blir begge ytterlighetene uansvarlige. Vi trenger derfor å bli værende i spenningen.

### Dissens, subjektivitet og historie

Spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er» må ikke forstås som den gylne midelvei mellom disse ytterlighetene. Heller ikke som en fusjon av «det som er» og «det som ikke er» til en høyere syntese. Spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er» springer ut av konfrontasjonen mellom de to. Det handler om hvordan «det som er» blir avbrutt av et element som er radikalt nytt, og ikke av en repetisjon av det som allerede er. Dette bruddet, som vi kan kalle «dissens», er det øyeblikket der subjektiviteten «blir til i verden». Det er tidspunktet der talen ikke er repeterende eller selvbekreftende, men unik og unikt ny. Det er øyeblikket der friheten opptrer. Når subjektivitet blir redusert til «det som ikke er», blir den fantasi; et imaginært selv som for alltid blir værende bortenfor virkeligheten. Å bli værende i spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er» betyr derfor å ta historien på alvor og å anse utdanningen som fundamentalt historisk, det vil si åpen for hendelser, for det nye og uforutsette, heller enn som en endeløs repetisjon av det som allerede er eller som en marsj mot en forhåndsdefinert framtid som kanskje aldri kommer.

### Teoretiske ressurser og spørsmålet om utdanningsteori

Å plassere utdanning i spenningsfeltet mellom «det som er» og «det som ikke er» får også implikasjoner for hvilke teoretiske ressurser

som kan bli brukbare i utdanningen. Vi stiller spørsmål ved hvorvidt ulike akademiske disipliner helt kan fange opp den utdanningsmessige dimensjonen ved utdanning og dermed bidra i utdanningsmessig arbeid. Når utdanningssosiologien tar sikte på å forklare hvordan utdanningen reproducerer eksisterende forskjeller, enten utilsiktet eller ideologisk, opererer den på enmerkene av «det som er». Å bruke slik kunnskap i utdanningen innebærer en risiko for å definere individet som «det som er» heller enn å fremme frihet. Når, på den annen side, utviklingspsykologi forstår «det som ikke er» i termer av «det som ikke er ennå», risikerer den å utsette (forskyve) mulig nåværende frihet til en kommende frihet, som kanskje aldri dukker opp. Begge disse teori-feltene kan derfor lede utdanningen bort fra spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er». Det reiser spørsmålet om mulighetene for en teoriutvikling som er i stand til å bli værende i spenningen. Det er spørsmålet om en skikkelig utdanningsteori, til forskjell fra anvendt eller importert teori.

### Å teoretisere utdanning utdanningsmessig

Utdanningen er å utvikle teorier – og å praktisere teori – som har frihet som siktemål og referansepunkt. Slike former opererer ikke i det kognitive feltet, hvor teorien vil binde utdanningen til «det som er», og heller ikke i det normative feltet, der teorien vil binde utdanningen til «det som ikke er». Ressurstil-

fanget må heller være etiske, politiske og estetiske i sin karakter. Det peker i retning av en subjektivitetens etikk, en frigjørings politikk og en frihetens estetikk. En subjektivitetens etikk fokuserer på hvordan subjektet fremtrer som noen, gjennom ansvarlig respons til hva og hvem som er den annen. En frigjørende politikk fokuserer på øyeblikket der subjektet snakker på en måte som ikke er repeterende eller selvbekreftende, men som bringer noe nytt inn i verden. En frihetens estetikk fremhever hvordan sunn fornuft forandres når likhet forutsettes i en situasjon av ulikhet.

### Å stå opp for utdanning

Dette manifestet er et forsøk på å indikere hva det kan bety å snakke utdanningsmessig for utdanning. Vi står opp for utdanning for å gi tilsvar på angrep og utfordringer som sikter mot å binde utdanningen enten til «det som er» eller til «det som ikke er», enten til en nåtid som allerede er kjent eller til en fremtid som allerede er fastlagt men alltid utsatt. Begge disse posisjoner innsnevrer og lukker utdanning heller enn å åpne den opp for videre muligheter. Dette manifestet er et forsøk på å artikulere hva det kan innebære å snakke for utdanning på en måte som anerkjenner hva det er som gjør utdanningen spesiell, unik og skikkelig. Med hensyn til dette tar manifestet sikte på å identifisere utfordringene som må bli møtt om en ønsker å stå opp for utdanning – hvilket betyr å stå opp for frihet.

November 2010

Carl Anders Säfström

Gert Biesta

# Pedagoger i alle land, foren dere!

**Gert Biestas og Carl Anders Säfströms *Et manifest for utdanning* er med sine svakheter samtidig et oppmuntrende manifest som maner til diskusjon om den pedagogiske filosofiens perspektiver.**

Av Lars Løvlie

**H**er til lands vil regjeringen kartlegge alle treårings språkferdigheter i barnehagen. Regjeringen foreslår også å leseteste alle fireåringer som ledd i planer for bedre integrering av innvandrere. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementets (BLD) Integreringsutvalg (NOU 2011:14) foreslo nylig, uten den minste barnefaglige begrunnelse, at: «Det skal gjennomføres tidlig og jevnlig språktesting av

alle barn i førskolealder», noe som også trekker inn femåringene.

I skolen strupes hverdagen for lærere og elever av lover, forskrifter, læreplaner, strategiplaner og testregimer. Dette skjer uavhengig av forskeres og læreres råd, for dagens politikere og byråkrater snakker ikke *med*, men *til* forskerne og lærerne. Det som gjelder er kontroll i stedet for tillit; det er politikens steiner for brød.

Manifestet bør leses som en protest mot flommen av regler og forskrifter, mot økonomiseringen, det vil si operasjonaliseringen, takseringen og produktkontrollen av det pedagogiske arbeidet. Manifestet er en oppfordring til politisk handling. Jeg minner om Immanuel Kants skrift *Hva er opplysning?* fra 1874, Kants oppfordring til mennesket om å tenke selv og å komme seg ut av sin selvfor-

skyldte umyndighet. Jeg minner om Karl Marxs og Friedrich Engels' *Det kommunistiske manifest* fra 1848, som kan leses som en oppfordring til politisk engasjement.

Jeg omskriver gjerne sluttordene i deres manifest noe: «La bare den herskende politisk-byråkratiske ideologi styrtes med ulydighet. La de herskende ideologer skjelve for en pedagogisk revolusjon. Pedagogene har bare sine lenker å tape. De har en verden å vinne. Pedagoger i alle land, foren dere!»



Foto: Erik Sundt

**Lars Løvlie:** er professor emeritus ved Universitetet i Oslo, der han gjerne deltar på universitetets pedagogiske bloggsider. Med hensyn til bruken av ordet «manifest», som han fryktet kan ha blitt et belastet ord, gjør han oppmerksom på at denne teksten ble skrevet før 22. juli.

## Et budskap om aktivisme

**I en tid der faget pedagogikk svekkes som premissleverandør for barnehagens utvikling, innhold og egenart trenger vi refleksjoner som innspill til nye utspill. *Et manifest for utdanning* er et godt utgangspunkt i så måte.**

Av Einar Juell

**P**rofessorene Carl Anders Säfström ved Mälardalen Högskola i Sverige og Gert Biesta ved Universitetet i Stirling i Skottland presenterte A Manifesto for Education på NERA/NFPF-konferansen ved Universitetet i Jyväskylä i mars i år, der undertegnede hadde gleden av å få være til stede. Her var menneskerettigheter i utdanningen og vilkårene for pedagogisk forskning i utdanningssystemet i hovedfokus.

*Et manifest for utdanning* springer ut av et

samarbeid om dels faglige og dels politiske interesser knyttet til pedagogisk filosofi i grenselandet mellom teori og praksis. Biesta har blant annet skrevet boka *Beyond Learning* i 2006 (svensk tittel *Bortom lärandet - demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*). Säfström er visepresident i NERA - Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning. Han har skrevet boka *Forskellighedens paedagogik. Nye veje i paedagogisk teori* (2007). Säfström underviser i høst ved forskerutdanninga ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim under ledelse av professor Kjetil Steinholt.

Pedagogikk på sitt beste betegner på den ene siden pedagogisk virksomhet og praksis i utdanninga, på den andre siden den vitenskapen som studerer den samme virksomheten i vid forstand. I denne sammenheng inngår manifestet som en oppfordring til samarbeid og konkret og målrettet handling.

Manifestet kan fungere som en brobygger og knytte de ulike lærerprofesjonene tettere sammen som en viktig kilde til informasjon og meningsutveksling.

Bare ved det å ha fått manifestet oversatt fra engelsk til norsk er vi i gang med å utvikle nye debatter og nye praksiser. Vi trenger en pedagogisk filosofi som kan levere et vesentlig og bindende grunnlag for barnehagens egenart og pedagoger som i kraft av sin pedagogiske dømmekraft kan treffe beslutninger til beste for fellesskapet i spenningsfeltet mellom fag og (ut)dannelse.



Foto: Tore Brøyen

**Einar Juell:** er utdannet førskolelærer og er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets avdeling for profesjonspolitikk.





## Ei ny (arbeids)tid?

En ny kjennelse innebærer en innstramming av førskolelærernes individuelle råderett over arbeidstiden. Les derfor nøye og studér de fire spørsmålene nederst på siden! Det er førskolelærernes arbeidsvilkår det handler om!

**K**jennelsen fra nemnda om Særavtale for barnehager, SFO, skole og familiebarnehager, SFS 2201, kom 31. mai. Kjennelsen utfordrer den delen av pedagogens arbeidstid som skal avsettes til å forberede og planlegge det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Den gir en innstramming av den individuelle råderetten over arbeidstiden. Samtidig gir kjennelsen mulighet for at sammenhengen mellom arbeidstidsordningene og de krav som stilles i yrkesutøvelsen kan bli tydeligere, og over tid styrket. Endringene medfører en styrking av retten til overtidsgodtgjørelse fordi man etter den nye bestemmelsen får overtid for foreldrekontaktarbeid og for alt for- og etterarbeid som må utføres ut over 37,5 timer i uka. Nemndas kjennelse slår også fast at endringene i arbeidstidsbestemmelsene ikke skal føre til økonomisk innsparing for barnehageeier.

Det nye punktet om pedagogisk personale i særavtalen er å betrakte som en forsøksordning og skal ha virketid i perioden fra 1. august 2012 til 30. juni 2013. Det slås fast at den ordinære arbeidstiden er 37,5 timer per uke. Minst fire timer i gjennomsnitt per uke skal avsettes til faglig samarbeid, planlegging, forberedelser, tilrettelegging av aktiviteter og lignende.

Det er en forutsetning at planen for denne tidsbruken skal drøftes med de ansatte. Planen skal nedfelles i for eksempel kvartalsvis eller halvårslige planer. Tiden skal legges både i og utenfor institusjonen.

Dersom partene er enige lokalt, kan det avtales en annen disponering av den samlede

arbeidstiden på 37,5 timer for det pedagogiske personalet. Lokal avtale kan inngå som en forsøksordning. Det er hjemlet i Hovedavtalen del A §§ 4 – 6.

Et partssammensatt utvalg med representanter fra Utdanningsforbundet, KS, Fagforbundet og Delta skal se på utfordringene for barnehageområdet: avtale, avtaleendringer, lover, lovendringsforslag, m.m. Arbeidet skal være avsluttet 1. januar 2013.

Utvalget skal også initiere gjennomføring av en spørreundersøkelse om arbeidstid og ledelsesressurser. Nye forhandlinger skal foregå innen 30. juni 2013.

### Gode lokale prosesser viktig

Våre arbeidsgivere må ta inn over seg at dette av mange oppleves som et angrep på førskolelærerens mulighet til å gjøre en god jobb i barnehagen. De spør om endringene vil gå ut over en allerede vanskelig rekrutteringssituasjon. Vi deler denne bekymringen, og håper at kommunene også ser alvor i situasjonen. Mye avhenger av hvordan denne forsøksordningen blir praktisert, spesielt hvor godt arbeidsgiverne klarer å tilrettelegge arbeidet og organisere arbeidstiden, sa Utdanningsforbundets leder Mimi Bjerkestrand på forbundets nettsider etter at kjennelsen var blitt lagt fram.

KS er også opptatt av gode lokale prosesser. I B-rundskriv 5/2011 står det: «På bakgrunn av kjennelsen er det avgjørende for videre utvikling av avtalen at det gjennomføres gode prosesser lokalt. Avtalen skal være et viktig verktøy for å gjennomføre de utfordringer barnehagen står overfor.» Les mer:

<http://www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/>

Lonns-og-arbeidsvilkår/B-rundskriv-vedrorende-barnehageavtalen---SFS-2201/

Og: <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Lonn-og-arbeidsvilkår/Andre-artikler/Utfordrer.forskolelærernes-arbeidstid/>

Utdanningsforbundet vil arbeide for at forsøkene og utredningsarbeidet som ligger i den nye avtalen skal være et godt grunnlag for en fremtidig avtale med bedre vilkår for førskolelærernes faglige arbeid.

### Det er nå vi kan si fra!

Nå har vi førskolelærere mulighet til å si fra om hvilken arbeidstid vi trenger for framtidens barnehage. Hva ønsker vi å oppnå når avtalen skal reforhandles? Ønsker vi en avtale som sikrer oss mulighet til å skape gode barnehager, sikre ressurser til barnehagen og/eller skal avtalen sikre vern mot for høy arbeidsbelastning?

Da må vi også være tydelige på hvilke oppgaver vi mener lov og rammeplan pålegger førskolelærerne å ha i barnehagen.

Ta initiativ til debatter om arbeidstid i lokallaget, i styrergruppen og i barnehagene, gjerne med utgangspunkt i disse spørsmålene:

- Hvilke oppgaver er det førskolelæreren trenger tid for seg selv for å utføre? Det dreier seg om oppgaver førskolelæreren styrer helt selv.
- Hvilke oppgaver er det førskolelæreren trenger tid sammen med andre førskolelærere for å løse?
- Hvilke oppgaver er det førskolelæreren trenger tid sammen med hele personalet for å løse?
- Gjør dere arbeid/oppgaver som dere mener en pedagogisk leder ikke bør gjøre og som andre burde gjøre i stedet?

Lykke til med et viktig og nødvendig arbeid!

# Vi trenger en utdanning som krever innsats

Når Unni Bleken leser NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningene, får hun en forstemmende følelse av at det i dagens utdanning hersker en «det er ikke så farlig»-holdning. Det mener hun den nye rammeplanen for utdanningen må ta et oppgjør med, og sine poenger illustrerer hun ved en kort gjennomgang av sin egen tid som førskolelærerstudent.

Av Unni Bleken

**B**arnehagen 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 (forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland).

Jeg regner med at diskusjonen om hva som er «relevant førskolelærerutdanning med høy kvalitet» blir livlig og engasjert når forslaget til ny rammeplan for utdanningen kommer på høring denne høsten.

I år er det 60 år siden det tredje kullet ved Menighetspleienes Barnevernsinstitutt (MBI, senere Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, DMMH) i Trondheim stod klare til å ta fatt som førskolelærere etter to års utdanning. Vi som fikk plass ved MBI fikk det etter personlig søknad til skolens styre. Opptakskravene var minimum realskooleeksamen, mange hadde tatt examen artium (tilsvarer fullført videregående skole), minst et halvt års praksis fra barnehage og et halvt år husmorskole. Mange hadde i tillegg også barne-/barselpleie. Det var kamp om utdanningsplassene. Skolen tok opp 20 studenter i året. I vår klasse var alle mellom 20 og 30 år – ingen hadde egen familie.

Å drive en utdanning for barnehagelærere var ennå nybrottsarbeid i Norge. Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo begynte i 1935, men ble sinket i utviklingen av fem års krig og besettelse. Barnevernsskolen i Bergen og Oslo kommunale barnevernsskole kom i

1948 – så var det stille lenge. Først fra 1970 begynte utbyggingen av førskolelærerutdanningene under offentlig regulering og økonomisk ansvar.

I vår tid disponerte MBI to klasserom, et felles oppholdsrom for lærere og studenter, og et tekjøkken. Etter hvert fikk vi et eget verksted for formingsundervisning. Ut over dette hadde vi ingen spesialrom for fagundervisning. De to årene var organisert slik at vi hadde fulltids undervisning inne på skolen i første og fjerde semester (seksdagers uke). I annet og tredje semester hadde vi praksis i barnehage fem dager i uken, undervisning på skolen hver lørdag og noen ettermiddager i uken. I sommerferien mellom første og annet år hadde vi obligatorisk to eller tre uker praksis på feriekoloni. Utdanningen krevde all vår tid og energi – her var ikke tale om jobb ved siden! I teoriperiodene oppholdt vi oss stort sett på skolen, i praksisperiodene var vi alltid flere sammen på samme øvingssted; dette skapte nær kontakt og varige vennskap innad i klassen.

