

4 | 2011

Litteraturfestivalrapport:
Trass og bøker i barnehagen

Terje Overland
om problemløsning
i et systemperspektiv

Kirsten Flaten
om angst hos førskolebarn

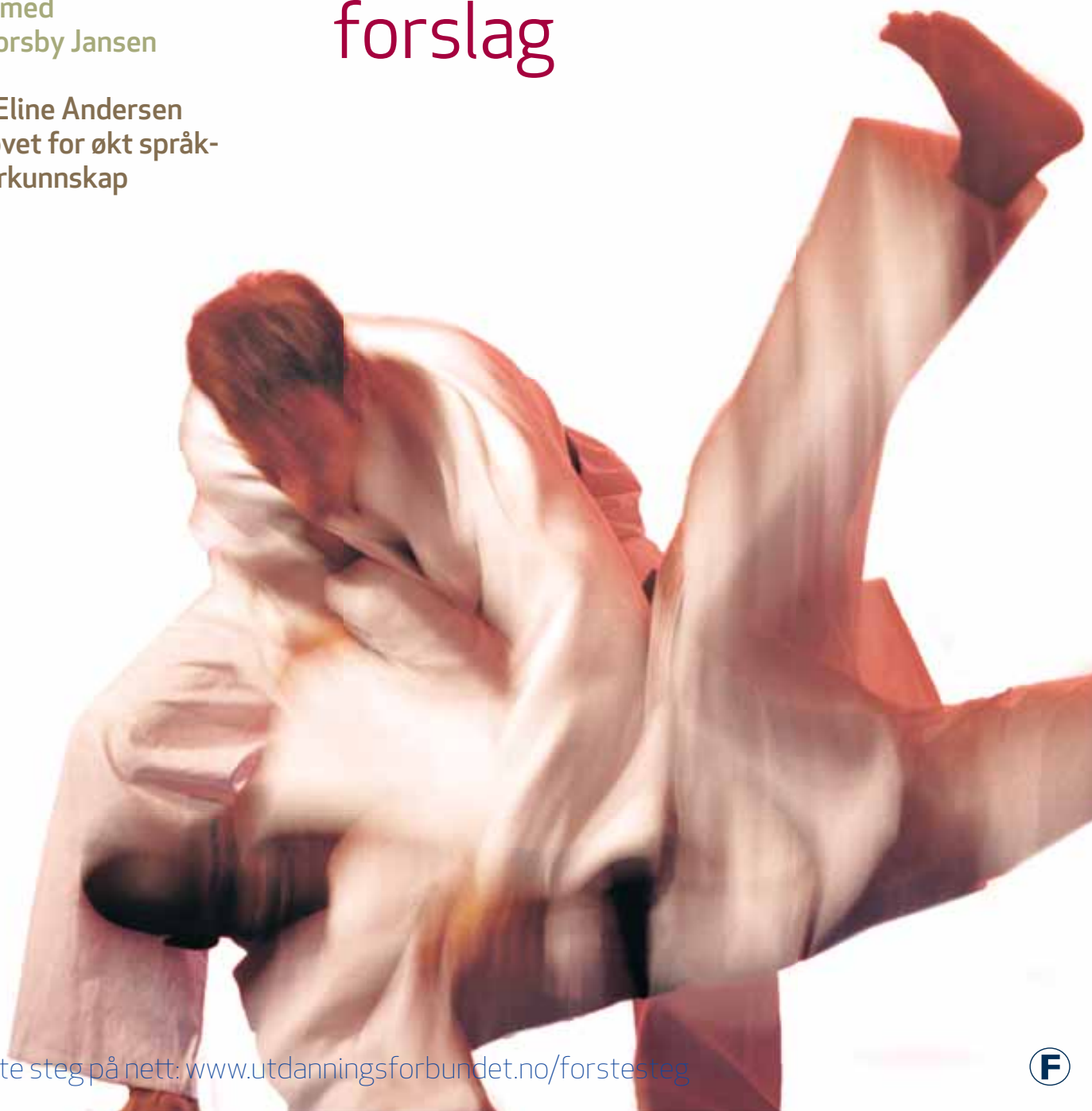
Et møte med
Turid Thorsby Jansen

Camilla Eline Andersen
om behovet for økt språk-
og kulturkunnskap

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Delte meninger om rammeplanutvalgets forslag



En klok utsettelse



(foto: Tore Brøyn)

Kunnskapsdepartementet (KD) kunngjorde 16. november at oppstart av ny førskolelærerutdanning utsettes til studieåret 2013/2014. I en pressemelding uttaler forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland at de ansattes kompetanse er viktigst for kvalitet i barnehagen, og: - Derfor trenger vi en førsteklases førskolelærerutdanning for å nå målene våre på barnehagefeltet.

Kan hende gjorde det likevel inntrykk at Utdanningsforbundet, Forskerforbundet og Pedagogstudentene i et felles brev til statsråden ba om at iverksettelsen av en ny utdanning utsettes.

Aasland fortsetter med å si at «vi», det vil trolig si KD, «vet hvor vi vil, og vi holder stø kurs mot en modernisert førskolelærerutdanning».

I en slik situasjon er det viktig at dem denne saken angår mest, altså utdannerne ved høyskolene, slipper å få følelsen av at noe blir tredd ned over hodene på dem. Med andre ord kan det virke som om KD har skjont at det kan være verdt å lytte til dem som mener at her går det kanskje vel fort. Det vil være synd om en kanskje god reform kommer skjevt ut bare på grunn av det mange i utdanningsmiljøene mener er dårlig begrunnet hastverk. Nå velger KD heldigvis å skynde seg noe mer langsomt!