MBI hadde tre lærere i full stilling: rektor, lektor i barnpsykologi, og praksisveileder. For øvrig ble undervisningen drevet av timelærere fra byen, eksperter på hver sine områder, men ikke på barnehager, med ett unntak: læreren i naturfag. Ut fra dagens krav om utdanningens tilknytning til yrkesutøvelsen må vel dette sies å være heller tynt. Den som først og fremst sørget for at hele denne løse organisasjonen hang sammen og sikret utdanningens kvalitet, var rektor *Astrid Vatne*. Våre samtaler havner alltid raskt hos henne. Hun har betydd så mye

som inspirasjonskilde for hver og en av oss.

Astrid Vatne, tiltalt som *rektor* eller *frøken Vatne*, var utdannet lærer og kom til MBI fra lærerstilling ved lærerskolen på Stord. Vi hadde henne i pedagogikk, men undervisningen hennes var stadig innom også fagområdene etikk, filosofi og psykologi. Hun var kunnskapsrik og krevende, alltid til stede med sitt skarpe blikk, engasjert i alt.

Vi glemmer aldri denne episoden: Rektor kom inn til time og kastet et raskt blikk rundt klasserommet. Det stoppet ved blomstervasen på pianoet: »Hvem er det som har satt sammen denne sjuskete blomsterbuketten!? Sånn kan det ikke se ut!» Klasseansvarlige for romorden meldte seg med svak røst, og vi fikk på stedet en temperamentsfull forelesning om barnehagelærerinnens ansvar for at barnas omgivelser er *vakre*. En slik overhaling glemmer man aldri. I et glimt opplevde vi rektors dype respekt for barna i barnehagen og vårt ansvar for deres trivsel i stort som i smått. Astrid Vatne innprentet oss hvor viktig det yrket var, som vi hadde valgt.

## 1. teoriperiode – 1. semester med pedagogikkens historie

På denne tiden fantes knapt faglitteratur på norsk eller andre skandinaviske språk som var direkte beregnet på vår utdanning. Jeg har tatt vare på mine fem grunnbøker 1949 – 1951. Stoffet ble gjennomgått, diskutert og satt i perspektiv, særlig i rektors timer. Hun satte alltid pris på spørsmål eller kommentarer fra oss, men hun forventet at de var saklige og velbegrunnede. Det kunne kreve mot å ta ordet.

Jeg ser at A. T. Ottelins *Pedagogikens historia* (på svensk) er innkjøpt på min første studiedag 1.9.1949. Vi begynte med spartanerne og atenerne i oldtiden: to nært beslektede folkegrupper med helt forskjellige valg for barnas vei inn i de voksnes verden. Synet på barn, barndom og oppdragelse var altså kultur- og tidsavhengig. Hovedvekten lå på de store pedagoger fra vår egen kultur: Johann Amos Comenius (1592 – 1670), Johan Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) og Friedrich Fröbel (1782 – 1852). Ottelin hadde med et avslutningskapittel om de nyere reformpedagogiske strømningene i begynnelsen av det 20. århundre. Pedagogikkens historie står ennå for oss som en varig kilde til innsikt i vårt yrke som førskolelærere. Kanskje får denne kunn-



**Om innspillforfatteren:** Unni Bleken (82), inneharer av Kongens fortjenstmedalje i gull for sin mangeårige innsats for barnehagene og førskolelærerutdanningen, er blant mye annet tidligere rektor ved Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo (foto: Arne Solli).

skapen en renessanse i utdanningen gjennom barnehagens nye formålsparagraf med det foreløpig ganske udefinerte målområdet *danning*, om enn ikke akkurat med Ottelin?

Utviklingspsykologi var et sentralt teorifag. Vår grunnbok var S. Aa. Thordrups *Børnepsykologi* (på dansk). De første 200 sidene gir en oversikt over tidens kunnskap om førskolealderen. Thordrup presenterer den banebrytende utviklingen av småbarnspsykologien i 1920 og -30-årene. Vi måtte kunne stoffet, vi visste at ved slutten av utdanningen lå den seks timer lange avsluttende eksamen i pedagogikk og psykologi. Vissheten om at en vet og kan noe innenfor et fagområde, gir imidlertid økt yrkesmessig sikkerhet. Thordrup er riktignok forlenget utdatert.

Ved siden av hovedfagene pedagogikk og psykologi hadde vi et tredje, *barnehagelære*, senere kalt *metodikk*. Stillingen fantes i alle utdanninger for barnehagelærere i de nordiske landene. I tillegg til å være en undervisningsstilling, hadde denne også ansvar for praksisveiledning og organisering av praksis. Stillingen ble alltid ivaretatt av en barnehagelærer med solid yrkeserfaring. Hver klasse hadde en fast tilknyttet praksisveileder/metodikkklærer. Denne stillingen og læreren var sentral for å skape sammenheng mellom teori og praksis. Den finnes stort sett ikke lenger i førskolelærerutdanningen.

Disse tre stillingene ble supplert med time-lærere i tilstøtende fagområder, for eksempel religion/etikk og samfunnskunnskap. Norsk som kunnskaps- og ferdighetsfag for oss selv ble ivaretatt innenfor pedagogikkfaget. De estetiske fagene hadde stor plass. Timelærernes oppgave var å ta seg av vårt eget forhold til faget og fagets «håndverk»: vi malte og tegnet, sang og hadde stemmebruk, leste barnebøker og fortalte eventyr, saget med løvsag og laget enkle spill, leker og billedbøker. Hvordan de estetiske fagene så skulle omformes til å bli innhold i barnehagen – fagdidaktikken i dag – var det vår lærer i barnehagemetode som tok seg av, sammen med øvingslærerne i praksisperiodene. Vi hadde egen



skriftlig eksamen i barnehagelære, og praksisvurderingen ble lagt inn som en del av fagets avsluttende karakter.

### 1. praksisperiode – 2. semester og den faste dagsrytmens betydning

Første praksisperiode var delt i en periode i barnehage og en periode med hospiteringspraksis i andre typer institusjoner for barn, for eksempel spesialskoler og barnehjem. Barne- skjebner vi møtte i denne praksisen kunne gjøre et uutslettelig inntrykk, og ga oss innsyn i sider ved samfunnet vi ikke kjente. Vi hospiterte også i grunnskolens første klasse.

All vår barnehagepraksis foregikk i korttidsbarnehager, hvor barna var fire timer daglig. Trondheim hadde ingen heldagsbarnehager på tidlig 1950-tall, og heller ingen barnehageplasser for barn under tre år. Barnehagene hadde ofte bare en og aldri mer enn to avdelinger. Det vil si at aldersblandede grupper var vanlig; enten tre-/fireåringer og fem- til sjuåringer fordelt på to avdelinger, eller tre- til sjuåringer samlet i en avdeling. Barnehager for bare seksåringer forekom, men sjelden.

”(utdanningen) må gi  
førskolelæreren dømmekraft  
og handlekraft i møtet med et  
spill levende yrke

Barnegruppene hadde 20 til 25 barn, og en barnehagelærer og en praktikant var ansvarlige for dem. De to voksne arbeidet seks timer daglig, noe kortere på lørdager. Barnehagelæreren var til stede i gruppen hele tiden. Alt for- og etterarbeid var lagt til de to barnefri timene hver dag. Det var dermed daglig god tid til å snakke med en praksisstudent om alt som hadde hendt og skulle hende.

I den første praksisperioden lå vekten først og fremst på trening i alle de faste innholdsmomentene som lå i den faste dagsrytmen: frilek ute og inne, tilrettelagte aktiviteter av de voksne, samlingsstunder, måltider, av- og påklledning. Dette faste, nærmest nasjonale mønstret for innhold og organisering er heldigvis mer variert i dagens barnehager, men det sikret på sin side at de voksne daglig måtte

tenke igjennom hvilke opplevelser og aktiviteter som skulle fylle barnas tid i barnehagen ut over den som går med til lek og daglig omsorg. Når for eksempel bare drøyt halvparten av de intervjuede barnehagestyrerne i rapporten *Alle teller mer* (2009) oppgir at det arbeides systematisk med å få barn til å fortelle og delta i samtaler med andre barn, og hele 28 prosent sier at de ikke arbeider mye med høytlesning i de eldste aldersgruppene, så blir vi gamle førskolelærere meget forbauset. I den gamle barnehagen med sin sterke vekt på daglig samlingsstund, ville dette vært utenkelig.

Boken *Barnträdgården* av Stina Sandels og Maria Moberg (svenske barnehagepionerer) var vår grunnbok i faget barnehagelære. Kapitlene forteller hva som var kjernen i den gamle barnehagens innhold: Sang og musikk i barnehagen, småbarnsgymnastikk, rytmikk og sanglek, tegning, modellering, klipping og bygging, hagestell, barn og dyr, og småbarnas poesi og prosa.

Derfor var også disse fagene inne i utdanningen: musikk, bevegelse, forming, naturfag, og norsk (morsmålet). Kunnskap om og trening i å bruke disse fagene var vårt viktigste praktiske verktøy i arbeidet med barna. Det ble krevd at vi mestret hvert av områdene tilfredsstillende.

De definerte arbeidskramene i utdanningen gjorde at vi som nyutdannede barnehagelærere hadde en startkapital av praktiske ferdigheter som det var opp til oss selv å utvikle videre. Dagens førskolelærere er bedre stilt enn vi var; innen alle innholdsområder i barnehagen er det nå god tilgang på spennende didaktisk faglitteratur. Der har ikke minst lærerne ved dagens utdanninger bidratt.

I første praksisperiode var vi pålagt omfattende oppgaver i observasjonsteknikk. Mange timer i frileken inne og ute ble tilbrakt med å krysse av enkeltbarns adferd og aktivitet i detaljerte tidsskjemaer. Observasjonsperioden ble avsluttet med en rapport som samlet hovedtrekk i det materialet vi hadde. Rapportene ble vurdert av rektor. Hun var nøye med at vi ikke ble for vidløftige i tolkninger av observasjonsskjemaene våre. Hobbypsikologer ville hun ikke ha noe av. Treningen i systematisk

observasjon er noe av det jeg har hatt mest glede av i min gamle utdanning. De detaljerte skjemaene brukte jeg aldri som førskolelærer, men vi ble øvet i alltid å ha øyne og ører med oss i det daglige arbeidet og merke oss hva som foregikk blant store og små.

### 2. praksisperiode – 3. semester og mer selvstendig ansvar

Våre lærere la vekt på at vi skulle møte mest mulig forskjellige forhold i første og andre praksisperiode. Det å ferdes i ulike deler av byen, i ulike sosiale og økonomiske miljøer, ville gi oss forskjellige utfordringer og erfaringer.

I denne praksisperiode fikk vi mer selvstendig ansvar. Den største oppgaven, som vi både gruet og gledet oss til, var alene å lede hele arbeidet på avdelingen, organisering og innhold, i to hele uker. Innholdet skulle i denne tiden være samlet om et definert tema, et såkalt *interessesentrum*. I dag ville vi kalt det et *prosjekt*. I *Barnträdgården* er interessesentrum inngående beskrevet som et særtrekk man er stolt av: «I barnehagen har vi noe som vi kaller interessesentrum, det vil si et visst emne som vi vier vår interesse i en viss tid. Vi velger som emne noe som ligger barna nær og som vi vet de kan bli interessert i, og arbeidet i barnehagen dreier seg da om dette». Beskrivelsen av hvordan et slikt emne kan oppstå og videreutvikles, viser at ønsket om å la barna få være med og utforme barnehagens innhold ikke er nytt.

Vi opplevde nok gjennomføringen av de to ansvarsukene som en form for praksisprøve. Alle planer og begrunnelser, med beskrivelser og vurderinger av hva som skjedde underveis, ble samlet i en praksisrapport, som ble vurdert og kommentert av våre lærere. Praksisveilederen kom alltid på dagsbesøk i perioden for å se hvordan alt forløp. Å finne et relevant tema for interessesentrumet var ikke lett. Skrekken var at barna ikke skulle bli interessert i det hele tatt. Jeg tror ingen av oss opplevde det, men det var opp til oss å tilpasse turer, materialer, sanger, leker, fortellinger og alt til temaet og til barnas alder og modenhet. Mye av det vi trengte, laget vi selv. Det var ikke mye utstyr å få kjøpt til barnehager i 1950. I lederukene hadde vi også ansvar for å lede minst ett foreldremøte, det vil si mødremøte. Disse sammenkomstene kunne bli holdt så ofte som en gang i måneden, og var ofte et viktig

sosialt møtested i nærmiljøet. De to lederukene var krevende og meget lærerike praksisuker.

Semesteret sluttet med juleforberedelser og julefest – *Barnträdgården* har et eget kapittel om fester og festforberedelser. Våre to praksisperioder dekket altså til sammen et helt kalenderår. Derfor ble mye av barnehagens tradisjonelle innhold knyttet til årets gang overført direkte til oss i disse periodene.

## 2. teoriperiode – 4. semester og vektleggingen av voksenrollen

Det siste semesteret samlet trådene. To fagbøker viser det: Wilhelm Aareks *Barnet og den voksnes verden – psykologi for oppdragere* (norsk), og Heinrich Hanselmanns *Opdragelsesvanskeligheder* (dansk, oversatt fra tysk). Aareks bok var hovedboken og ble grundig gjennomgått, i Hanselmanns gjennomgikk vi bare ett kapittel om *vanskelige barn med miljøfeil* – det vil si at de voksne, oppdragernes, rolle var i fokus.

Aareks bok var vår eneste fagbok på norsk. Forfatterens siktemål er oppdragelse til samfunnsliv. Boken peker på veier de kan gå som ønsker å «oppdra» i samsvar både med barnets natur og vår tids samfunnsmessige behov. Forfatteren legger vekt på å vise at den praktiske oppdragerkunsten bør springe fram som et resultat av teoretisk innsikt og forståelse både av barnet og samfunnet (fra bokens forord). Temaene blir belyst fra samfunnsfag, pedagogikk og psykologi og viser hvor tett disse fagområdene henger sammen.

Aarek tilhører den dannelsesteoretiske pedagogiske retning. Arbeidet med hans bok sammenfattet våre erfaringer og kunnskaper fra utdanningen. Den fikk innflytelse på vårt grunnleggende syn på barn, barndom og barnehagelærerens yrkesoppgaver. Mine gamle fagbøker vitner om viktig allmenngyldighet i kunnskap og viten. Selve den konkrete kunnskapen de inneholder er til dels forældet. Men *allmenngyldigheten* danner vekstpunktet for utvikling, fornying og omstillingsevne hos den som en gang har brukt tid og krefter på å sette seg inn i dette stoffet.

## Krev skjerpet krav til innsats

En god grunnutdanning må ha slitestyrke. Den skal fungere som et solid fundament for vekst og faglig utvikling som yrkesutøver gjennom mange år. Den skal kunne åpne veier i retning

ger vi kanskje ikke visste om i utgangspunktet. Utdanningen må til en hver tid forholde seg til virkeligheten ute i barnehagefeltet, men den må også nå ut over det tids- og stedsbundne. Den må gi innsikt i fortiden og hvordan barnehagen er kommet dit den er og ble som den ble. Den må gi førskolelæreren dømmekraft og handlekraft i møtet med et spill levende yrke i dagens samfunn, og mot til å følge med inn i en ukjent fremtid. Til det kreves kunnskap.

Hva var det som gjorde vår utdanning fra MBI så slitesterk at flertallet av klassen var yrkesaktive fram til pensjonsalder? Vår gamle utdanning krevde mye av oss. Når jeg leser vurderingen av førskolelærerutdanningen fra

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT 2010), får jeg en forstemmende følelse av at det i en del av dagens utdanning hersker en slags «det er ikke så farlig»- holdning: Førskolelærerstudentene bruker relativt lite tid på studiene sine, mange studenter og lærere gir uttrykk for at det bør kreves økt studieinnsats. Studenter med relativt svake studieforutsetninger ser ut til å komme seg gjennom studiet uten å anstrenge seg særlig mye.

For våre lærere var det alvor! Ved å stille høye krav til oss og til seg selv, viste de respekt for barnehagen som institusjon og for barna som skal tilbringe en stor del av sine tidlige barneår hos oss førskolelærere.

## Litteratur:

Hanselmann, Heinrich:  
Opdragelsesvanskeligheder,  
Ejnar Munksgaard, København  
1949.  
Moberg, Maria; Sandels, Stina:  
Barnträdgården, Natur och  
Kultur, Stockholm 1947.  
NOKUT: Evaluering av  
førskolelærerutdanning, 2010.  
Ottelin, A. K.: Pedagogikens  
historia, Söderströms,  
Helsingfors 1945.  
Thordrup, S. A.: Børnepsykologi,  
Ejnar Munksgaard,  
København 1947.  
Østrem, Solveig m.fl.: Alle teller  
mer, Tønsberg, Høgskolen i  
Vestfold Rapport nr.1/2 2009.  
Aarek, Wilhelm: Barnet og de  
voksnes verden, Stabenfeldt  
forlag, Stavanger 1950.



HØGSKOLEN I BERGEN

### OMEP-konferanse: Pedagogikk for bærekraftig utvikling i barnehagen

31.oktober – 1. november

**Målgruppe:** førskolelærere i barnehagen, lærere i småskolen, lærerutdannere og barnehageadm.

Det trengs en nasjonal satsning på pedagogikk for en bærekraftig utvikling rettet mot barnehager. Denne konferansen er et slikt bidrag.

**Utdrag fra programmet**

Paul Clarke leder *Incredible Edible*, et av de mest prisbelønnede pedagogiske programmene i verden i dag om opplæring til bærekraftig utvikling.

**Noen av foredragsholderne**

- Ingrid Engdahl: *Barns perspektiver på bærekraftig utvikling*
- Kari Holter og Guri Langholm: *Lufta er for alle – fysikklek i barnehagen*
- Inger Hilmo: *Vår blå planet – om vannets mangfoldige vesen*
- Tom Are Trippstad: *Den globale lærer*

[www.hib.no/aktuelt/konferanse/2011/omep2011](http://www.hib.no/aktuelt/konferanse/2011/omep2011)

# Barns personvern under press

Av Mari Pettersvold, Morten Solheim og Solveig Østrem

Hensikten med å registrere sensitive opplysninger om barn er ofte uklar. En fellesnevner er imidlertid at det vises til et overordnet formål: Man vil gi alle barn et bedre liv! All kritikk mot den omfattende kartleggingen tilbakevises med godhetsargumenter som nærmest er uangripelige. Godhetsmaktens egen logikk gjør det politisk legitimt å registrere alt om alle fra vugge til grav, selv når det betyr at moralske og juridiske hensyn ignoreres, skriver kronikkforfatterne.

**1** 00 000 gravide kvinner ble fra 1999 til 2008 rekruttert til å delta i den norske Mor og barn-undersøkelsen. Folkehelseinstituttet har gjennom denne studien samlet inn et stort omfang av biologisk materiale og spørreskjema-data.

Mens barna ble eldre, ble undersøkelsen utvidet. I 2007 ble det inngått en kontrakt med Kunnskapsdepartementet om å levere data om barn i barnehagen om språk, læring og psykisk helse. Det er også et uttalt ønske om å koble funn fra de ufødte barnas liv til resultater på nasjonale prøver.

Mor og barn-undersøkelsen omtales som unik, men den kan like gjerne forstås som tidstypisk. Det er i dag en grenseløs vilje til å få vite alt om alle og en urokkelig tro på at alle former for registrering av data om barn tjener det gode. Bare vi har detaljert kunnskap om barns helse, kognitive utvikling og genetiske disposisjoner, kan vi sikre at de får et godt liv, at de ikke faller ut av videregående skole og at de som voksne lykkes i arbeidslivet. Problemet er at de gode intensjonene ofte erstatter etiske og juridiske hensyn. Iveren etter å registrere opplysninger om barn og koble data på kryss og tvers, gjør personvernet meget utsatt.

## Eksempler med juridiske dilemmaer

Det er flere eksempler på «unike» prosjekter som i stor skala registrerer personopplysninger om barn, der størrelsen fremheves som kvalitetsmål og hvor de juridiske dilemmaene er åpenbare.

*Tidlig Trygg* i Trondheim (TtIT) begynte i 2007 å rekruttere fireåringer til et forskningsprosjekt om barns oppvekst, sosiale kompetanse og mentale helse. 1000 barn ble valgt ut til å delta. Planen er å følge dem over lang

tid, og flere forskningsprosjekter finansiert av Norges Forskningsråd er knyttet til TtIT. I 2009 ble prosjektet utvidet til å omfatte gentesting av barna. Forskerne ønsker å identifisere samspill mellom genvarianter og miljø.

Tromsø-undersøkelsen *Fit futures* er en undersøkelse som skal kartlegge ungdommers helsetilstand og levevaner. 1000 elever i videregående skoler deltar. Undersøkelsen innebærer måling av fysisk aktivitet, blodprøver og hårrprøver, og den omfatter også gentesting. Prosjektet er medisinsk, men har også intensjoner om å forklare frafall i videregående skole.

## Tilhører en lite ansett rase?

TRAS (Tidlig registrering av barns språk), ART (Agression Replacement Training), MIO (Matematikken – Individet – Omgivelsene), EYMSC (Early Years Movement Skills Checklist) og ALLE MED er kartleggingsverktøy som benyttes i stor skala. Det er begrenset kunnskap om hvilke rutiner det er for oppbevaring og sletting av data fra kartleggingen. Det er ikke uvanlig at man lar skjemaene følge barna fra barnehagen til skolen. «Stavangerprosjektet» innebærer å samle inn data fra både barnehage og skole ved hjelp av disse verktøyene. Prosjektet omfatter 1400 barn og har som mål å bidra til økt kunnskap om barns utvikling i alderen to og et halvt til ti år.

Mange kommuner benytter screeninginstrumentet ASQ (Ages & Stages Questionnaires). Det består av 19 spørreskjemaer som foreldrene besvarer i barnets fem første leveår. Svarene legges til grunn for en multiplikasjonsmodell som avgjør hvilket utviklingstrinn barnet befinner seg på. ASQ selges til barnehager og helsestasjoner via Regionsentrene for barn og unges psykiske helse (R-BUP). I

en del kommuner inngår ASQ som ett av flere kartleggingsverktøy. Dette gjelder blant annet for Kvello-modellen. I denne modellen registreres også risikofaktorer knyttet til oppvekstvilkår og helse, inkludert barnas intelligens og om foreldre tilhører en lite ansett rase (sic!).

## Ikke opptatt av personvern

I vår kontakt med kommuner og med R-BUP er det lite som tyder på at personvern er et tema i arbeidet med ASQ. Konsesjonsplikten, som følger av at man registrerer sensitive opplysninger, regnes som noe som står i veien for formålet. Det sies at det å samle inn opplysninger om barna ikke er «farlig». Praksisen er opplagt i strid med personopplysningsloven, men «gevinsten» av verktøyene legger et mildt slør over det faktum at man beveger seg i en juridisk gråsoner.

Det kan se ut til at det ikke bare er R-BUP, men også politikere som synes det er brysomt å forholde seg til personvern hensyn. Da stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen kom, ble det påpekt at tiltakene regjeringen foreslo – språkkartlegging av treåringer og overføring av dokumentasjon fra barnehagen til skolen – ville bety at vi kunne få et nasjonalt personregister over barns liv (Aftenposten 17.6.2009). Til dette svarte daværende statsråd Bård Vegar Solhjell (26.6.2009): «Dei påstår at eg ønskjer å skipe til eit nasjonalt personregister over livet til barn. Det er heilt feil.»

Helt feil kan dette imidlertid ikke ha vært. Sannheten er at regjeringen i 2007 foreslo å innføre en plikt for foreldre å oppgi barnets fødselsnummer til bruk i statistikk, forskning og analyse. Det dreide seg om en omfattende database hva gjelder antall personer, antall opplysninger og lagringstid.

Av Datatilsynets høringsssvar fremgikk det at bestemmelsen ville innebære en snikinnføring av en forskningsdatabase, fordi den var utformet på en måte som tilslører den egentlige hensikten. Dette kunne ifølge Datatilsynet sammenlignes med en blankofullmakt til å opprette en nasjonal database etter eget løpende for godt befinnende.

## Gentesting forties

Man kan undre seg over hvorfor kunnskapsministeren benektet at regjeringen ønsket et nasjonalt register over barn. Men når det gjel-





der de nevnte prosjektene, er det neppe tilfeldig hva det informeres om, og hva som holdes tilbake av informasjon.

Det er eksempelvis påfallende at gentestingen ikke nevnes i informasjonsmateriell, offisielle presentasjoner eller nyhetsoppslag om Tidlig trygg i Trondheim. Vår erfaring er at det er vanskelig å få innsyn i de kontroversielle sidene ved prosjektet. Vi har blant annet kontaktet Norges forskningsråd for å få innsyn i forskningsprosjektene som pågår i forlengelse av TtiT, men fikk til svar at prosjektbeskrivelsene ikke er tilgjengelige.

#### Godhetsmakten

Hensikten med å registrere sensitive opplysninger om barn er ofte uklare. En fellesnevner

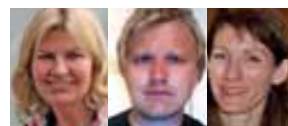
er imidlertid at det vises til et overordnet formål: Man vil gi alle barn et bedre liv! All kritikk mot den omfattende kartleggingen tilbakevises med godhetsargumenter som nærmest er uangripelige: Tidlig innsats. Sosial utjevning. Tidlig trygg. ART – hvor A-en står for *aggressjon* – blir oversatt med «kunsten å takle livet»!

Godhetsmaktens egen logikk gjør det politisk legitimt å registrere alt om alle fra vugge til grav, selv når det betyr at moralske og juridiske hensyn ignorerer.

Folkehelsen trues av at friske barn sykkelgjøres. Teknologiske muligheter gjør det enkelt å få oversikt over enkeltindividers genetiske sammensetning. Offentlige registre gjør det mulig å krysskoble uante mengder data. Men det er ikke nødvendigvis slik at all denne kunn-

skapen gjør oss klokere. Ei heller at den gir oss et bedre liv.

*(Denne kronikken har tidligere stått på trykk i Morgenbladet 18. – 24. mars i år. Etter forfatterens ønske trykkes den også her. Red.)*



#### Om kronikkforfatterne:

De underviser alle ved Høgskolen i Vestfold.

F.v. førstelektor Mari Pettersvold (mari.pettersvold@hive.no), høgskolelektor Morten Solheim (morten.solheim@hive.no) og førsteamanuensis Solveig Østrem (solveig.ostrem@hive.no) (foto Pettersvold: Arne Solli, foto Solheim: privat, foto Østrem: Arne Solli).

# Hverdagssamtaler

## – en arena for språklæring

Hverdagssamtaler er de uformelle, spontane språklige interaksjoner som vi finner mange av i alle typer aktiviteter i barnehagen. De kan handle om hva som helst som samtalepartnere er opptatt av, ifølge artikkelforfatteren.

Av Liv Gjems

**H**verdagssamtalenes innhold bestemmes av det en av samtalepartene tenker eller lurer på, og de introduseres på andre måter enn de pedagogisk planlagte samtalene som for eksempel inngår i prosjektarbeid eller samlingsstund. Barn kan i alle former for aktiviteter i barnehagen ta initiativ til å dele en erfaring de har hatt eller skal ha. De kan spørre førskolelærerne om noe, de kan påstå et eller annet, de kan vitse eller fortelle om noe. Et eksempel på en hverdagssamtale følger nedenfor. Her sitter en førskolelærer sammen med fire barn som spiser frokost. Alle barna er tre år. Pia innleder samtalen ved å henvende seg til førskolelæreren:

Pia: *Vet du – Lisa*

Pia: *Jeg har – jeg har rosa rom!*

Førskolelærer (nikker og smiler): *Har du det ja!*

Mia (høyt, ser med store øyne på førskolelæreren og Pia): *Jeg har også lyst på rosa rom!*

Ine (rolig taletempo, høyt): *Vet du hva Pia? Jeg har sett at du har rosa rom.*

Ine (veslevoksant forklarende): *For det at jeg har blidd med deg to ganger hjem!*

Pia (ser på Ine og smiler): *Mia har blitt med åtte ganger med meg. Det kan du òg, Ine!*

Samtalen fortsetter å handle om hvor barna bor og hva som finnes i nærmiljøet. I dette samtaleutdraget bruker barna språk for å dele sine erfaringer og ønsker. De må anstrenge seg for å formulere sine tanker og meninger slik at andre kan forstå dem.

Også barnehagepersonalet innleder hverdagssamtaler. De kan få assosiasjoner i tilknytning til et tema, forfølge et samtaletema barna engasjerer seg i, eller forklare noe barn spør om. Jeg har i en periode på tre år arbeidet med en observasjonsstudie av barne-

hagenes hverdagssamtaler. I denne studien har oppmerksomheten vært rettet mot førskolelærere, og hva de kommuniserer til barn om betydningen av at de deltar og aktivt og bruker språk i hverdagssamtaler. Formålet med studien har vært å finne frem ulike erfaringer med hvordan førskolelærere kan støtte barns språklæring og språkmedierte læring. Formålet var ikke å studere språklige interaksjoner uavhengig av aktivitetene de inngikk i, men studere hvordan språklige interaksjoner var et redskap for erfaringsutveksling, utforskning og problemløsning i ulike aktiviteter. Et sentralt forskningsspørsmål for den delen av studien som presenteres i denne artikkelen er: Hva karakteriserer barnehagens hverdagssamtaler som et sted for barn å lære språk og delta i språklig medierte læring?

En av konklusjonene jeg trekker av de dataene jeg har samlet og studert i løpet av disse årene, er at hverdagssamtalene er viktige arenaer for læring av språk. De har imidlertid fått liten oppmerksomhet, både fra forskere, lærerutdannere og fra førskolelærere. I denne artikkelen vil jeg argumentere for hverdagssamtalenes betydning som kontekst for barns språklæring og kunnskapstilegnelse, samt vise til noen av de resultatene som har fremkommet i studien.

### Teoretisk utgangspunkt

Hverdagssamtaler finner sted i daglige aktiviteter som lek og måltider. Hasan (2002) hevder at hverdagssamtaler og hverdagsaktiviteter er av de mest omfattende arenaer for språklæring og kunnskapstilegnelse i førskolealder. På samme tid er hverdagssamtaler og hverdagsaktiviteter kjent for å være mer eller mindre automatiserte og det er sjelden forventet at man må reflektere og tenke seg godt om i slike situasjoner.

Ifølge Wells (2007) vil språk brukes i nesten alle de aktiviteter som mennesker utfører. Gjennom

språklige interaksjoner med voksne og andre barn, vil barn lære språk og de vil tilegne seg kunnskap. Når et barn skal lære å mestre språk skal han eller hun ikke bare lære seg å si ting, språkmestring dreier seg først og fremst om å forstå tegn og symboler i omgivelsene. Vygotsky (1978) hevdet at språklige uttrykk ikke bare henviser til navn på en hendelse eller et objekt, men også symboliserer mening eller innhold som eksisterer i disse. Ord og språklige uttrykk formidler mellom omverdenen og oss og hjelper oss å forstå hva som hender, hva andre gjør, og hva som skal skje, slik at omverdenen fremstår som meningsfull. Mening er sentralt for læring, og mening innebærer at noe, et fenomen eller en hendelse får et innhold som betyr noe for oss, et innhold som vi forstår (Gjems, 2009).

I samtaler mellom voksne og barn som karakteriseres som kvalitetssamtaler, bruker barn språk og deler erfaringer og opplevelser med andre, de kan fortelle, argumentere, forklare, forhandle og vitse. Samtaler som sies å ha god kvalitet er samtaler der barns egen språklige aktivitet oppmuntres og støttes. Forskning gjennomført av Snow og medarbeidere (1999) dokumenterer at når det gjelder førskolebarn viser det seg at språklig læring påvirkes positivt jo mer barn snakker, altså relatert til antall ord og ytringer de formulerer. Videre er det av betydning at barn inviteres til å benytte utvidet diskurs. En utvidet diskurs er en samtale der barna snakker om abstrakte tema og ting som ikke er til stede her og nå.