Selve det med en ny rammeplan var uunngåelig etter den forholdsvis nådeløse evalueringen som ble førskolelærerutdanningene til del i den todelte rapporten fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i september i fjor. At det bare var å gå i gang med arbeidet er både forståelig og prisverdig. Imidlertid: Det er for lengst klart at stridstemaene står i kø. Med høringsuttalelser, behandlingen av disse i KD, og arbeidet med å få en ny rammeplan vedtatt, ville den virkelige forberedelsestiden bli en god del kortere enn de tilsynelatende lange åtte månedene fram mot 1. august 2012, regnet fra ca 1. desember.

Pedagogikkens plass i en ny utdanning ser ut til å kunne bli ett av stridstemaene, samlingen av fag i såkalte kunnskapsområder et annet. Flere av Første stegs kommentatorer ser problemer knyttet til disse spørsmålene, andre er avmålte, men ikke negative. Jeg synes selv det er vanskelig å ta stilling uten å kjenne til de interne overlegningene i utvalget, som jo inneholder mange presumptivt kloke hoder, inkludert noen fra barnehagefeltet. Nå får alle dem som trenger det mest, anledning til å heve hodet over vannet og trekke pusten, noe som bør sikre et mer tilfredsstillende resultat for alle parter, også for KD.

Barna først!

Barnehager bør være slik innrettet og finansiert at alle barn, uansett om barnehagen er kommunal eller privat, bør få likeverdige og gode tilbud. Dersom Private Barnehagers Landsforbunds (PBL) likebehandlingsundersøkelse viser at kommunene bruker bortfallet av øremerkede midler som anledning til å forfordle de private barnehagene, vil det eneste riktige være å kreve at slik forfordeling opphører.

Så får det heller være at også PBL kanskje har en jobb å gjøre i egne rekker, med barnehageeiere som spekulerer i barnas og de ansattes velferd for å kunne trekke store overskudd ut av virksomheten.

Arne Solli

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

Abonnements- og annonsekonsulent:

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

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.

Bekreftet opplag:

ifølge Fagpressens Mediekontroll:
25 887



Marianne Tønnessen (t.v.) fra Rødknappen barnehage og Helene Andersen fra Kvernevik og Havglimt barnehage på seminar om *Trass og bøker i barnehagen* på litteraturfestivalen Kapittel i Stavanger (foto: Kjetil S. Grønnestad).

Førskolelærer-/barnehagelærerutdanningen

- 04** Ole Fredrik Lillemyr frykter svekket prestisje for utdanningen.
- 07** Hilde Dæhnes Hogsnes og Solveig Nordtømme vil ikke at pedagogikken kun blir et metodefag.
- 08** Ann Merete Otterstad og Nina Rossholt ser på sin side mye positivt i forskrifts-forslaget.

Reportasjer, intervjuer og rapporter

- 12** Intervju med Petter Aasen som tror førskolelærerutdanningen kan bli svekket som forskningsbasert utdanning.
- 14** Kjetil S. Grønnestad har besøkt litteraturfestivalen Kapittel i Stavanger.
- 16** Einar Juell og Turi Pålerud har vært på EECERA-konferanse.
- 26** Møt Turid Thorsby Jansen som forsvaret pedagogikkens plass i førskolelærerutdanningen.
- 32** **Dagens barnehage:** Første stegs arkitekter har besøkt Barnehagen Hundre – Reggio Emilia-inspirert på 70 grader nord!

Fagartikler

- 18** Terje Overland om problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv.
- 22** Kirsten Flaten om angst hos førskolebarn.

Forskningsrådets sider

- 36** Camilla Eline Andersen vil ha førskolelærere med mer kunnskap om språklig og kulturelt mangfold.

Debatt, m.m.

- 42** **Synspunkt:** Eve Staurnes vil ha det førkulturelle perspektivet som normalperspektiv i barnehagen.
- 46** **Kronikk:** Ingeborg Tveter Thoresen er glad for at høyskolene nå får et ekstra år til å forberede ny førskolelærerutdanning.
- 50** **Innspill:** Grete Skjeggstad Meyer vil ikke ha en ny utdanning som går ut over kreativiteten i barnehagen.
- 52** **Replikk:** Mari Pettersvold, Morten Solheim og Solveig Østrem svarer ALLE MED-gruppa.

Første steg nr. 4/2011 november / desember

- 53** **Replikk:** Jan Heyerdahl svarer Asbjørn Flemmen i en debatt om lekeapparater.
- 54** **Svarreplikk:** Asbjørn Flemmen svarer Jan Heyerdahl.
- 55** **Innspill** Hanne Fehn Dahle tar til orde for kvelds åpne barnehager.

Bøker, essay, kurs

- 30** - *Nå er jeg Gea*, av Gea Alma, et essay om barn, kjønn og kjønnsroller.
- 40** **Anmeldelse:** Hanne Berit Myrvold om Monica Selands bok *Livet i den fleksible barnehagen*.
- 41** **Anmeldelse:** Ann Ingrid Kanestrøm om Liv Gjems' og Gunvor Løkkens bok *Barns læring om språk og gjennom språk*.
- 56** Klikk der!-konferansene våren 2012.

Faste spalter

- 10** **Kjetils hjørne:** Nesten uten å vite det, betrakter man ikke sjelden språket i intervjuet som et avløpsrør, mener Første stegs spaltist Kjetil Steinsholt.
- 17** **Med studentblikk:** Masterstudent Torstein Nielsen Hole vil ha barnehagen som en egen disiplin innen læreryrket.
- 25** **Kontaktforum barnehage:** Snart får vi ny barnehagelov også, og Elin Bellika har visse krav hun mener den bør innfri.
- 58** **Jus:** Arbeidsavklaringspenger, hva er det? Bjørn Saugstad forklarer.
- 59** **Med styreblikk:** En barnehage er hva folka i den gjør den til, fastslår Elisabet Rishaug.

Neste nummer: Første steg nr. 1/2012 har utgivelsesdato 24. februar. Forslag til ny barnehagelov blir forhåpentlig et viktig tema. Viktige bidragsytere leserne kan glede seg til blir blant andre May Britt Drugli og Anne Mari Undheim, Nina Carson og Sissel Mongstad, og Jørn Isaksen og Gunnar Gløersen Frederiksen. I disse tider med store omlegginger for førskolelærerutdanningen kaster vi også et blikk på den danske utdanningen i en artikkel av Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen.

Utydelig faggrunnlag kan gi svekket prestisje for utdanningen

Usynliggjorte lærerutdanningsfag kan gjøre førskolelærerutdanningen – eller barnehagelærerutdanningen som rammeplanutvalget vil kalle den – til en mindre attraktiv arbeidsplass for akademikere og gi den en faglig prestisje i strid med intensjonen.

Av Ole Fredrik Lillemyr

Nylig la rammeplanutvalget for førskolelærerutdanning fram forslag til ny forskrift for ny rammeplan. Jeg vil her være opptatt av om forslaget gir førskolelærerne i barnehagen et styrket grunnlag, eller om den vil svekke grunnlaget og prestisjen for dette arbeidet? Jeg er også opptatt av hva forslaget kan resultere i når det gjelder rekrutteringen av lærere/forskere til utdanningen.

Utvalget foreslår at utdanningen skal skifte navn til *barnehagelærerutdanning*. Dette er overraskende, i og med at en undersøkelse viser at det ikke var spesielt stor tilslutning til denne betegnelsen fra førskolelærere som ble spurt. Etter min mening er betegnelsen førskolelærer godt innarbeidet, og den har bidratt til å likestille lærerarbeid i barnehagen med lærerarbeid i skolen. Den har også gitt førskolelærere mulighet til (slik det er i dag) å bli tilsatt for undervisning på de fire første klassetrinnene i skolen, forutsatt et års relevant videreutdanning. Jeg mener tittelen førskolelærer bør beholdes, da barnehagelærer lett kan oppfattes snevrere og desavuere disses anseelse for arbeid i skolen. Det er av grunnleggende betydning at pedagogisk arbeid *før* skolen, oppfattes som like viktig som arbeid *i* skolen.

Det sies at forskriftens formål er å sikre tilbud om *en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert* barnehagelærerutdanning, som bygger på forskningsbasert kunnskap som grunnlag for profesjonsutøvelsen. Da er det svært overraskende, nesten oppsiktsvekkende, at en går inn for å bygge opp utdanningen etter *seks kunnskapsområder* (med 20 studiepoeng hver), i stedet for de tradisjonelle 10 fagene, tilsvarende slik det er i mange andre former for profesjonsutdanning. Oppbyggingen i kunnskapsområder som er foreslått vil, slik jeg ser det, lett bidra til å undergrave det akademiske fundamentet for utdanningen. Dette fundamentet har hittil vært et viktig argument for å friste solid utdannede akademikere til å arbeide i førskolelærerutdanningen.

Pedagogikken ikke lenger limet i utdanningen

I forslaget kan det både synes som faget pedagogikk blir borte, og at de øvrige fagene lett kommer svekket ut av kunnskapsområdeinnretningen. For som det heter: «Alle kunnskapsområdene skal være profesjonsrettede og integrere faglig og didaktisk kunnskap fra pedagogikk og fra lærerutdanningsfag (andre lærerutdanningsfag? - min tilføyelse) tilpasset barnehagens fagområder.»

En ren oppramsing av hvilke fag barnehagelærerutdanningen skal bygge på, bidrar slett ikke til å bedre dette inntrykket, særlig ikke når fagene ikke lenger skal være studiepoengfestede. Faget pedagogikk som utgjør en solid basis i all lærerutdanning, har i denne utdanningen i alle





Om forfatteren: Ole Fredrik Lillemyr (Ole.F.Lillemyr@dmmh.no) er professor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Han var i 1991 – 1992 leder for det daværende rammeplanutvalget som la fram sin innstilling i 1992, og som ble vedtatt med virkning fra 1. august 1995 (foto/copyright: Universitetsforlaget).



Artikkelforfatteren finner det betenkelig at pedagogikk ser ut til å bli borte som eget fag (ill.foto)

Forslag til ny rammeplan for førskolelærerutdanningen

Disse utgjør Rammeplanutvalget:

år vært det største faget i omfang og med et overordnet ansvar for sammenheng i utdanningen. Det representerer *uten tvil en sterk svekkelse av utdanningens pedagogiske profil* at faget i den nye forskriften ikke er tydeliggjort med et overordnet ansvar for sammenheng og helhet i utdanningen (ofte kalt limet i utdanningen). Ingen av de foreslåtte kunnskapsområder kan ivareta en slik funksjon, heller ikke kunnskapsområdet *Barns utvikling, lek og læring*. Faget pedagogikk, som alle andre fag, er i prinsippet tenkt å kunne inngå i alle de foreslåtte kunnskapsområder, men hvordan og i hvilken grad skal være opp til den enkelte høyskole.

I de to første årene foreslås fem kunnskapsområder og det gis anledning til styrking av ett eller to av områdene med 20 studiepoeng. Dette gjøres for å muliggjøre økt mobilitet etter andre studieår, men vil dette virkelig gi grunnlag for økt mobilitet for studentene? Det sies videre i forskriften at «Barnehagelærerutdanningen skal bygge på teori, forskning og kunnskapsbaser som en finner i ... det en kaller lærerutdanningsfag (de 10 fagene i eksisterende utdanning). Men alle kunnskapsområdene er tverrfaglige og lærerutdanningsfagene skal derfor inngå i en tverrfaglig kontekst, noe som lett vil kunne svekke fagenes mulighet til utvikling av fagets grunnleggende basis og egenart. Dette vil sannsynligvis kunne innvirke negativt på hvor attraktivt for eksempel en fagperson i naturfag med doktorgrad i naturfagsdidaktikk, synes det er å arbeide i denne utdanningen.