Snow (2000) fremhever samtaler i barnehagen som den mest grunnleggende læringsaktiviteten for barn fra to til seks år. Disse barna leser ikke selv for å skaffe seg den kunnskapen de *ønsker* seg i tilknytning til ulike aktiviteter de holder på med. Mye av det barn ønsker å få vite får de formidlet gjennom voksne som leser bøker for dem, voksne som forteller dem om troll, haier eller dinosaurer, eller hva barna måtte være opptatte av.

Hasan (2002) hevder at hverdagsaktiviteter representerer læringsarenaer som er legger et grunnlag for barns læring. Både fordi de inntreffer tidlig i barns liv, og fordi de vedvarer hele livet. I hverdags-situasjoner møter barn ord og begreper gjentatte ganger i meningsfulle situasjoner, kjente kontekster, og de lærer om sine omgivelser gjennom språket. Nelson (1996) understreker at når barn lærer språk gjennom å delta i sosial praksis og samtaler, er det ikke slik at de lærer det nye som en fastlagt og kontekstuavhengig kunnskap. Barn vil lære ord, ferdigheter og kunnskaper som i begynnelsen er knyttet til kontekst og her-og-nå situasjoner. For eksempel begrepene «melk», «pus» og «å vaske seg». Det er

ingen som vet om et barn har lært hva et ord kan bety eller innebære i alle situasjoner, som en kontekst uavhengig forståelse. Nelson beskriver barns første læring av ord og uttrykk som utprøvinger med hva de kan bety, og kaller dette for «use before meaning». Ved å bruke ord i kjente kontekster, vil barn gjøre stadig nye erfaringer med hva ordene kan bety. Nelson betegner dette som «meaning from use», for å betegne at gjennom erfaring utvides ordforståelser gradvis til bruk for nye kontekster. I førskoleårene vil mange av barns ord og begreper læres gjennom at de skaffer seg ordmening gjennom å møte og bruke ord i nye situasjoner.

Forskning av blant andre Dickinson og Caswell (2007), Siraj-Blatchford og Manni (2008) og Wells og Nassaji (2000) viser imidlertid at samtaler i barnehagen for ofte bygger på lukkede og kontrollerende spørsmål som stilles fra førskolelærerne til barna. Deres forskning viser at lukkede og kontrollerende spørsmål sjelden inviterer barn til å involvere seg i samtaler og bruke språk til å snakke om ulike hendelser eller tema. Vi har noe norsk forskning som viser det samme (blant andre Gjessing, 2010; Sandvik, 2008). I norske barnehager er det lagt vekt på en pedagogikk som bygger på at barna store deler av dagen kan velge hva de vil gjøre, og sammen med hvem. Dette representerer en pedagogisk tradisjon som gir muligheter for språklige interaksjoner i tilknytning til tema som barn selv har valgt, og som de vil være opptatt av å snakke om. Følgelig må det være viktig å utvikle en barnehagepedagogikk som vektlegger språklige interaksjoner i hverdagssamtalene, og som kan karakteriseres av høy kvalitet, slik dette ble beskrevet foran.

### Datainnsamlingsmetode

Deltakerne i denne studien var barn i alderen to til seks år, på tre avdelinger i en barnehage, og de førskolelærerne som jobbet på avdelingene. Data ble samlet inn ved at jeg i 8,5 timer videoobserverte førskolelærerne i språklig interaksjoner med barna over en periode på fire måneder på tre avdelinger. Alle observasjonene ble gjennomført i hverdagssamtaler i smågruppe med maksimum fem barn. Smågrupper ble valgt fordi samtaleutvekslingene er enklere å fange opp og følge opp enn i større grupper, både for førskolelæreren, barna og observatørene (Neuman, Koh, & Dweyer, 2007). Førskolelæreren kan i større grad enn i store grupper vende oppmerksomheten mot det barnet som snakker, og gi han/ henne relevant og spesifikk støtte og tilbakemelding. Observasjonene ble foretatt om morgenen da det var få barn tilstede, samt ved noen måltider.

## Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning:



Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innen programmet *Praksisrettet FoU*. I denne spalten vil du

kunne lese tekster fra prosjekter knyttet til barnehagesektoren. 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 forfatteren:** Liv Gjems er førsteamanuensis og dr. polit. ved Høgskolen i Vestfold. Denne artikkelen bygger på studien *Barns læring om språk og gjennom språk*, finansiert av Norges forskningsråd under programmet *Praksis FoU*. Les også hennes artikkel om samme tema i Første steg nr. 4/2008 (privat foto).





Åpne spørsmål inviterer barn til å bruke språk, og derigjennom lære språk. (ill. foto: Dreamstime)

For at en språklig interaksjon skulle defineres som en samtale, måtte minst et av barna i gruppen produsere tre eller flere ytringer med et innhold som var relevant for det felles samtaletema. Jeg fant 15 samtaler i materialet som samsvarte med dette kriteriet.

#### Dataanalyse

De 15 videoobservasjonene ble transkribert, og det resulterte i samtaler som varierte i lengde fra to til 30 sider. Samtalene ble analysert med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med studien. Først analyserte jeg førskolelærernes invitasjoner, og så på bruk av åpne og lukkede spørsmål. Ifølge Siraj-Blatchford og Manni (2008) blir lukkede spørsmål ofte stilt til små barn for å få frem korte svar, gjerne fakta svar. Når et lukket spørsmål ikke blir besvart av et barn, gir førskolelærere ifølge deres studier, ulike former for støtte for å hjelpe barnet frem til et svar som førskolelæreren antakelig allerede kjenner. Nedenfor følger et eksempel på hvordan en førskolelærer inviterte en gruppe på fem femåringer til å delta i en samtale om skulpturer ved å fokusere på deres tidligere erfaringer:

Førskolelærer (informerende og inviterende, henvendt til alle): *Men vi har vært og sett mange skulpturer i byen, og vi!*

Gro (interessert): *Hvem er det?*

Førskolelærer: *Ja, hvem er det?*

Førskolelærer (inviterende): *Husker dere det?*

Førskolelærer (etter en pause, inviterende): *Vi så en mann?*

Pål (høyt og engasjert): *Og så så vi ulven!*

Førskolelærer (forstyrret av Påls ytring): *Husker dere hva han heter da?*

Førskolelærer (inviterende): *Han mannen?*

Tom (spørrende): *Roald Amundsen?*

Førskolelærer: *Ja!*

Ifølge Wells og Araus (2006) er slike samtaler med kunnskapsdeling mellom førskolelærere/ lærere og barn/elever en viktig del av kunnskapsdeling mellom generasjoner. I min studie valgte jeg imidlertid å fokusere på de åpne spørsmålene som førte til at førskolelærerne lyktes med å invitere barna til språklig deltakelse og aktivt bruke språk i samtalene. Dette var åpne spørsmål inviterte barna til å tenke gjennom svarene, som ikke var gitt på forhånd, og der det fantes flere mulig svar som ikke kunne vurderes som riktige eller gale.

De åpne spørsmålene ble kodet etter 1) spørreordene hva, hvordan og hvorfor, 2) invitasjoner til barna om å fortelle, forklare eller beskrive noe, 3) invitasjoner til å dele meninger, tanker, ideer og oppfatninger. Dette er invitasjoner som vil invitere barna til å formulere sine egne erfaringer og synspunkt, samt benytte utvidet diskurs (Snow, Tabors, & Dickinson, 2001). Åpne spørsmål inviterer barn til å bruke språk, og derigjennom lære språk, og der både barn og voksne lærer mer om det de snakker sammen om.

## Alarmtelefoner for barn og unge

Ring 11 61 11

Det er gratis å ringe nummeret

E-post: [alarm@116111.no](mailto:alarm@116111.no)

Nettsted: [www.116111](http://www.116111)

Send sms til: 41716111

## Resultater av analysene

Analysene av samtalene viste at de åpne spørsmålene som starten med hva, hvordan og hvorfor kunne invitere barna, spesielt de som var fire år og eldre til å svare utdypende og forlenge samtaletema. De fleste åpne spørsmålene ble introdusert med «hva», og ble stilt av førskolelærerne for å finne ut hva barna gjorde, hadde gjort eller skulle gjøre. Spørsmålene varierte i hvilken grad de inviterte til åpne svar. For eksempel stilte en førskolelærer et spørsmål introdusert med «hva»: «Hva er det å være syk», og det førte til at barna kom med ulike forslag, deretter eksempler og små fortellinger om hva de selv hadde erfart av sykdommer. Mange hva-spørsmål var lukkede, som for eksempel: «Hva spiste dere til middag i går da?», som endte med et kort enstavelsesord til svar. Spørsmål introdusert med «hvorfor» ble stilt fem ganger, alle i tilknytning til planlagte pedagogiske samtaler, og alle ble innledet med «husker dere hvorfor ...». Tre av samtalene ble introdusert med spørreordet «hvordan» og denne introduksjonen inviterte alle gangene barna til å utdype og fortelle, eller forklare førskolelæreren og de andre barna, hvordan noe hadde skjedd eller foregått.

Etter å ha studert spørreord, ble samtalene undersøkt for å finne om, og hvordan, barna ble invitert til å fortelle, forklare eller beskrive. I datamaterialet ble barna to ganger invitert til å fortelle. «Jeg tror du må fortelle oss hva du skal...» og «Kan du fortelle meg om båten din, Jon?» Begge invitasjonene engasjerte barna som fortalte og delte sine tanker og erfaringer med førskolelæreren. Til slutt ble samtalene studert for å finne om barna ble invitert til å si hva de mente, trodde, tenkte eller syntes om noe. Det var tre åpne invitasjoner om dette i datamaterialet.

Førskolelærerne i studien hadde alle et kroppsspråk som var inviterende. De støttet barna med nikk og smil, de ga støttende ytringer som kommuniserte at de fulgte med, som for eksempel «ja?», kombinert med avventende kroppsholdning og et smil. Dette kom også til uttrykk i de fire samtalene i datamaterialet som ble introdusert på barnas initiativ. De hadde innledninger som: «vet du hva eller...» og førskolelærerne tok imot barnas erfaringer med støttende nikk, smil og innspill som «var det?», «oi da!» og lignende.

Førskolelærerne i denne delen av studien har lest mange av transkriberingene av samtalene, og har blant annet kommentert med at de er oppmerksomme på hvor utfordrende det er å få ulike barn til å delta aktivt i samtaler. Noen barn er pratsomme, de svarer utdypende og forteller ofte og gjerne. Andre

er tause, svarer kun med enstavelsesord eller med nikk og smil. Førskolelærerne understreker også hvor vanskelig det er å fange opp barns mange måter å ytre seg på i en hektisk barnehagehverdag, med mange barn som gjerne vil snakke samtidig. I denne barnehagen planla de å tilrettelegge barnehagedagen slik at det ble større mulighet for å gjennomføre hverdagssamtaler i mindre grupper. Jeg mener dette er et viktig skritt i retning av å fremme hverdags-samtalen som læringsarena.

I sum viste det seg i denne studien av de 15 transkriberte samtalene at førskolelærerne totalt stilte barna 206 spørsmål. Av disse var 171 spørsmål lukkede spørsmål og 35 var åpne invitasjoner. Det viste seg også at førskolelærerne snakket mye mer enn barna. Barna fikk høre språk, lytte til ord og uttrykk, men fikk i mindre grad selv aktivt bruke språk, formulere erfaringer og meninger. Disse funnene understreker betydningen av å utvikle kunnskap om hvordan barnehagedagen kan tilrettelegges for å stimulere til samtaler med barn, og ikke minst kunnskap om hvordan barn i ulike aldre og med ulike erfaringer kan inviteres til å dele sine synspunkter, tanker og erfaringer med andre.

## Viktig for læring og trivsel

Myndighetene i Norge stiller krav om at det må legges større vekt på kunnskapsformidling og språkutvikling i barnehagene. Kommuneadministrasjoner ønsker eller krever at barnehagene skal dokumentere sitt arbeid blant annet gjennom språkkartlegging. Videre har forskning har vist at de legges lite vekt på språklæring og barns egen språklige aktivitet i barnehagen (blant andre Sandvik, 2008; Snow, 2000; Sylva et al., 2006; Sylvia, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Tabbart, 2010).

Førskolelærere har på sin side gitt uttrykk for motstand mot undervisningspregede aktiviteter i barnehagen. Hverdagssamtalene er imidlertid en arena for læring av språk i barnehagen som kan videreutvikles på barnehagens egne premisser. Tiltak for å inspirere personalet til å reflektere over språket, spesielt hvilke av ord og uttrykk de selv bruker når de samtaler med barn, og hvordan de kan støtte barns egen språklige aktivitet, vil bidra til å støtte barns språktilegnelse og samtidig ivareta den barnehagepedagogikken de setter pris på. Barn som hører mange ord og selv aktivt bruker språk, de lærer språk og tilegner seg kunnskap som har mening for dem. Hverdagssamtalene er derfor viktige for barns læring og trivsel, for livslang læring og for kunnskapssamfunnet.

## Referanser

- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243 - 260.
- Gjems, L. (2009). Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjessing, C. M. (2010). Barnehagen som ledd i livslang læring. Hva sier førskolelærere om arbeid med emergent literacy - en intervjuundersøkelse (Kindergarten as a part of lifelong learning. What teachers say about their work with emergent literacy an interview study). Master, Vestfold University College, Tønsberg.
- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: socio-cultural perspectives on the future of education* (pp. 112-128). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Nelson, K. (1996). Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind. Cambridge University Press.
- Neuman, S. B., Koh, S., & Dwyer, J. (2007). CHELLO: The Child/Home Environmental Language and Literacy Observation. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 139 - 172.
- Sandvik, J. (2008). Emergent Literacy in Norwegian Preschools: Teacher's Beliefs and Practices. Master, Universitetet i Stavanger.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5 - 22.
- Snow, C. E. (2000). On Language and Literacy Development. *Early Childhood Today*, 15(2), 1 - 46.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1999). Language and Literacy Environment in Preschools. (ED426818 1999-01-00). 1 - 7. Retrieved from <http://eric.ed.gov/PDFS/ED426818.pdf>.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language Development in the Preschool Years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning Literacy with Language* (pp. 1 - 27). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E. C., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76 - 92.
- Sylvia, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Tabbart, B. (2010). Early Childhood Matters - Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project. Oxon: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). *Tænkning og sprog II*. København: A. Diderichsen.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of discouraging in Activity. *Mind, Culture and Activity*, 14(3), 160-177.
- Wells, G., & Araus, R. M. (2006). Dialogues in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379 - 428.
- Wells, G., & Nassaji, H. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistic*, 21(3), 376 - 406.

# Aksjonsforskning i barnehagen

Aksjonsforskningen og dens metoder er et velegnet verktøy for førskolelærere som vil bruke kritisk faglighet til å skape en bedre barnehage, og ikke ukritisk ta imot endringer og retningslinjer fra overordnede myndigheter uten å stille spørsmål.

Av Tove E. Strøm

**A**ksjonsforskning innebærer læring i et praksisfellesskap hvor nøkkelen er demokrati, samhandling og endring. I aksjonsforskning er det alltid viktigere å «vite hvordan» enn å «vite at», selv om «vite at» har sin plass når vi skal finne ut «hvordan». Ifølge Kemmis (2007) har vitenskapsteori og filosofi en stor utfordring i at det ikke er nok å forstå verden, den bør også kunne endres til det bedre. Det er ikke nok å reflektere over praksis gjennom erfaring og teori, vi må planlegge aksjoner for forandring.

Barnehagefolket bør reflektere over hva barnehagen skal inneholde, nå som barnehagen har blitt en samfunnsinstitusjon hvor de fleste barn lever store deler av sin barndom i. «Førskolelærerens oppgave vil være å forholde seg til tvetydigheten og usikkerheten på en måte som gjør at det kan skapes en helhetlig praksis som oppleves som meningsfull for både barn, personale og foreldre», skriver Bjerkestrand og Pålerud (2007, s. 67). Det er på tide å stille spørsmål og skape uro gjennom kritikk og begeistring.

Jeg har stor tro på aksjonsforskning som forskningsstrategi i praksisfeltet fordi aksjonsforskningen tar tak i praksisfeltet med et innenfra-perspektiv. Ønsket om forbedring kommer fra deltakerne selv. «Aksjonsforskning snur om på tanken om at faglig utvikling og endring kommer utenfra. Gjennom handling og refleksjon får førskolelærere anledning til å skape barnehagens eget livsrom, slik at vi ikke blir «lost in translation» og adopterer andres språk uten å gi det mening», sier Bøe (2006, s. 28).