I det tredje året foreslås enda et kunnskapsområde, *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid* (15 studiepoeng), fordypning (30 studiepoeng), og en bacheloroppgave (15 studiepoeng). Det er også lagt inn føring om at en skal legge til rette for et internasjonalt semester i det tredje studieåret. Til sammen gir dette økt fordypning og spesialisering i forhold til dagens ordning, noe som er positivt. Men forholdet til lærerutdanningsfagene er også her uavklart, og inviterer således til fagkrangel.

Neppe attraktivt nok for akademikere

Det er lett å se at manglende studiepoengfesting av lærerutdanningsfag lett vil bidra til økt fagkrangel ved den enkelte institusjon, at alle fag febrilsk vil lete etter utbyttebeskrivelser de kan bidra til og tverrfaglige kunnskaps-

Gunnar Stave, leder, førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda
Mette Tollefsrud, nestleder, instituttleder ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)
Vibeke Grøver Aukrust, dekan ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo
Britt Børke, eier og daglig leder av barnehagen Mormors Have på Kongsberg
Pia Katarina Halvorsen, daglig leder av Den blå appelsin Kanvas-barnehage i Oslo
Lena Jensen, leder av Foreldreutvalget for barnehagen (FUB)
Jan Sivert Jøsendal, fagleder i Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS)

Lise Iversen Kulbrandstad, rektor ved Høgskolen i Hedmark
Hein Lindquist, dekan ved Høgskolen i Buskerud
Åse Løkeland, rektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane
Reidar Mosvold, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger
Ivar Selmer-Olsen, prorektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH)
Betty Steinsvik, universitetslektor ved Universitetet i Tromsø
Marianne Helene Storjord, seniorrådgiver for Sametinget
Simen Aasgaard Øien, student ved Høgskolen i Oslo og Akershus
Gun Aamodt, seniorrådgiver i Utdanningsforbundet

områder som de ønsker seg inn i. Det er en kjent sak at utbredt tverrfaglighet i mange år har vært et av varemerkene til førskolelærerutdanningen, også med studiepoengfestede lærerutdanningsfag. Men det har også vært aksept for forskning og undervisning i samsvar med fagenes egenart. En slik tosidighet kan på bakgrunn av denne forskriften bli sterkt hemmet.

Generelt kan det synes som det blir meget utfordrende hvordan utdanningen ved den enkelte institusjon skal bidra til å trekke inn et akademisk fundament i undervisningen, slik at en kan integrere forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) og undervisning, og spesielt hva en vil etterspørre av akademisk fagbakgrunn ved utlysning av stillinger.

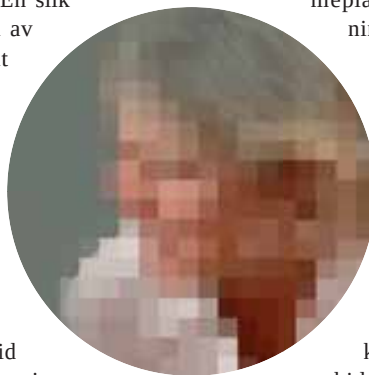
En særlig utfordring vil utlysninger kunne representere, i form av hva en vil etterspørre av faglig kompetanse. Vil det bli tilstrekkelig attraktivt for kompetente akademikere med relevant fagbakgrunn for barnehagen å søke slike stillinger? Det bør selvsagt ikke være noe i veien for, selv med basis i studiepoengfestede akademiske fag, at en kan undervise i kunnskapsområder, slik at samsvaret med Rammeplanens fagområder blir godt harmonisert (Kunnskapsdepartementet 2006, revidert 2011). Mange høyskoler har i flere år høstet erfaringer med temabasert undervisning. Jeg har fått mange meldinger om at slike erfaringer (som er systematisert i egne rapporter)

ikke synes å ha dannet utgangspunkt for arbeidet til Rammeplanutvalget av 2011.

Fare for svekket prestisje

En av de største utfordringene har vært at *tiden* avsatt til utvikling av ny «forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning» har vært knapp, og særlig at tiden fra vedtatt forskrift til igangsetting vil være meget knapp. Det meldes at dels er det for lite tid avsatt til høringer, og dels tas ikke innspill i betraktning. Det er i presentasjonen av forskriften sagt at en ikke har ønsket å svekke noen av fagene, men konsekvensen av forskriften vil lett bidra til følelse av usikkerhet for fremtiden blant representanter for fagene. Viktige spørsmål for alle som gir barnehagelærerutdanning vil bli i hvilken grad en må endre studieopplegg, fagsammensetning, tilrettelegging for faglig utvikling og praksisrettet forskning og utviklingsarbeid.

Men aller viktigst: Vil forskriften bidra til å svekke den solide faglige forankringen og det ofte gode rykte utdanningen har i dag, og fortsatt stimulere til faglig nytenkning og en allsidig og omfattende faglig produksjon? Intensjonen med den nye forskriften er at «Kunnskapsområdene og fordypninger skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø», og å bedre utdanningens prestisje. Det er grunn til å være bekymret for at det kan ende i det motsatte.



Referanser

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander og L.-I. Terum (red.) **Profesjonsstudier**. Oslo: Universitetsforlaget.
KD (2010): Med forskertrang og lekelyst. Systematisk tilbud til alle førskolebarn. NoU-rapport nr. 8.

Oslo: Kunnskapsdepartementet.
KD (2008-2009): Gode barnehager for alle. Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen. **Stortingsmelding** nr. 41. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
NOKUT (2010): Evaluering av førskolelærerutdanningen. Hovedrapport. Oslo:

Nasjonalt organ for **kvalitet** i utdanningen.
Säfström, C.-A. og Biesta, G. (2011). Å snakke på vegne av utdanning. Et manifest for utdanning. I **Første** steg nr. 3. Oslo: Utdanningsforbundet.



Om forfatterne: Hilde Dehnæs Hogsnes (t.v. Hilde.D.Hogsnes@hive.no), med mangeårig bakgrunn som pedagogisk leder og styrer i barnehage, er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold. Solveig Nordtømme (Solveig.Nordtømme@hive.no) har bakgrunn som pedagogisk leder og styrer i barnehage og som veileder og rådgiver i kommunal barnehageadministrasjon. Hun er nå høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved samme høgskole.

Pedagogikken må ikke bli kun et metodefag

Forfatterne advarer mot å svekke pedagogikkfagets posisjon i barnehagelærerutdanningen. De kan også tenke seg både obligatorisk grunnskolepraksis i barnehagelærerutdanningen og obligatorisk barnehagepraksis i grunnskolelærerutdanningen.

Av Hilde Dehnæs Hogsnes og Solveig Nordtømme

Hvor er den nye førskolelærerutdanningen på vei? Spørsmålet ble opprinnelig stilt av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) etter arbeidet med evaluering av førskolelærerutdanningen (NOKUT 2010). Bakgrunnen for spørsmålet var særlig begrunnet i lav forsknings- og utviklingsvirksomhet ved utdanningsinstitusjonene. Spørsmålet er ytterligere aktualisert nå når forslag til ny forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanningen foreligger.

Barnehager og kommuner trenger barnehagelærere, med et kunnskapsgrunnlag som både er forskningsbasert, praksisnært og tilpasset dagens og framtidens utfordringer. Vi står i et spenningsforhold som Säfström og Biesta (2011) karakteriserer som spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er», eller «det som er» og «det som kan bli». Vi vil her problematisere visse områder i forskrift til rammeplan, områder som skaper uklarhet om hvor barnehagelærerutdanningen er på vei når utdanningen organiseres i kunnskapsområder uten tydelig definerte disipliner og uten pedagogikk som et bærende profesjonsfag.

I forslaget til ny forskrift går rammeplanutvalget bort fra de tradisjonelle disiplin-fagene og organiserer studiet i fem kunnskapsområder. Utdanning til barnehagelærer kan godt la seg realisere gjennom et studium som er organisert i kunnskapsområder. Kunnskapsområdene viser en tydeligere forbindelse til fagområdene i Rammeplan for barnehagen, hvilket kan bidra til en nødvendig utvikling av

studiets innhold rettet mot dagens og framtidens barnehager. Slik kunnskapsområdene framstår, finner vi imidlertid vesentlige mangler i forhold til å kunne ivareta et dannelses, profesjons- og forskningsfokus i en akademisk profesjonsutdanning bestående av ulike disiplin-fag.

Et kjennetegn på barnehagelærernes profesjonen er at den er teoretisk fragmentert og praktisk orientert. Grimen (2008) understreker betydningen av at profesjoner må ha elementer som skaper integrasjon. *Pedagogikkfaget* har vært det bærende profesjonsfaget i førskolelærerutdanningen fram til i dag, og det har i stor grad har bidratt til å skape denne integrasjonen. Pedagogikkfaget har muliggjort et metaperspektiv på innholdet i den flerfaglige førskolelærerutdanningen, det har gitt rom for de lange tankene og for studentenes egne dannelsesprosesser til kritisk reflekterende profesjonsutøvere. Pedagogisk filosofi og pedagogisk grunnlagstenkning har gitt studentene begreper å tenke ut fra.

Slik har faget kunnet ivareta en viktig funksjon som en integrerende basis mellom fagene, i forhold til studieforløpet som helhet og i forhold til praksis. Med det forslaget til forskrift som nå foreligger, skapes et mulig brudd med denne tradisjonen.

Begrensede masterstudiemuligheter

Kunnskapsområdene skal bygge på disiplin-fagene og være integrerte og profesjonsrettede. Når forskriften ikke gir noen anbefalinger i hvordan fordelingen mellom de ulike fagene skal være i det enkelte kunnskapsområdet, åpnes det for forhandlinger lokalt. Dette kan føre til store forskjeller mellom de ulike institu-

sjonene. Når fagene innen kunnskapsområdene ikke studiepoengfestes, vil det bety at studenter fra barnehagelærerutdanningen får begrensede muligheter for videre masterstudier.

Studiet gir få muligheter til å samle 80 studiepoeng innen ett fag eller emne. Studenter i grunnskolelærerutdanningen vil til sammenligning kunne kvalifisere seg til flere masterprogrammer fordi de har flere fag med 30 til 60 studiepoeng og muligheter for ytterligere studiespesialisering. Barnehagelærerutdanningen kan med dette redusere sin posisjon innen høyere utdanning, noe som i seg selv er bekymringsfullt med tanke på hvordan utdanningen utvikles som en forskningsaktiv utdanning. Vi mener det er nødvendig at Kunnskapsdepartementet (KD) vurderer å studiepoengfeste fag innenfor kunnskapsområdene.

En praksisnær pedagogisk utdanning?