Vi glemmer ofte som profesjonsutøvere å være kritiske. Vi tar imot endringer og retningslinjer «ovenfra» uten å stille spørsmål, og vi gjennomfører vårt daglige arbeid i barnehagen uten å stoppe opp for å rette et kritisk blikk på det vi gjør. Mange førskolelærere har dessuten vansker med å uttrykke sin faglighet og teoretiske kunnskaper overfor resten av

personalet; det kan for noen skyldes frykt for å bli sett på som «bedrevitere».

Aksjonsforskning kan være en måte for førskolelærere å vise sin faglighet på, i og med at alle i personalgruppen deler refleksjoner fra teori og praksis.

## Å forene teori og praksis

«Aksjonsforskning utfordrer også dikotomien teori og praksis, hvorpå praksis blir sett på som spesiell og viktig, det er hva praktikerne gjør i møte med krevende oppgaver i sin praksis, teori i skarp kontrast, er gyldig til alle tider og universal, det er noe forskere gjennom en nøye prosess av undersøkelser finner sannheten om», skriver Carr og Kemmis (1986 s. 2, min oversettelse).

I aksjonsforskning vil vi finne fram til løsninger som passer for de involverte i prosjektet innenfor den konteksten aksjonsforskningen utspiller seg. Samtidig kan andre som har lyst til å utvikle sine praksiser, dra nytte av å lese andres aksjonsforskningsprosjekter for å få ideer knyttet til metodologi og gjennomføring. Aksjonsforskning forsøker å forene praksis og teori. I aksjonsforskning finner deltakerne først en situasjon de ønsker å forbedre, de analyser og reflekterer over denne i felleskap, og tilfører teoretiske perspektiver relatert til problemstillingen. Uten et teoretisk bakteppe er ikke aksjonsforskning lenger forskning. Gjennom dette kan de få ideer til hvordan de skal aksjonere i praksis. Da kan nye barnhagepedagogiske teorier ta form.

Aksjonsforskning som strategi i endringsarbeid kan gjennomføres både med og uten forskere utenfra. Medforskeren/e utenfra bør delta med bevissthet om likeverdighet med praktikerne. I stedet for en observatørrolle hvor man forsker på, er forskerens rolle i aksjonsforskning å forske med. Makt og etikk er viktige begreper å forholde seg til. Den franske filosofen Michel Foucaults (1926 – 1984) og den fransklitauiske filosofen Emmanuel Levinas' (1905 – 1995) forståelser av begre-

pene har vært viktige i det arbeidet jeg selv har deltatt i. Det var praktikerne som eide aksjonsforskningen og som var eksperter på egen praksis.

Min viktigste rolle som forskeren utenfra ble å komme med teoretiske innspill, veilede i bruk av pedagogisk dokumentasjon, være en refleksjonspartner, og å komme med kritiske spørsmål på en etisk forsvarlig måte. Ifølge Carr og Kemmis (1986) kan forskeren utenfra bli en kritisk venn som hjelper praktikerne slik at de kan handle klokere, forsiktigere og kritisk i prosessen når de skal forbedre sin praksis.

Aksjonsforskningsideen i denne sammenheng inngikk som en del av studieplanene for ABf-studentene (ABf = arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning) ved Høgskolen i Oslo (HiO). I forskningsbarnehagen var det to ABf-studenter. En ABf-student studerer i fire år, hvorav 70 prosent er praksis i barnehage og 30 prosent er studier.

## Genuin utdanningsforskning

Opdal (2007) sier at hvis genuin utdanningsforskning finnes, må det være aksjonsforskning. Tiller (2007) støtter seg til dette når han sier at aksjonsforskning bør være fundamentale elementer i lærerutdanningsprogrammer. Min erfaring gjennom dette prosjektet er at aksjonsforskning er en god læringsstrategi som også kan brukes som en del av læreplanen i de andre førskolelærerutdanningene på heltid og deltid.

Møtevirksomhet i aksjonsforskningsprosessen ble viktige refleksjonsarenaer, både avdelingsmøter, aksjonsforskningsmøter, personalmøter og planleggingsdager. I en aksjonsforskningsprosess er det svært viktig å stoppe opp og reflektere over det som skjer, både før aksjoner iverksettes, når aksjonene foregår og etter at de er avsluttet. Tiller (2004, s. 25) sier at kraften må hentes gjennom jevnlig *timeouts*, hvor man får erfaringene reflektert og ordnet. Gjennom å bruke flere metoder til innsamling av data fikk jeg som forsker en mer omfattende forståelse av hva som skjedde. Det var viktig for forskningens nøyaktighet. Det var ulike perspektiver fra deltakere, foreldre og barn. Både barn og foreldre ble involvert i prosjektet gjennom barnesamtaler og foreldremøter. Å skrive om hvordan man fant ulike betrakt-



#### Om synspunktforfatteren:

Tove E. Strøm (tovestrom45@gmail.com) er førskolelærer og var som masterstudent ved Høgskolen i Oslo medforsker i et aksjonsforskningsprogram (privat foto).

ninger av hendelser og ulike lesninger av dem, gir forskeren muligheten til å vise hva som har skjedd i prosjektet over tid. Ved at andre også samler inn data og analyserer forskerens data gjør at man får flere perspektiver som igjen bygger validitet. Både praktikerne og jeg skrev logg, praksisfortellinger, og tok fotografier. Flere av deltakerne valgte å bruke fotografier som praksisfortellinger, mange opplevde at det var liten tid til å skrive ned og flere var heller ikke vant med å skriftliggjøre. Fotografier med refleksjoner fra «fotografene» ble nødvendig i den pedagogiske dokumentasjonen.

#### Vi må skape «nye forestillinger»

Det stilles også et krav til skriftlig rapportering av forskningen hvis man skal se på dette som ny kunnskap. Hvis vi som praktikere vil produsere forskning som gjør en forskjell for vår profesjon, må vi arbeide over tid for å oppnå varige forandringer. Det tar tid og mye arbeid å dekonstruere dominerende diskurser som sitter «i veggene og i kroppene». Aksjonsforskning innebærer tålmodighet og evnen til å stå i usikkerhet og kaos. Selv om det skjedde endringer i praksis, ble det kanskje læring om det å lære som ble det vesentlige i dette prosjektet.

Cannella (1997) har skapt begrepet *reconceptualization* («nye forestillinger»). Som barnehagepraktikere må vi eksaminere våre personlige og profesjonelle verdier, analysere den disiplinerende og regulerende makten som har dominert oss og barnehagefeltet.

*Reconceptualization* blir vi aldri ferdig med, det er ikke en doktrine eller en avsluttende mening, men en *konstant kritikk* når nye konstruksjoner dukker opp. I en verden hvor likeverdighet er viktig, innebærer dette å dele det vi tror på og har meninger om, respektere andre verdier som ulike realiteter og muligheter, og konstruere en kollektiv visjon for aksjon.



#### Litteratur

Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (2007). Førskolelæreren i den nye barnehagenfag og politikk. Bergen: Fagbokforlaget.  
Bøe, M. (2006). Faglig utvikling i en aksjonsrettet kontekst-førskolelæreren som endringsagent. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo: Masteroppgave nr.8.  
Cannella, G.S. (1997). Deconstructing Early Childhood Education: sosial justice and revolution. New York: Peter Lang.  
Carr, W. og Kemmis, S. (1986). Becoming critical. Education knowledge and action research. USA: Deakin University Press.  
Coghlan, D. og Brannick, T. (2010). Doing

action research in your own organization. 3rd edition. London, California, New Delhi og Singapore: Sage Publication Ltd.  
Kemmis, S. (2007). Foreword. I Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T. (red). Action Research. A Nordic Perspective. Oslo: Høyskoleforlaget, s.11-17.  
MacNaughton, G. og Hughes, P. (2009). Doing Action Research in Early Childhood Studies. New York: Open University Press.  
Opdal, P.M. (2007). The Distinctive Character of Education. I Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T. (red). Action Research. A Nordic Perspective. Oslo: Høyskoleforla-

get AS, s.19-34.  
Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I Tiller, T. (red). Aksjonsforskning i skole og utdanning. Oslo: Høyskoleforlaget AS, s.13-29.  
Tiller, T. (2007). From spark to learning flame-experiences from a Norwegian action research prosjekt. I Furu, E. M., Lund, T. og Tiller, T. (red). Action Research. A Nordic Perspective. Oslo: Høyskoleforlaget AS, s.51-67.  
Rhedding-Jones, J. (2005). What is Research? Methodological Practices and New Approaches. Oslo: Universitetsforlaget.



Skikkelse – prosess og ferdig verk, av Nora .



# En Reggio Emilia-inspirert kulturbarnehage i Vika

«Skynd dere! Dere kommer til å elske det jeg har laget!» Med disse ordene inviterte en gutt på fem år familien sin inn til Ruseløkka barnehages egen Miró-utstilling.

Av Astrid Manger

**R**useløkka barnehage i Oslo, «Kulturbarnehagen i Vika», holder til i to hus: et for de aller yngste barna og et for de eldste. Barnehagen er en privat barnehage og en av Frogner bydels barnehager i Reggio-Emilia-prosjektet som startet i 2008.

Styrer Kätke Romsaas, en av barnehagens to eiere, understreker at barnehagen ikke kaller seg en «Reggio-barnehage», men at de er sterkt inspirert av måten det pedagogiske arbeidet blir drevet på i Reggio Emilia i Nord-Italia. Barnehagen har allerede hatt tre pedagoger og sin atelierist samt eierne på studiereise til Reggio Emilia.

– Å finne frem til nye måter å arbeide med barn på, måter som viser at vi følger utviklingen i samfunnet for øvrig, er viktig for oss. Vi ønsker at barnehagen vår skal være samfunnsaktiv på en måte som gjør at barna våre også blir samfunnsengasjerte, sier Romsaas.

Utstillingen *Barnas Miró* var ett av resultatene av tre års iherdig og strukturert arbeid og innsats fra styrer/eier, ansatte pedagoger og atelierist, sammen med alle pedagogiske medarbeidere (assistenter og fagarbeidere) og en ekstern veileder.

## Barnehagen som del av samfunnet

Veia Vecchi, mangeårig atelierist i barnehagene i Reggio Emilia, sa en gang noe som uroet tankene mine i lang tid: «Det finnes kun et pro-



Styrer Kätke Romsaas viser stolt frem de ulike temaheftene som ble laget til barnehagens Miró-utstilling.





Talias prosess med Fugl

Talias ferdige Fugl



sjeikt der alt arbeidet kan foregå inne i selve barnehagen og det heter: Inne i barnehagen min!»

Høsten 2010 ble utstillingen *Joan Miró – Kunstens gartner* vist på Henie Onstad Kunstsenter i Bærum utenfor Oslo. Utstillingens tittel kommer fra et intervju der surrealistene Joan Miró (1893 – 1983) uttalte: «Jeg jobber som en gartner.» Han oppfattet verden som levende og organisk og mente at verker gror frem når man som kunstner er lydhør (lyttende) overfor et materiales iboende kraft. Miró så på atelieret sitt som en kjøkkenhage. Her oppbevarte han objekter og gjenstander som han fant rundt omkring, og som han senere tenkte han kunne komme til å få bruk for som inspirasjon blant annet i forhold til sine bronseskulpturer.

Camilla von Köppen, atelieristen i Ruseløkka barnehage, har også vært engasjert som kunstformidler ved Kunstsenteret. Miró som tema i et større prosjekt i barnehagen var dermed

nesten uunngåelig! Før pedagoger og barn gikk i gang med Miró-prosjektet var det imidlertid viktig for dem å opparbeide en relasjon til temaet. Vi har det ofte altfor travelt med å «hoppe i handling» når vi har et tema vi vil undersøke grundigere. Det å skulle gå fra formidling som arbeidsmåte til utforskning og medvirkning, var for pedagogene en ny måte å arbeide på.

I Ruseløkka barnehage brukte de ansatte et personalmøte på kveldstid til å besøke Kunstsenteret. De ble vist rundt av kunstformidler, og de fikk samle egne inntrykk og ny kunnskap om både Miró og kunsten hans, og også om de rommene kunsten var utstilt i. Resultatet ble mange interessante samtaler og refleksjoner.

En slik tilnærming gjør de voksne langt mer forberedte på å møte barna i et tema. Besøket resulterte også i at de voksne kjente seg sikrere på det som senere skulle bearbejdes sammen med barna.

Like etterpå dro også barna i Ruseløkka barnehage, sammen med sine voksne, på besøk til Kunstsenteret for selv å kunne studere både rom og objekter. De tok bilder fra turen og diskuterte hva de hadde opplevd. Igjen foregikk det spennende samtaler i Ruseløkka barnehage!

### Prosjekt som arbeidsmåte

Å bruke prosjekt som arbeidsmåte krever noe nytt og «annet» av barnehagens pedagogiske personale. Prosjektarbeid er en kollegial arbeidsmåte der en hele tiden er avhengig av kollegers innspill og refleksjoner. Prosjektarbeid kan ikke gjøres alene! Gjennom å lytte til kolleger og observere og dokumentere barna og det de foretar seg, vil planlegging og forberedelse være en tid der en bygger (konstruerer) kunnskap rundt barnas strategier og deres måter å leke og å lære på. Når en så skal gå videre i barnas bygging av egen kunnskap, vil tidligere arbeider og dokumentasjoner danne grunnlaget for det som senere (for eksempel i skolen) skal erverves og læres.

Med dokumentasjon som bakgrunnsmateriale for pedagogisk refleksjon vil man erfare at jo flere perspektiver man tar med i arbeidet, jo bredere ståsted har man for å kunne følge og dokumentere barna og deres ulike strategier og tanker rundt et tema. Det handler ikke bare om det barn sier, men også om det barn gjør, og det de aller minste peker på og viser oss med alle sine «hundre språk».

Et prosjekt vil alltid ta form i forhold til den sammenheng det valgte temaet inngår i, ikke bare etter det vi voksne på forhånd har bestemt at barn skal gjøre i barnehagetiden.

Barn uttrykker seg gjennom både ord og



Atelierist Camilla von Köppen og pedagogisk leder Linda-Marie Fromreide diskuterer barnas arbeidsprosesser i arbeidet med Miró.



handling, og ikke alltid slik at vi voksne umiddelbart forstår det barna vil fortelle oss. Loris Malaguzzi, barnehagesjef i Reggio Emilia, sa at vi ikke måtte «skille hodet fra kroppen». Vi kan ikke bare tolke de ord som barn uttrykker i tale, men vi må se på og betrakte hele barnet i den sammenheng det til enhver tid inngår i:

Hvordan ser det ut der barn er? Hva gjør barn de forskjellige steder i barnehagen, - ute og inne? Hva kan barn foreta seg i de rom vi tilbyr dem? Hvilke utfordringer får de i hverdagen? Hvor gøy er det å være i barnehagen? De temaene vi ønsker at barn være opptatt av i barnehagen, må ha som mål å gi utvikling, forandring og fornying.

Kanskje skal vi også når det gjelder barns lek og arbeid bruke ordet *bærekraftig*. Barns strategier skal kunne bestå, ikke bare i øyeblikket, men også for de barn som senere kommer i de samme rom, i den samme barnehagen.

Bare på denne måten vil barns spor få varig verdi og være med på videre utvikling.

### Overbyggende temaer

Alle barna i Ruseløkka barnehage deltok i aldersinndelte grupper i dette prosjektet om Miró. «Barns 100 språk» kommer tydelig til uttrykk i den dokumentasjonen som ble laget i forbindelse med utstillingen i barnehagen:

De aller minste: *Miró spirer – fra verktøy til skulptur.*

To- og treåringene: «*Miró! Han der kjenner vi!*»  
Treåringene: «*Se! Der er Miró!*»

Fire- og femåringene: «*Miró brukte drømmene sine når han malte.*»

Fem- og seksåringene: «*En skulptur er et bilde uten ramme.*»

Barn har forskjellige interesser og ulike fokus på forskjellige temaer og i en barnehage vil

det derfor alltid bli arbeidet med en variasjon av uttrykk. De temaer som har fokus må gjøres tydelige og avspeiles både i barnas aktiviteter og i læringsmiljøet.

Rammeplanen med de sju fagområdene er et svært godt verktøy når temaer skal planlegges og barnehagen rom tilrettelegges. Fagområdene må kunne «leses» i både rom og aktiviteter og være tydelige for de barn (og voksne) som inntar rommet. Barnehagens rom skal ønske alle barn velkommen inn til lek og læring, og tilby en avslappet atmosfære og muligheter for erfaringer, humor og undersøkelser.