Noe av det som ivaretar og tydeliggjør profesjonsfokus i dagens utdanning, er pedagogikkfagets forbindelse med praksis og praksisopplæringen. Med den nye forskriften er det åpent hvordan praksis skal organiseres og fordeles. Med en oppdeling av pedagogikkfaget, som noe som inngår i alle kunnskapsområder, risikerer barnehagepedagogikken å reduseres til et metodefag. I profesjonsstudier må kunnskaper fra ulike disipliner kunne inngå som en meningsfull helhet gjennom de krav som praksis stiller (Grimen 2008: 74).

Vi mener at pedagogikk fortsatt må ha en sentral rolle i praksisopplæringen slik at det kan sikre et gjennomgående profesjonsfokus og en meningsfull helhet i en flerfaglig barnehagelærerutdanning. Pedagogikkfaget må, som et gjennomgående og profesjonsbærende fag stå sentralt i arbeidet med å utvikle en barnehagepedagogikk som evner å møte de utfordringer og muligheter barnehagen, som *pedagogisk* virksomhet, vil møte.

En del av utdanningssystemet?

Noen av de utfordringer og muligheter barnehagene møter, kan knyttes til barnehagens relativt nye posisjon i utdanningssystemet. Når regjeringen varslet et ønske om å endre yrkestittelen fra førskolelærer til barnehagelærer, var det med bakgrunn i et ønske om at barnehagen skulle få en tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet. (KD 2008-2009).



Forslag til ny rammeplan for førskolelærerutdanningen

Når Rammeplanutvalget foreslår endret yrkestittel, begrunnes dette med å ivareta tilknytningen til lærerutdanningene, og å signalisere tydelig at barnehagelæreren er lærer i utdanningsløpet, som om vi beveger oss bort fra å se barnehagelærerutdanningen som en pedagogisk utdanning på linje med grunnskolelærerutdanningen. Dette er interessant, også sett i lys av andre politiske føringer. Et eksempel på slike politiske føringer er dagens krav til kommunene om å skape gode overganger og sammenhenger mellom barnehage og skole. Vi ser at rammeplanutvalget har valgt å fjerne obligatorisk grunnskolepraksis i barnehagelærerutdanningen. Er det et uttrykk for at utvalget ønsker å skape mer distanse, både til skolen og grunnskolelærerutdanningene?

Gjensidig obligatorisk praksis

Vi argumenterer ikke for at barnehagelærerutdanningen må organiseres på samme måte som grunnskolelærerutdanningene. På samme måte som at barnehagelærerutdanningen ikke skal bli lik grunnskolelærerutdanningen, skal barnehagen heller ikke bli lik skolen. Institusjonene har både likheter og ulikheter.

Framfor å svekke forbindelsen til grunnskolelærerutdanningene, kan regjeringen velge å følge anmodningen om også å innføre obligatorisk barnehagepraksis i grunnskolelærerutdanningen (K, 2010). Møtene i praksis kan være eksempler på møter med «det ukjente» og bidra til bevegelse i så vel barnehage- og grunnskolelærerutdanningen som i barnehager og skoler.

De kan representere spenningen mellom «det som er» og «det som ikke er». Säfström og Biesta sier at spenningen springer ut av konfrontasjonen mellom de to. Perspektivet inspirerer til å se etter mulighetene for en «teoriutvikling som er i stand til å bli værende i spenningen», en spenning som kan bidra til å bringe inn noe nytt, noe som ikke er repeterende eller selvbekreftende (Säfström og Biesta, 2011).

Hvor er vi på vei?

Hvor barnehagelærerutdanningene er på vei, er fortsatt et åpent spørsmål. Å usynliggjøre pedagogikkfaget ved å splitte det opp, bidrar neppe til et tydeligere profesjonsfokus i utdanningen.

Vi mener at de ulike fagenes plass i kunn-

skapsområdene må reguleres sentral, og ikke overlates til den enkelte institusjon. Når alle disiplin-fag blir utydelige, kan det være en fare for at kunnskapstilfanget og forskningsfokuset svekkes, noe som neppe bidrar til å gi barnehagen en mer tydelig og selvstendig plass i utdanningssystemet. Å svekke barnehagelæreres muligheter for videre masterløp kan ikke sies verken å styrke en forskningsbasert barnehagelærerutdanning eller barnehagen som pedagogisk virksomhet. Regjeringen kan velge å gå en annen vei.



Et forskriftsforslag med mye positivt

Artikkelforfatterne finner mye positivt i rammeplanutvalgets forslag til ny barnehagelærerutdanning, som eksempelvis at praksis skal inngå i alle kunnskapsområder. Samtidig advarer de mot at høgskolene reduseres til læringsarenaer preget av trange kvalitetsformuleringer i en skoleforberedende diskurs.

Av Ann Merete Otterstad og Nina Rossholt

Fire temaer i rammeplanutvalgets forslag til forskrift skiller seg ut fra dagens førskolelærerutdanning, og vi velger å vektlegge disse: a) Forskriften skal knyttes til et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk basert på kvalitetsindikatorer, b) ti fag skal samarbeide rundt seks fagområder, c) utdanningen og yrkestittel skal gis et nytt navn, og d) pedagogikkfaget skal dele praksisopplæringen med alle faglærerne.

I tillegg leser vi at kritisk refleksjon, danning, improvisasjon og maktperspektiver er nye begreper i forslaget.

Rammeplanutvalgets mandat er å skrive fram en ny forskrift for barnehagelærerutdanningen på bachelornivå som tilbyr «...

en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning med høy kvalitet...utdanningen skal forholde seg til barnehageloven og gjeldende forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver».

Videre presiseres at forskriften skal gi kandidaten solid faglig, didaktisk og sosial kompetanse, etiske overveielser, og ivareta barns behov for læring og danning. Urbefolkningsrettigheter og samiske barns rettigheter ivaretas i tråd med barnehageloven og gjeldende forskrift for barnehagens innhold og oppgaver.