### Nye prosjekter

Prosjektarbeid handler om planlegging, målsettinger og milepæler, fortløpende refleksjon og evaluering, og om rapportering. Langsiktighet i planleggingen er både en fordel og helt nødvendig for barnehagens voksne personale som trenger tid til å hente inn ulike tilnærminger og å bruke erfaringer fra tidligere og pågående prosjekt. Notatboka ligger aldri langt unna! Ruseløkkas treårige prosjektplaner ser slik ut:

|           |                              |
|-----------|------------------------------|
| 2010/2011 |                              |
| MIRÓ      | kunst, kultur og kreativitet |
| 2011/2012 |                              |
| BOB DYLAN | musikk og dans               |
| 2012/2013 |                              |
| ARSENAL   | kropp, bevegelse og helse    |

Ruseløkka barnehage har alltid vært opptatt av kunst- og kulturformidling, derfor tilnavnet «Kulturbarnhagen i Vika». Siden høsten 2007 har barnehagen hatt ansatt en kunstner som faglig medarbeider. Atelieristen skal, ifølge eier og styrer Romsaas, tilføre et «nytt blikk» og en ny kompetanse, slik at atelieristen og



pedagogene kan komplettere, utfordre og provosere hverandres tanker og hverandres kunnskaper.

I denne sammenhengen blir alle tidligere erfaringer nyttige elementer i refleksjonen, og også mulig å bruke i nye situasjoner og sammenhenger. Jo flere og bedre ingredienser, dess bedre resultat.

«Et dårlig utgangspunkt vil aldri kunne gi et godt nok resultat, og i arbeidet med barn er god kvalitet en absolutt nødvendighet», sier Romsaas.

Når en barnehage har en atelierist ansatt, vil selvsagt de ulike rommene være preget av dette. De forskjellige kunststartene vil bli fremtredende alt etter om det er en skulptør, en tegner, en maler eller for eksempel en grafiker som er atelierist.

Vea Vecchi, mangeårig atelierist i barnehagene i Reggio Emilia, sier blant annet at en atelierist må arbeide i grenselandet mellom fantasi og rasjonalitet, der estetikken er forbindelsen mellom fornuft og fantasi. Hun viser også til Emmanuel Kant og Gregory Bateson. I Reggio Emilia blir estetikk sett på som en rettighet, også for barna.

Om atelieret sier Vecchi: - Atelieret har to funksjoner. For det første skal det tilby barn en mulighet for å få prøve ut ulike teknikker,



**Miró! Han der kjenner vi! Her er utgangspunktet tatt i skulpturen Skikkelse fra 1967. Barna (2,8 – 3,6 år) skapte sine helt egne «skikkelser» ved hjelp av gjenbruksmateriale og limpistol.**

som maling, tegning og leire. For det andre skal det hjelpe de voksne til å forstå barns læreprosesser.

### Bruk av ekstern veileder

Som pedagogisk og metodisk veileder i Ruse-løkka barnehage har undertegnede gjennom mer enn tre år fått følge arbeidet i denne spennende barnehagen.

Jeg begynte oppdraget mitt her i 2007, da med å strukturere den pedagogiske organisasjonen og arbeidet i forhold til å planlegge og å tilrettelegge barnehagens pedagogiske rom for lek og læring. I barnehageåret 2010/2011 har hovedvekten vært lagt på arbeidet med det store prosjektet om Miró, med hovedtema kunst og kunstuttrykk. Jeg erfarer, og får stadig bekreftet, at det også i norske barnehager ligger et latent utviklingspotensial som så altfor sjelden får utløp og dermed heller ikke blir synlig i barnehagehverdagen. I enhver organisasjon blir en fort blind både i forhold til muligheter og begrensninger, og det kan derfor ofte bli «mer av det samme» i arbeidet.

Det å kunne være ekstern veileder og den som «holder en tråd» i utviklingsarbeidet, er

krevende og uhyre lærerikt. Når man får mulighet til å følge en barnehage og et pedagogisk lederteam over tid, vil man også bli bedre kjent i den organisasjon som driver barnehagen. Uten at arbeidet er forankret i organisasjonen, og uten at samarbeidet med foreldrene fungerer, vil man kunne få problemer med å utvikle framtidens barnehage. Ledelsen spiller en avgjørende rolle for barnehagens utvikling og en ekstern veileder er selvsagt først og fremst et nytt verktøy for en styrer.

Barnehagen har gjennom barnehageåret mange temaer og aktiviteter på gang. Det vanskelige er ikke å komme på ideer til temaer som barn og voksne vil arbeide videre med, men å kunne strukturere og finne sammenhenger:

Hvilke av alle våre tidligere ideer kan brukes i temaer som vi vil utvide og undersøke mer rundt? Hvordan kan vi legge opp arbeidet rundt et tema som vi vil utvide til et stort prosjekt, kanskje noe som skal pågå et helt barnehageår?

Rammeplanen med sine sju fagområder er et ypperlig verktøy for å «sortere» alle ideer

og all kunnskap inn mot det metodiske arbeidet i barnehagen. Rammeplanen gir oss struktur og sammenhenger, blant annet om bruk av rommet som den tredje pedagog. I tillegg har vi alle temaheftene som utdyper og gir gode råd og veiledning.

Barnehagen har et samfunnsmandat som våre styringsdokumenter, blant annet barnehageloven og rammeplanen, stortingsmeldinger og handlingsplaner, utdyper og bekrefter. Disse styringsdokumentene er det grunnleggende for det arbeidet vi skal utføre, og derfor også viktige dokumenter som dagens barnehage hele tiden må være oppdatert på. Slik vil vi få en tidsriktig norsk barnehage, der både voksne og barn skal ha meningsfulle og lærende hverdager.



### Om artikkelforfatteren/fotografen:

Astrid Manger (mangeras@online.no) er førskolelærer, pedagogist og prosessveileder. Hun arbeider i barnehager rundt i hele Norge som foreleser og veileder. I en årrekke har hun også vært reiseleder for norske barnehagefolk som deltar på Reggio Emilia-instituttets studieturer til Reggio Emilia i Nord-Italia (foto: Arne Solli).

# I Reggio Emilia er barnehagene investeringer i framtiden

Barnehagene i den norditalienske byen Reggio Emilia er blitt verdensberømte. Pedagoger fra hele verden valfarter dit for å se og lære. Hva er det som er så spesielt med barnehagene der, og hvorfor regnes de som verdens beste barnehager?

Av Tonje Kolle

**F**ørste gang jeg besøkte Reggio Emilia var i 1987. Den gangen var jeg barnehagestyrer. Loris Malaguzzi<sup>1</sup>, kommunalråd for barnehagene, kom personlig for å møte oss da vi kom med bussen fra Norge. I tiden etterpå har jeg arbeidet med pedagogikk i førskolelærerutdanningen, undervist om nyere tenkning om barn og barnehager, og skrevet en bok om pedagogisk dokumentasjon<sup>2</sup>. Jeg tenkte derfor at det kunne være interessant å oppleve barnehagene i Reggio Emilia på nytt, 23 år senere. Hadde noe endret seg? Vi reiste på nytt i oktober 2010<sup>3</sup>.

Malaguzzi, barnepsykolog og lærer, regnes som grunnleggeren av Reggio Emilia-filosofien. Han framhevet dialogen som utgangspunkt for all utvikling og læring. Han var opptatt av forbindelser, og hevdet at barnehagene måtte ha sterke forbindelser til byen og menneskene som bodde der.

Tiziana Filipini<sup>4</sup>, pedagogisten som ledet vårt seminar i fjor høst, fortalte følgende om kommunens satsning på barnehager: - Barnehagene gir byen et ansikt utad. Vår borgermester betrakter barnehagene som en kulturell spydspiss i byen. Strategien handler om å støtte barnehagene som en investering i framtiden.

Dette er ikke så helt ulikt det kunnskaps-



Velkommen til Reggio Emilia – her fra jernbanestasjonen (Foto: Tonje Kolle)

Loris Malaguzzi (1920 – 1994), selv født i Reggio Emilia, skapte en ny tenkning om barn  
(foto/copyright: Reggio Children).



minister Kristin Halvorsen sier om regjeringens satsing på barnehager: - Vi må tenke stort om de små. Det å satse på barnehager, er å satse på framtiden, og det er den viktigste investering et land kan gjøre<sup>5</sup>.

Reggio Emilia er ingen typisk italiensk turistby. Byen ligger midt i et jordbruksdistrikt samtidig som den er omgitt av industri. Dette skaper behov for arbeidskraft. 10 prosent av innbyggerne er innvandrere, noe som blir formidlet med begeistring. I Reggio Emilia blir ikke det å være innvanderer sett på som en belastning for samfunnet, men som en ressurs. Forskjellighet fører til ny kunnskap og ny læring, og det skaper vilkår for ny vekst både i barnehagen og samfunnet ellers.

Barnehager er en vekstnæring som det satses på i Reggio Emilia. Besøkende legger ikke bare igjen penger til Loris Malaguzzi-senteret og Reggio Children, men også til hoteller og restauranter. Daw vi fortalte at vi var fra Reggio Children<sup>6</sup>, ble vi møtt med stor vennlighet.

## Det rike barnet som har 100 språk

Malaguzzi introduserte alt i 1945 deisen om det rike barnet som har 100 språk: - Vi står for et bilde av barnet som en ressurs. Med enorme muligheter, svært rikt utrustet. Helt fra fødselen av fylt av evner og gode egenskaper. Vi må legge mer vekt på det enkelte barn, og barnets evne og vilje til å handle og fremfor alt bli erkjent frie og ansvarsfulle deltakere<sup>7</sup>.

Det at barn har rett til å bli erkjent som frie og ansvarsfulle deltakere, er også sentralt i den norske Barnehageloven fra 2006. Barn skal medvirke i planleggingen og gjennom-



føringen av aktiviteter i barnehagen, og de skal også medvirke i evalueringer av sin egen hverdag. Barnehagene skal være demokratiske oppvekstarenaer, og dette får konsekvenser for hvordan førskolelæreren forstår sitt oppdrag. Det å møte barnet som subjekt og det å la barna medvirke i sin egen hverdag, står sentralt i Reggio Emilia-filosofien.

Utdanning skal være en rettighet for alle barna i Reggio Emilia, og byen stengte alle spesialinstitusjoner 1975. Barnehagene og skolene skulle være åpne for alle, og Reggio Emilia ble den første byen i Italia som praktiserte inkludering. Det å gå i barnehagen og ha tilgang til lek, læring og aktivitet, blir sett på som en rettighet for alle.

Forskjellighet blir sett på som en ressurs som alle kan lære noe av, både barn og voksne. Flere prosjekter presentert av førskolelærerne fra en rekke barnehager viser praksiser knyttet til inkludering. Den fremste utfordringen for førskolelærerne er å kunne møte de 100 språkene som barn har. Det som har vært overraskende, ble vi fortalt, var å møte de andre barnas åpenhet, nysgjerrighet og empati. Barna hadde mye større kompetanse på området enn de voksne, og viste veien for hva som kunne være mulig. Samtidig understrekes det at både barn og voksne er deltakere i læringsprosesser – ikke bare barna, men også de voksne skal lære noe i barnehagene.

### Prosjekter som ryggrad

Da byens gamle og ærverdige teater skulle ha nytt scenetepp, gikk oppdraget til barnehagen Diana. Dette arbeidet er også dokumentert og publisert. Prosjektet ble kalt *Fra blomster til scenetepp*. Prosjektet var å lage et scenetepp – temaet for sceneteppet ble barnas interesse for blomster.

Når de forteller om prosjektene i Reggio Emilia, brukes begrepet *Progettazione*<sup>8</sup>. Det er vanskelig å oversette, fordi dette er prosjektarbeid som følger bestemte retningslinjer, og det er disse retningslinjene som gjør at prosjektene blir ryggraden i Reggio Emilia-barnehagene og i filosofien. Det er prosjektene som presenteres og det er prosjektene som førskolelærerne, atelieristene og pedagogistene arbeider med.

- Progettazione er planlegging og design av undervisningen, herunder rom og materiell og mulighetene for medvirkning. Dette gjøres i forkant av prosjektene.
- Progettazione er ikke forhåndsbestemt pensum, men en gjennomtenkt strategi som støtter lærereprosessen til barn og voksne.
- Progettazione er en arbeidsmåte som ser usikkerhet og tvil som ressurser fordi det kan bidra



**Artikkelforfatteren:** Tonje Kalle (tonje.kalle@hiof.no), her utenfor Loris Malaguzzi-senteret i Reggio Emilia, er høgskolelektor ved avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold (privat foto).

til å utvikle prosjektet i retninger man ikke tenkte var mulig.

- Progettazione blir muliggjort gjennom observasjoner, dokumentasjoner og refleksjoner.

Arbeidet med prosessene er sirkulær og veksler mellom observasjoner, dokumentasjoner og refleksjoner. Førskolelærerne dokumenterer med foto, video, og skriftlige notater. Refleksjoner over dokumentasjonene er viktig. Ofte er resultatet (et scenetepp, en gave til senteret, en forestilling for foreldrene) bestemt på forhånd. Vi ble fortalt at temaer ofte blir bestemt av førskolelærerne i fellesskap. Barna medvirker imidlertid i prosessene, og det å lytte til barna og åpne for det man ikke allerede vet i prosessene, åpner for det uventede, det overraskende, det grenseoverskridende. Det er denne åpenheten i møtet med barnas 100 språk som gir liv til prosjektene.

Sentralt i arbeidet med prosjektene er barnas egen teoriskaping. *Hva er en stol? Hva vet hendene?* Dialogen mellom barna, og mellom

barna og førskolelærerne er sentral. I Reggio Emilia-filosofien heter det at kunnskap ikke er noe som *er*, men noe som *blir* til i dialogen mellom likeverdige deltakere i kollektive læringsprosesser som prosjektarbeid jo er.

Eksempler på temaer kan være årstidene, luft, vann, bevegelse, lys, farger, blomster, dyr, smaker, vesker, stoler, byen, løvene på torget – men i en dialog blir det å lytte like viktig som det å snakke. Det er derfor Reggio-filosofen blir kalt *en lyttende pedagogikk*.

### Rommet som den tredje pedagog

I Reggio Emilia er man opptatt av de pedagogiske rommene. Det er alltid to førskolelærere som arbeider med barnegruppene, og rommet blir regnet som den tredje pedagogen. Rommene skal støtte utforskning, nysgjerrighet, autonomi, intraaksjon og kommunikasjon. Samtidig skal de være estetisk tiltalende og en glede å være i for både barn og voksne. Loris Malaguzzi<sup>9</sup> skal ha sagt at en barnehage skal være en som oppdagelsesreise, et eventyr å

# ” Hvordan lærer akkurat disse barna, er spørsmålet som utforskes i Reggio Emilia hver eneste dag

komme inn i, ellers blir det kjedelig både for barn og voksne.

Her i Norden er mange barnehager blitt inspirert av Reggio Emilia når det gjelder rommene. Flere forskere<sup>10</sup> skriver om inspirasjoner derfra. Nordin- Hultman (2005) skriver om mangel på materiell i svenske barnehager, og reflekterer over *hjemmediskurser* og *verkstedsdiskurser*. Hun skriver at svenske barnehager er preget av hjemmet som forbilde, det skal være rent, ryddig og rolig.

Barnehagene i Reggio synes å være inspirert av verkstedsdiskursen. Det er en overflod av materiell og saker og ting å utforske. Det meste av konstruksjonsmaterialet later til å være *remida*, det vil si industriavfall.

*Remida* er en bevegelse som kan knyttes til et av prinsippene for Reggio Emilia-filosofien, og det er at det skal være en forbindelse mellom menneskene i byen og barnehagene. Som en følge av denne tenkningen er det opprettet et ressurscenter der barnehagene kan hente materiell til lek og prosjekter. Re-Mida, re-make, re-use, re-cycle synes å være prinsippet, og dette setter sitt preg på innredningen i barnehagene. Tiziana Filipini fortalte at man hadde kontaktet over 600 industribedrifter i nærheten og valgt ut 200 som faste leverandører. Jeg har forstått det slik at det kun er remidasentre som er medlemmer av nettverket til Reggio Children som kan kalle seg Remida/ ReMida. Det er kun Remida godkjent av Reggio Children som kan kalles for Remida. Det er for øvrig et godkjent ReMida-senter på Svartlamon i Trondheim<sup>11</sup>.