Læringsutbytte og kvalitetsindikatorer

Forskriften er delt opp i seks paragrafer: 1) Virkeområder og formål, 2) læringsutbytte, 3) struktur og innhold og nasjonale retnings-





Vil tittelen «barnehagelærer» kunne gi barnehagen et symbolsk løft? (Ill.foto)

linjer, 4) kvalitetsindikatorer, 5) programplan, fritaksbestemmelser og 6) ikrafttredelse og overgangsregler.

Vi er spesielt interessert å lese kritisk paragraf 2 om læringsutbytte og 4 om kvalitetsindikatorer. Kunnskapsdepartementet (KD) formidler at de ønsker en overordnet rammeplan som forskrift for barnehagelærerutdanningen med klare krav til læringsutbytte (læringsresultat og læringsmål) for fag/fagområder og praksisopplæringen. Når studenter er ferdige sertifiserte profesjonsutøvere, skal de ha tilegnet seg faglige kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse basert på et standardisert nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk¹, grunnlagt i barnehagens pedagogiske praksiser.

Vi velger her et eksempel under læringsutbytte knyttet til kunnskaper som sier at kandidaten «har kunnskaper om barns språk, språkutvikling, flerspråklighet og gryende lese-, skrive- og regneferdigheter». Her skrives mange kunnskapsområder fram i en setning, og vårt poeng er hva «gryende kunnskaper» knyttet til skolefaglige temaer kan innebære for utdanningen, kandidater i utdanningen og barna i barnehagen.

Barnehagens samfunnsmandat er ikke, slik vi ser det, å forberede barn til å lese, skrive og regne. Vi mener faren kan være at utdanningsinstitusjonene formulerer mål og utarbeider indikatorer som vurderer kandidatens kunnskap innenfor en skoleforberedende diskurs. Vi spør hva som skal til og hva som bidrar til å skape formålstjenlig læringsutbytte for kandidaten?

Grunnlagsdokumenter

Nasjonale retningslinjer for utdanningsprogrammene skal ferdigstilles innen 20. januar 2012, for å sendes institusjonene og KD. De oppgitte sentrale grunnlagsdokumentene rammeplanutvalget baserer arbeidet på, er publisert i perioden 2007 – 2010, det vil si etter at barnehagen ble del av KD. NOKUTs (= Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) evaluering av førskolelærerutdanningene fra 2010 danner et kritisk utgangspunkt for revisjon av forskriften.

De øvrige dokumentene viser tendenser til at barnehagelandskapet i Norge tilpasses europeiske standarder, der Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) legger føringer gjennom Programme for International Student Assessment (PISA) og Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) om økt vektlegging på *formell* læring (livslang læring) også i barnehagealder. En endring som er annonsert er revidering av barnehagens rammeplan². Vi spør om det er tenkt at barnehagen (som grunnskolen) som del av et livslæringsløp skal innlemmes i kvalifikasjonsrammeverket? Hvis det er slik, kan det føre til at førskolelærerutdanningen, «lærer» kandidaten indikatorer for å måle barnets og barnehagen ut fra spesifikke læringsutbyttekriterier³.

Kvalifikasjonsrammeverket

En forskrift er en lov, og fokus på internasjonalisering stiller krav om at nasjonale retningslinjer for utdanning også tilpasses internasjonale standarder. Kvalifikasjonsrammeverkets idé er å kunne si noe om hva en kandidat med



Om forfatterne: T.v. Ann Merete Otterstad (ann.otterstad@hioa.no) er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er opptatt av utvikling av kunnskaps- og analysestrategier med spesiell fokus på førskolelæreres profesjonskvalifisering, i utdanning og yrkesutøvelse. Nina Rossholt (nina.rossholt@hioa.no) er høgskolelektor i samfunnsfag ved same høgskole. Hennes felt er særlig kjønn og likestilling i barnehagen, og hun har i senere år utført mye forskning på de yngste barna (begge bilder copy-right HIOA).

fullført profesjonskvalifikasjon kan forventes å kunne, forstå og gjennomføre etter endt læringsperiode. Utdanningen skal også bidra til økt fleksibilitet og mobilitet, det vil si å fremme studentutveksling internasjonalt. Men hva skal ligge i kravene på bachelornivå, og hva er en kvalitetsindikator sett i sammenheng med kravet om profesjonsrettethet? Faren ved å formulere for trange læringsutbyttebeskrivelser ut fra nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er at målformuleringer som «har kunnskap om, kan anvende, kan formidle, kan stimulere, kan motivere, kan fremme, kan mestre», skal vurderes av lærere i utdanningen.

Flere av formuleringene i forskriften spør etter studentenes handlings- og kompetansenivå. Utfordringen blir hvordan kvalifikasjonsbeskrivelsene skal vurderes gjennom studentenes studieforløp, for å unngå instrumentelle/tekniske vurderingsformer. Det kan virke som om valg av verbene «motivere – stimulere – fremme – mestre», gir kandidaten en spesifikk måte å utføre pedagogisk arbeid på som ikke nødvendigvis inkluderer vekt på skaperglede, undring, kritisk refleksjon og danning. Hva kan så danning som en motsats til et instrumentelt læringssyn være?

Løkken og Søbstad (2011) uttrykker at danning skapes og uttrykkes i hverdagslivet, og at danning er noe mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, og mer enn oppdragelse.⁴ Steinholt (2011)⁵ er imidlertid kritisk til at dannelsbegrepet nå presenteres som et overordnet ikke instrumentelt begrep. Vi spør om dannelsbegrepet slik Løkken og Søbstad definerer det vil få den faglige tyngden i forskriften sett i lys av de forslåtte kvalifikasjonsbeskrivelsene?