## Atelierista

Barnehagene har et eget atelier hvor det er en atelierista som arbeider direkte med barna i mindre grupper. En atelierista er utdannet kunstner som samarbeider tett med førskolelærerne. Det var ingen mannlige førskolelærere i barnehagene da vi var der i fjor, men flere av atelieristene var menn. Atelieret er rikt og variert utstyrt for utforskning og eksperimen-

ter og har to funksjoner: Det skal være et rom der barna kan prøve ut ulike teknikker, og samtidig et rom

hvor personalet kan lære mer om barnas læringsstrategier. Atelieret er et ledd i planleggingen av læringsprosessene til barna.

Kunstneren har en annen kompetanse enn førskolelærerne og skal etter Malaguzzis tenkning om læring bidra til å skape *litt* kaos. For det å arbeide med barns læring er å balansere mellom orden og kaos, har han hevdet.

På min vandring i barnehagene fikk jeg innsyn i hvordan atelieristene arbeidet, og det er knyttet til at kunst også er et fagområde som må formidles og planlegges i dialog med barna. Først og fremst mener jeg at man må se på de estetiske fagene som tilkobling til læring gjennom eksperiment og utforskning, og ikke som avkobling.

## Pedagogista

En pedagogista er ansvarlig for veiledning og videreutdanning av førskolelærerne i barnehagene. Førskolelærerutdanningen var opprinnelig å sammenligne med videregående skole, mens en pedagogista hadde universitetsutdanning etter gjennomført førskolelærerutdanning. Førskolelærerutdanningen ble beskrevet som mangelfull, og systemet med bedriftsintern opplæring ble derfor opprettet av Malaguzzi for å sikre kvalitet i barnehagene.

I dagens Italia har førskolelærerne profesjonsutdanning på høgsolenivå, men systemet med pedagogistaer er beholdt i Reggio Emilia-barnehagene. En pedagogista arbeider ikke direkte med barna, men har ansvaret for å være i dialog og å undervise og administrere prosjektene sammen med førskolelærerne. Reggio Emilia Institutet i Stockholm gir tilbud om pedagogistautdanning.

Vi fikk altså en grundig innføring i tenkningen, arbeidsmåten, prosjektene, og dokumentasjonene på italiensk, via dansk tolk. Her ble både video og foto tatt i bruk for å dokumentere utviklingen av prosjektene. Jeg ble imponert over hva som er mulig å få til når pedagogister, atelierister og førskolelærere arbeider sammen!

Pedagogiske ledere her hjemme har nok en helt annen rolle og posisjon enn førskolelærerne i Reggio Emilia, som kun arbeider med barnas læring gjennom prosjekter som planlegges, dokumenteres og reflekteres kritisk over. De er også ansvarlige for rommene (den tredje pedagogen), som speiler tenkemåten samtidig som de skal være estetisk tiltalende.

Det øvrige personalet ble kalt for «hjelpere». På direkte spørsmål om kjøkkenpersonalet deltok i bedriftsintern opplæring, var svaret ja: De må sette seg inn i nyere tenkning om riktig kosthold og hygiene. Det ble videre sagt at de har en svært viktig jobb, for måltidene er viktig i Italia. Det ble med andre ord ikke stilt spørsmålstegn ved tingenes orden, arbeidsfordelingen synes å være klarlagt.

## Dokumentasjoner og refleksjoner

Når du kommer inn på torget i Reggio Emilia-barnehagene er det informasjon om prosjekter og synliggjøring av tenkningen om barns læring på alle vegger. Dokumentasjonene bidrar til å synliggjøre barnehagens arbeid og tenkning for foreldrene, men har flere siktemål: Dokumentasjonene skal bidra til å dra prosjektene videre. Det er refleksjonene over dokumentasjonene som gir grunnlag for forsknings og utviklingsarbeidet.

*Hvordan lærer akkurat disse barna*, er spørsmålet som utforskes i Reggio Emilia hver eneste dag. Samtidig blir førskolelæreren utfordret, i forhold til hvordan undervisningen gjøres. Det å ha ansvaret for førskolebarnets læring blir dermed ikke et individuelt prosjekt, men gjøres kollektivt gjennom dialogene, dokumentasjonene og refleksjonene.

Malaguzzi ble overrasket over at barnehager verden over kopierte Reggio Emilia-barnehagene. Han understreket alltid at man kunne bli inspirert av de kommunale barnehagene i Reggio Emilia, men at barnehagene i andre land må ta utgangspunkt i lokale identiteter, kulturer og tradisjoner. De fleste norske barnehager bygger på den nordiske modellen<sup>12</sup> med fokus på helhetlig omsorg og læring gjennom lek. Men jeg tenker at prosjektene, og en lyttende pedagogikk og pedagogisk dokumentasjon, kan være inspirasjoner til en systematisk tilrettelagt pedagogikk for barn med forskertrang og lekelyst.

1 Loris Malaguzzi 1920-1994

2 Kolle, Larsen og Ulla (2010) Pedagogisk dokumentasjon- inspirasjoner til bevegelige praksiser. Bergen: Fagbokforlaget.  
3 Det er Norsk Reggio Emilia Nettverk som arrangerer besøk til Reggio Emilia for norske deltakere. Nettadressen er: <http://www.hit.no/nor/HIT/Naeringsliv-og-offentlig->

sektor/Kurs-og-konferanser/ Reggio-Emilia/Studietur-Reggio-Emilia.

4 Tiziana Filipini er pedagogista og spesialpedagog i Reggio Emilia.  
5 Kunnskapsminister Kristin Halvorsen på Høgskolen i Østfold høsten 2010.  
6 <http://zerosei.comune.re.it/inter/reggiochildren.htm>.

7 Barsotti, Anna (1998) Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia. Oslo: Pedagogisk forum.

8 Indications PRESCHOOLS AND INFANT-TODDLER CENTRES of the municipality of Reggio Emilia. April 2010

9 Barsotti, Anna (1998) Skapende kommunikasjon i Reggio Emilia. Oslo: Pedagogisk forum.

10 Nordin-Hultman (2005): Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping. Oslo: Pedagogisk Forum. Thorberg (2007) Barnehagens rom – nye muligheter. Oslo: Pedagogisk Forum. Lenz-Taguchi (2010) Bortenfor skillet mellom teori og praksis – en intraktiv pedagogikk. Bergen: Fagbokforlaget.

11 <http://www.trondheim.kommune.no/remida/>

12 12 Barne og familie departementet: Background Report and OECD Country note 2001 framhever den nordiske barnehagemodellen som har et helhetssyn på omsorg, lek og læring.

# Skreddersydd for lederutdanning for styrere

**Forfatterne vurderinger av en rekke spørsmål av juridisk og etisk art vedrørende dokumentasjon preger denne boken, som alt er pensumbok ved Høgskolen i Oslo og Akershus, ved det nye programmet *Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager*.**

**F**ormålet med *Grunnlag for læring – Dokumentasjon i barnehage og skole* er å fremme forståelsen for hensiktsmessig dokumentasjon i barnehage og skole. Forfatterne Sidsel Germeten, professor ved Høgskolen i Finnmark, og Eva Skogen, førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), er opptatt av at det som dokumenteres er både korrekt (naturligvis) og etisk forsvarlig.

Forfatterne tar utgangspunkt i eksisterende lovverk og læreplaner og redegjør hva som kreves av skriftlighet i dokumentasjonsarbeidet. De forklarer forskjellene mellom testing og kartlegging, idet de mener mange bruker disse

begrepene feil.

De spør hvordan observere som grunnlag for dokumentasjon? Videre: Hva er kartlegging, og hva er dokumentasjon? Forfatterne ser nærmere på den mer systematiske kartleggingen og dokumentasjonen som skjer i barnehage og skole, for eksempel språkkartlegging. De vurderer språkutviklingskjemaet TRAS og leseutviklingskjemaet LUS, og påpeker viktigheten av å forstå hva disse verkøyene innebærer.

Forfatterne skiller tydelig mellom barnehage (kapittel 4) og skole (kapittel 5), og boken inneholder egne kapitler om det spesialpedagogiske perspektivet, om mestring og motivasjon hos barn



**Sidsel Germeten (t.v.) og Eva Skogen vil med boken blant annet gi et tilbud til studentene ved nasjonal lederutdanning for styrere.**



og unge, om samarbeidsrelasjoner, og sist, men ikke minst, om juridiske og etiske perspektiver ved dokumentasjon. Visste du at du kan være bundet av taushetsplikten i 60 år etter at du sluttet ved arbeidsplassen?

## Germeten og Eva Skogen

**GRUNNLAG FOR LÆRING**  
Dokumentasjon i barnehage og skole  
Fagbokforlaget 2011  
ISBN 978-82-450-0993-4  
176 sider

# De minstes (sanse)motorikk

**Forfatteren mener at mange fagfolk som har med små barn å gjøre, vet for lite om de minstes motoriske utvikling. Dette gjelder så vel førskolelærere som fysioterapeuter. Arbeidet med barnas fysiske utvikling bør begynne alt på helsestasjonen, mener hun.**

**B**arnefysioterapeut Arnlaug Steine driver sitt eget institutt Fysioterapi for barn og unge på Voss utenfor Bergen. Med *Jeg er meg – du er deg. Barns motoriske og sansemotoriske utvikling 0 – 2 år* ønsker hun å formidle kunnskap bygd på egne erfaringer som behandler og kursholder gjennom en årrekke – blant annet har hun holdt mange kurs for førskolelærere.

Denne rikt og godt illustrerte boken inneholder blant annet et eget kapittel om motorisk utvikling. Her går Steine bokstavelig

talt inn i hjernen, og forklarer at hjernen *må* tas i bruk, skal den utvikle seg. Det er naturligvis vanligvis intet problem, barnet er alt fra før fødselen i gang med å suge opp inntrykk som aktiviserer hjernecellene. Med referanser til relevant forskning viser hun at det også er en tett sammenheng mellom hjernens utvikling og funksjonsdyktighet og det lille barnets motoriske utvikling.

Steine fastslår at det viktigste barnet trenger for en god motorisk utvikling er god stimulans og nok tid – barnet må rett og slett få ta

## Arnlaug Steine

**JEG ER MEG – DU ER DEG**  
Barns motoriske og sanse-  
motoriske utvikling 0 – 2 år  
Fagbokforlaget 2010  
ISBN 978-82-450-0772-5  
117 sider

den tiden det trenger. God tid er viktigere enn tekniske hjelpemidler – ikke gi barnet med litt svak muskulatur i føtter og ankler en gåstol, gi det heller gode sko som gir støtte til foten, sier hun.

For fysisk eller psykisk funksjonshemmede barn er fysisk behandling særdeles viktig, sier Steine, som har gode erfaringer med slik behandling i hjemkommunen Voss.



**Arnlaug Steine ønsker å formidle tips til blant annet førskolelærere om betydningen av fysisk å stimulere de minste, enten de er funksjonsfriske eller utviklingshemmede.**



Nye  
bøker

# Spennende om ledelse og organisering

Første stegs anmelder anbefaler gjerne *Styring, organisering og ledelse i barnehagen* for undervisere og studenter ved førskolelærerutdanningene, barnehageledere og fagansvarlige i kommuneadministrasjonene.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

**D**ette er en lærebok som springer ut av forfatterens egen forskning som ble gjennomført fra 2007 til 2010 i prosjektet *Styringsutfordringer, organisering og ledelse av barnehagen*. Prosjektet er basert på kvalitative intervjuer med ansatte i barnehageforvaltningen i tre kommuner og i 20 barnehager i fire kommuner. I alt ble det gjennomført 70 intervjuer i prosjektet. I tillegg bygges det på en spørreskjemaundersøkelse rettet til alle landets barnehagestyrrere med kjent e-post adresse. Forfatterne Kjetil Børhaug, Ingrid Helgøy, Anne Homme, Dag Øyvind Lotsberg og Kari Ludvigsen er alle statsvitere og ansatt dels ved Uni Rokkansenteret, Universitetet i Bergen, og dels ved Høgskolen i Bergen.

Boken består av tre deler med underkapitler. Hvert kapittel begynner med definerte læringsmål og oppsummeres med en egen avslutningsdel.

## Organisasjonsperspektivet

Del 1 omhandler barnehagen i organisasjonsperspektiv. Med utgangspunkt i det som foregår i den enkelte barnehage presenteres organisasjonsteoretiske perspektiver. Disse teoriredskapene er lagt til grunn for analyser og diskusjoner i hele boka. Det settes

fokus på formelle og uformelle rutiner, arbeidsdeling, samarbeid og ulike interessegrupper i personalet.

For å belyse barnehagens tilpassning til de institusjonelle omgivelsene, eller hvordan barnehagen tilpasser seg ytre krav og forventninger, bruker forfatterne barns medvirkning som eksempel. Et eget kapittel drøfter dette spørsmålet, og vi får dokumentert at barnehagelovens bestemmelse om barns medvirkning har endret barnehagen.

## Ledelse og lederstiler

Del 2 omhandler ledelse i barnehagen. Det innledes med teorier om ledelse, videre blir vi presentert for kjennetegn ved barnehagestyrrerne, ulike lederstiler i barnehagen, hvordan lederstilen har utviklet seg, og hvilke ledelsesfunksjoner barnehagestyrrerne ivaretar. Det blir vist til hvordan reformene i sektoren skaper nye betingelser for lederrollen i barnehagen. Ledelse overfor omverdenen har vokst fram sammen med samfunnsutviklingen:

«Oppgaven med å markedsføre barnehagen for å nå frem i konkurransen om barn har blitt viktig for dagens barnehageledere. De er bevisste på måten de driver på, skaper omdømme, enten negativt eller positivt, at barnehagen diskuteres der foreldrene møtes, og at foreldrenes synspunkter har

betydning for driftsgrunnlaget til barnehagen.» Lederrollen i barnehagen er utfordret og endret: «Den innadvendte, passive og utydelige lederen er passé. Dagens leder har sterk lederidentitet og utøver lederskap langs en rekke dimensjoner. Den største endringen finner vi i personalledelse, som helt tydelig er den viktigste funksjonen barnehagelederen har.»

## Samfunnsoppgaver

Del 3 handler om styring av barnehagen og hvordan barnehagen som offentlig organisasjon ivaretar viktige samfunnsoppgaver. Vi får i denne delen innsikt i hvordan ulike former for kommunal organisering gir ulike muligheter for innflytelse for barnehagelederen. Siste kapittel oppsummerer de sentrale teoretiske og empiriske poengene fra bokas analyser og understreker hvordan organisasjonsperspektiv kan fungere som redskap til å forstå de sammensatte prosessene som preger barnehagen som organisasjon.

*Styring, organisering og ledelse i barnehagen* er en lærebok om barnehagen basert på nyere empirisk forskning. Boken presenterer begreper og perspektiver som belyser viktige utviklingsprosesser i barnehagen, og viser hvordan teori kan hjelpe oss til å forstå de utfordringer som barnehagens ledere, myndigheter og eiere står



Kjetil Børhaug, Ingrid Helgøy,  
Anne Homme, Dag Øyvind  
Lotsberg og Kari Ludvigsen

STYRING, ORGANISERING  
OG LEDELSE I BARNEHAGEN

Fagbokforlaget 2011  
ISBN 978-82-450-1007-7  
234 sider, 329 kroner

overfor når barnehagen skal organiseres og drives.

Som styrer med lang erfaring fra drift og ledelse av barnehagen har det vært spennende å lese boken, følge de teoretiske drøftingene, reflektere over egne utfordringer og kjenne seg igjen i den utviklingen lederrollen har gjennomgått. Min vurdering er at boken egner seg godt til undervisning i førskolelærerutdanningen. Boken er også spennende lesning for ledere i barnehagen, fagansvarlige i barnehageadministrasjoner og andre som har spesiell interesse for ledelse og organisering av barnehagen.



**Om anmelderen:** Ann Ingjerd Kanestrøm (aika-ne@online.no) er styrer ved Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).

# Viktig om barnehagens etiske ståsted

Første stegs anmelder mener dette er en viktig bok for debatten om barnehagen nå og i framtiden. Bidragsyterne er blant de ypperste innen nordisk barnehagedebatt.

Av Einar Juell

**B**arnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen er dedisert til professor Ole Fredrik Lillemyr for hans mangeårige og sterke engasjement for barnehagen og (førskole)pedagogikken i vid forstand. Det faglige miljøet rundt Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim har levert engasjerte bidrag til debattene rundt barnehagens formål og verdigrunnlag. Boka viser hvordan formålet gjennom sentrale begrep som for eksempel omsorg, lek, danning, læring, tililit, respekt og likeverd kan ivaretas og videreutvikles. Boka er et forsøk på å åpne opp for en refleksiv, helhetlig og integrert tilnærming til barnehagens virksomhet og egenart og hva barnehagens grunnsteiner kan bety for praksis.

Artikkelsamlingen inneholder 22 tekster av i alt 25 forfattere, redaktørene inkludert. Tekstene retter søkelyset på utvalgte kjerneområder for norsk barnehagepedagogikk. Her får vi analyser som forsøker å fange opp hva som bør skje og hva som faktisk skjer i dagens verdiorienterte debatt om barnehagens innhold og oppgaver.

Boka har en omfattende bredde og er samtidig et forsøk på å

avgrense vesentlige resonnementer som beskriver sentrale målformuleringer for barnehagen. Her møter vi for eksempel Gunhild Hagesæther, Stig Brostrøm, Niklas Pramling, Ingrid Pramling Samuelsson, Leif Askland, Solveig Østrem, Maria Øksnes, Eva Stai Brønstad, Kristin Rydjord Tholin, mfl. Jeg tillater meg å si at flere av tekstene rett og slett er glimrende!

## En framtidsrettet bok

Flere av artiklene peker på kraften i dannelsesbegrepet. Danning har etablert seg som begrep i barnehagens formål og forankres i pedagogiske debatter, i våre forestillinger om hverdagslivet og utdanningssystemet. Demokrati må leves, skapes og gjenskapes i de hverdagslige relasjonene og i utviklingen av hele personligheten. Medvirkning handler om mer enn oppdragelse og demokrati; barnehagens pedagogikk har en oppgave i å gjøre dannelsesbegrepet meningsfullt og innholdsrikt. Det innebærer i så fall å se nærmere på våre forståelser av barnehagens pedagogiske formål, forankring og plass i utdanningen. Hvis refleksjonene forsvinner, forsvinner også de analytiske resonnementene.

Denne boka framstår som framtidsrettet. Tekstene framstår som helt nødvendige i debattene om hva vi vil med barnehagen. Likevel savner jeg fortellinger som posi-

sjonerer seg tydeligere mot vår tids nyttetenking som preger den barnehagepolitiske tenkingen. Veiene og mulighetene finnes imidlertid, det er bare å oppdage dem. Ledestjernene har vært der hele tiden, midt i barnehagens muntlige fortellertradisjon, som ikke er sprunget ut av et rasjonelt vitenskapelig språk, men hverdagens. Våre forestillinger om barn og barndom er «kulturelle» og aldri «naturlige».

En bokenmeldelse skal tradisjonelt beskrive tekstene på tekstenes egne premisser, og vise til styrker og svakheter, men det er etter min mening ikke nok å rette søkelyset mot det vi tar for gitt når vi skal peke på barnehagens grunnsteiner og nye diskurser i den nære framtiden.

Mange av artiklene gir gode ansatser for faglige assosiasjoner, for nye analyser. Dette er ikke bare en utfordring for arbeidet med etikk i hverdagen i barnehagen, men like mye en utfordring for barnehagemiljøene i høgskole- og universitetssektoren.

## Et viktig bidrag

En barnehagekultur som tidligere kanskje var mer homogen er avløst av et faglig mangfold. Mitt ønske som meningsbryter er at barnehagedebattene bør ha en lengsel i seg, en drøm i seg, et engasjement for frihet. Det er nød-



Vibeke Glaser, Kari Hoås Moen, Sissel Mørreaunet og Frode Søbstad (red.)

BARNEHAGENS  
GRUNNSTEINER  
FORMÅLET MED BARNEHAGEN  
Universitetsforlaget 2011  
ISBN 9788215017846  
300 sider, 399 kroner

vendig å sette andre foran jeg'et, det begrenser ikke, men kan fremme frihetens og danningens vei. Da kan vi søke til kjerneverdier som omsorg for den andre slik at hverdagslivet kan gjøre en forskjell i et større sosialt rom. Det handler om å lære å mene og å berike barnehagepedagogikken med flere etiske perspektiver.

Slik sett er boka et svært viktig bidrag i riktig retning uansett om tradisjoner endres. For barnehagens kjerneområder gir punkter til å orientere oss utover i verden, med håp om humor, vennskap, kjærlighet, fred og frihet. Med andre ord barnehagen skal og bør være en arena for demokrati også i fremtiden, her og nå, for den enkelte og fellesskapet.

Nyttige adresser

[www.nordiskbarnhageforskning.no](http://www.nordiskbarnhageforskning.no)  
[www.medvirkning.no](http://www.medvirkning.no)



**Om anmelderen:** Einar Juell, selv fagbokforfatter, er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto: Tore Brøyn).



# Utdanningskrav i barnehagen

Styrer og pedagogisk leder skal ha førskolelærerutdanning, eventuelt annen relevant utdanning på høgskolenivå. Dispensasjon fra utdanningskravene innrømmes kun på bestemte vilkår, og familiebarnehager får ikke innvilget varig dispensasjon når det gjelder styrer- og pedagogisk lederstillinger.

**S**tyrer (daglig leder) skal lede barnehagen og legge til rette for den pedagogiske virksomheten. Pedagogisk leder har et spesielt ansvar for å lede barnegruppen og arbeidet på avdelingen.

Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning. Alle ansatte har ansvar for å møte barna med omsorg og respekt og bidra til at læringsmiljøet byr på utfordringer tilpasset det enkelte barnets alder og funksjonsnivå.

Kunnskap om barns utvikling og læringsstrategier på ulike alderstrinn er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter. Kunnskap om barn er også en forutsetning for å kunne oppdage om barn trenger ekstra støtte, og for å kunne gi god og tidlig hjelp til barn med særskilte behov.

## Styrerens hovedansvar

Styrer og pedagogisk leder har ansvar for at barnehagens samfunnsmandat blir klarlagt for hele personalgruppen, at det utvikles en felles forståelse for målene

blant medarbeiderne, og for at foreldrene får god og tilstrekkelig informasjon om barnehagens virksomhet.

Barnehagens ledelse har også et særlig ansvar for at den pedagogiske virksomheten planlegges, gjennomføres, dokumenteres og vurderes i tråd med barnehagelovens og rammeplanens føringer. Barnehagens styrer har hovedansvaret for å etablere et godt samarbeid med ulike instanser/etater som har medansvar for barns oppvekstmiljø.

For å oppfylle kravet til en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse må barnehagens leder ha nødvendig lederkompetanse. Barnehageloven med forskrifter fastsetter krav til pedagogisk bemanning og utdanningskrav for styrere og pedagogiske ledere. Kravet gjelder både kommunale og private barnehager.

## Førskolelærerutdanning vs. annen utdanning

Styreren må ha førskolelærerutdanning. Det åpnes imidlertid for at også andre med høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk utdanning, kan tilsettes som styrer.

Loven krever videre at pedagogisk leder har førskolelærerutdan-

ning. Likestilt med slik utdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå og videreutdanning i barnehagepedagogikk med førskolelærerutdanning. Dette betyr at for eksempel en allmennlærer som tar tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk, kan tilsettes som pedagogisk leder på samme måte som en førskolelærer.

Kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder dersom det ikke finnes søkere som oppfyller lovens krav til utdanning.

## Vilkår for dispensasjoner

Dispensasjonen kan gis for inntil ett år om gangen – midlertidig dispensasjon. Dersom det etter utgangen av det året det er innvilget dispensasjon for, heller ikke melder seg søkere som oppfyller lovens krav til utdanning, kan ny, midlertidig dispensasjon gis.

Når en person har hatt midler-

tidig dispensasjon etter disse reglene i tre år, kan kommunen innvilge varig dispensasjon fra utdanningskravet for styrer og pedagogisk leder, dersom det ikke melder seg kvalifisert søker, og svært gode grunner taler for å gi varig dispensasjon.

Det er barnehagens eier som søker om dispensasjon for én bestemt person og til én konkret stilling i én konkret barnehage. Ved søknad om varig dispensasjon må eieren dokumentere at stillingen årlig har vært utlyst offentlig, og at det er gjort en reell innsats for å skaffe kvalifisert person til stillingen. Søknad om varig dispensasjon for pedagogisk leder skal inneholde uttalelse fra barnehagens styrer.

Varig dispensasjon skal bare gis unntaksvis. Det skal foretas en individuell vurdering av vedkommendes reelle kompetanse knyttet til barnehagens samfunnsmandat.

Styrer og pedagogisk veileder i familiebarnehager kan ikke innvilges varig dispensasjon.

Kommunens vedtak i sak om midlertidig og varig dispensasjon kan barnehageeieren påklage til Fylkesmannen.

„ ... en allmennlærer som tar tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk, kan tilsettes som pedagogisk leder på samme måte som en førskolelærer.



**Dag Olav Stølan**

# Feilslåtte politiske reformer

Vi har fått makspris i barnehagen, retningslinjer for økonomisk likebehandling av barnehager, og full barnehagedekning – i alle fall for barn som er født tidlig på året.

**I** tillegg har vi vært gjennom en av de største finansreformene i Norges historie, der staten har skjøvet fra seg finansieringsansvaret av barnehagene til kommunene. Alle barnehager, både kommunale og private, mottar nå sine offentlige tilskudd i sin helhet fra kommunen. Dette betyr at over 400 rådmenn/kommunestyrer fritt kan prioritere hvor høyt de verdsetter barnehagen. Som mange av oss har forventet, har det blitt enorme forskjeller kommunene imellom når det gjelder kommunale tilskudd i 2011.

Dersom barnet ditt går i en barnehage i kommune som prioriterer barnehage lavt, og du så flytter til en kommune som prioriterer barnehage høyt, kan forskjellen være så stor som 90 000 kroner per år per barn i tilskudd. Dette er en forskjell så stor at det er umulig å snakke om en jevn god barnehagekvalitet i disse to kommunene. Vi snakker nesten om å drive barnehage til halv pris i den ene.

## Lokaldemokratiet og barnehagen

Lokaldemokrati er kanskje best i mange sammenhenger, men når det gjelder barnehager som skal drive med tilnærmet samme kvalitet over hele landet, er det meget betenkelig at man har overført et slik enormt viktig og stort finansansvar til folkevalgte i kommunene.

Noen rundt meg sier: Dag Olav – nå må du gi opp! Rammeoverføring er kommet for å bli. Lær deg å leve med det! En politiker sa derimot engang til meg: Et politisk vedtak gjelder bare inntil det blir erstattet av et nytt. Jeg velger å forholde meg til det siste – og håper på at våre politikere tar til fornuft og gjeninnfører øremerkede tilskudd, noe jeg tror mange innenfor skoleverket også holder med meg i.

Etter 1. januar i år er full barnehagedekning og rett til barnehageplass blitt et interessant tema. Ved årets hovedopptak av nye barn fikk man i min hjemkommune til såkalt full barnehagedekning – riktig nok bare dersom man ser på barn født før 31. august i fjor. Politikerne klapper seg fornøyd på brystet – mens virkeligheten i dag er at det står 90 barn på venteliste, uten barnehageplass. Mange kan bli tvunget til å søke permisjon uten lønn fra jobben for å være hjemme med sitt barn. Dagmammaer finnes nemlig knapt lenger, det tilbudet har vi jo fjernet ved hjelp av nettopp full barnehagedekning og makspris!

Årsaken til at kommunen ikke tar inn disse barna, er at den ikke får ikke tilskudd for dem gjennom rammetilskuddet. Dette er etter min mening en feilaktig og utspekulert politikk for å spare penger i staten etter at rammeoverføring ble gjennomført. Kommunene må likevel utbetale tilskudd til private barnehager, noe som setter kommunen i et økonomisk uføre.

## Kommunene er blitt lurt

Slik jeg ser det, har staten lurt kommunene inn i en felle. De fleste som forstår seg på makroøkonomi har hele tiden sagt at barnehage-sektoren er underfinansiert. Nå har staten videresendt problemene – med det samme tilskuddet. Staten må ha spart mye penger i det siste, etter som de heller ikke betaler ut tilskudd for de aller minste barna lenger. Inntil i år har man nemlig fått samme tilskudd fra staten for et barn født før og etter 31. august. Det virker meget mistenkelig at denne begrensningen kom samtidig med overføringen av finansieringsansvar ble overført til kommunene.

Etter at den nye ordningen ble innført, hører vi om kommuner som putter flere barn inn i gruppene – uten økt bemanning, for å få ned prisen per oppholdstid – noe som gir kommunen stor gevinst i kommuner med mange private barnehager, etter som de private barnehagenes tilskudd beregnes ut i fra disse. Gir dette oss en bedre barnehage med mer faglig tyngde, noe som trengs dersom vi skal yte god kvalitativ tidlig innsats i de viktigste årene?

Det har vært og er mange gode intensjoner i norsk barnehagepolitikk: Full barnehagedekning, økonomisk likebehandling, lovfestet rett til barnehageplass, makspris, tidlig innsats og gode pedagogiske reformer. Man produserer fine ord og uttrykk, men klarer ikke å fylle dem med det vi forventer.

Full barnehagedekning må bety barnehageplass til alle som ønsker det. Økonomisk likebehandling må bety tilnærmet like tilskudd for like tilbud, uavhengig av om tilbudene er kommunale eller private og uavhengig av hvor de ligger i landet.

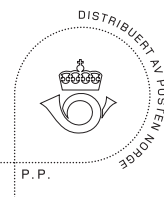
Det kan hende jeg ikke har flertallet med meg, men for meg virker dette enkelt: fyll ordene med riktig innhold! Det er min oppfordring til våre politikere både lokalt og på riksplan!



Dag Olav Stølan er daglig leder for private Granstubben barnehage Henning AS (post@granstubben.no) i Steinkjer i Nord-Trøndelag (foto: Leif Arne Holme).

**Returadresse:**  
Første steg,  
Utdanningsforbundet  
Postboks 9191, Grønland  
0134 Oslo

B ØKONOMI  
ECONOMIQUE  
NORGE



## Kurs for ansatte i barnehagen – høsten 2011

**11. oktober**

### Matematikk i barnehagen

**Sted:** Lærernes hus, Oslo  
**Pris:** 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Ansatte i barnehagen  
**Forelesere:** Unni Wathne, Martin Carlsen

Dette er et kurs for førskolelærere og annet barnehagepersonale om matematikk i barnehagen. På kurset er det mange konkrete forslag til matematikkaktiviteter som er prøvd ut i praksis med studenter, barn og personale i barnehager.

**20. oktober**

### Egenledelse i barnehagen

**Sted:** Lærernes hus, Oslo  
**Pris:** 900 (medlem), 1700 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Ansatte i barnehagen  
**Foredragsholdere:** Kristian Sørensen og Marianne Godtfredsen

Gjennom fokus på egenledelse i rollelek og daglige aktiviteter, kan vi være med på å støtte barnets utvikling av et trygt selvilde, god selv tillit, sosial kompetanse.

**14.–15. november**

### Pedagogisk relasjonskompetanse

**Sted:** Britannia Hotel, Trondheim  
**Pris:** 2800 (medlem), 1700 (ikke-medlem)  
**Målgruppe:** Førskolelærere, lærere, spesialpedagoger, pp-rådgiverere  
**Foredragsholder:** Ingrid Lund

Ønsker du å bli mer profesjonell i håndtering av problematferd? Velkommen til et kurs som har som mål å være konkret mht til tiltak.

**6.–7. februar 2012**

### Forskerfrøkonferansen 2012

**Sted:** Lærernes hus, Oslo Konferansen er gratis  
**Forelesere:** Petter Bøckmann, Dag O.Hessen, Merete Sortland, Knut Jørgen Røed Ødegaard, Monica H. Sträng, Trude Hoel, Audun B. Skrindo m.fl.  
**Arrangør:** Utdanningsforbundet og Naturfagsenteret

Hvordan kan barnas naturlige interesse og vitebegjærlighet utnyttes og utvikles i barnehagens lek og læring? Tema på konferansen i 2012 er naturfag og språk.

Konferansen er gratis.  
Påmeldingen åpner 1. nov. **Begrenset antall plasser!**



**Påmelding og mer informasjon:**  
[www.utdanningsforbundet.no/kurs](http://www.utdanningsforbundet.no/kurs)  
[post@utdanningsakademiet.no](mailto:post@utdanningsakademiet.no) – tlf.: 24 14 20 00