Kunnskapsområder

Utvalget har fattet vedtak om seks kunnskapsområder: 1) barns, utvikling og læring, 2) samfunn, religion og etikk, 3) språk, tekst og matematikk, 4) kunst, kultur og kreativitet, 5) natur, helse og bevegelse, og 6) ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid.

Hvis vi igjen ser på utdanningens profesjonsrettethet, er vi positive til at fagene nå skal samarbeide omkring et felles kunnskapsområde. For enkelte utdanningssteder og utdanningsløp er tverrfaglig praksis allerede etablert med positive resultat. Skeptikerne er opptatt av at mangelen på studiepoengbeskrivelser ikke antyder



Om forfatteren: Kjetil Steinsholt er professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Norges idrettshøgskole (NIH) i Oslo.

⇒⇒ hvor stort omfang det «gamle faget» skal ha, noe som kan medføre at noen fag mister studiepoeng. Vi håper at det faglig konstruktive tverrfaglige arbeidet som allerede fungerer ved utdanningsinstitusjonene utvikles videre, og bidrar til økt faglig profesjonsforståelse.

Forskriften åpner opp for å bygge studieløp fra bachelor til master og phd-nivå. Studentene kan velge kunnskapsområder med opptil 75 studiepoeng i løpet av bachelorutdanningen. Det nye forslaget åpner ikke opp for å velge bort fag, slik praksis er nå. Strukturen og innholdet i barnehagelærerutdanning nasjonalt, blir dermed mer likt enn det har vært til nå.

Barnehagelærerutdanning

Hvorfor «barnehagelærer» og «barnehagelærerutdanning»? Betegnelsen barnehagelærerutdanning knytter utdanningen opp til lærerutdanningene. Når barnehagelærerutdanning og barnehagelærer foreslås i forskriften, kan det gi barnehagen som sektor økt verdi og status symbolsk sett.

Begrepet «pedagog» framfor «lærer» har også vært diskutert. Tittelen kan da bli barnehagepedagog og utdanningen barnehagepedagogutdanning. Det harmonerer med «pedagogisk leder», en tittel som allerede brukes i barnehagen.

Forskriften foreslår at praksis skal inngå i alle kunnskapsområdene i utdanningen, det vil si at alle lærere er del av praksisopplæringen. Dette ser vi som en faglig styrke for å utvikle en praksisnær utdanning, der alle lærere tar ansvar for oppfølging av kandidatens praksiserfaringer.

Mye positivt er foreslått i forslaget til ny forskrift. Spørsmålet vi stiller avslutningsvis er om utdanningsinstitusjonene reduseres til læringsarenaer der kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse måles gjennom for trange kvalitetsformuleringer knyttet til kjennetegn/ indikatorer? Dét vil være et veivalg vi ikke ønsker velkommen!

1 Hentet fra Bologna, med målsetting om at en kandidat med fullført kvalifikasjon skal vurderes ut fra spesifikke læringsutbyttebeskrivelser knyttet til kategoriene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

2 St.melding 41, 2008-2009, Kvalitet i barnehagen, NOU 2010:8, Med Forskertrang og lekelyst

3 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2011/hoering---nasjonalt-kvalifikasjonsrammeve.html?id=632187>

4 Løkken, G. og Søbstad, F. (2011) Danning i Glaser V., Hoås Moen, K., Mørreanet, S. og Søbstad, F. (red) Barnehagens Grunnsteiner. Formålet med barnehagen. (s.83-92). Oslo: Universitetsforlaget.

5 Steinsholt, K (2011) Humpty Dumpty –danning. Første steg nr 3, s.14-15.

Intervjuets selsomme forutsetninger

Av Kjetil Steinsholt

Nesten uten å vite det betrakter man ikke sjelden språket i intervjuet som et avløpsrør.

Vi lever i dag i et typisk intervju-samfunn. Det er ikke bare TV, radio, aviser, blader og andre medier som forer oss med intervjuer hver eneste dag. De fleste som jobber i barnehage eller skole har nok en eller flere ganger blitt intervjuet av studenter på ulike nivåer og av forskere innenfor ulike fagdisipliner.

Målet for intervjuene er å oppmuntre den som blir intervjuet til å «bruke sine egne ord», slik at forskerne kan ta deres ord på fersk gjerning slik at man forsikres om at ordene kommer fra opphavskvinnen selv. Det har blitt en god og akseptert praksis innenfor kvalitativ forskning å bruke intervjuer, kode datamaterialet og rapportere funnene i form av sammendrag i skriftlig form. Men hvilke forutsetninger om språk og menneskelig interaksjon ligger bakt inn i en slik intervjupraksis?

Det kvalitative intervjuet

Hvordan begrunnes det kvalitative intervjuet? Den viktigste begrunnelsen er at det ligner på hverdagslig samtale. I metodebøker står det ofte at det uformelle intervjuet er formet ut fra hverdagslig samtale, og det er som enhver samtale en sosial hendelse med to involverte parter. Det betyr at det kvalitative forskningsintervjuet er helt sentralt når det gjelder sensitivitet overfor de unike opplevelsene respondenten har; altså en direkte tilgang til den andres subjektive verden.

Noen erkjenner dog at intervjuet er en spesifikk form for samtale ved at den går litt utenfor hverdagslivet spontane utveksling

av perspektiver og på mange måter fremstår som en varsom form for spørsmålsstilling og lytting med det formålet å gripe grundig testet kunnskap. Det vil derfor være feil å si at det kvalitative intervjuet er og minner om en vanlig samtale. Det er overhodet ikke vanlig; det er rett og slett helt uvanlig!

Det pragmatiske motiv

Hvorfor?

Intervjuet har alltid en ramme. Det er ikke snakk om en spontan hverdagslig hendelse.

Samtalen foregår stort sett mellom fremmede.

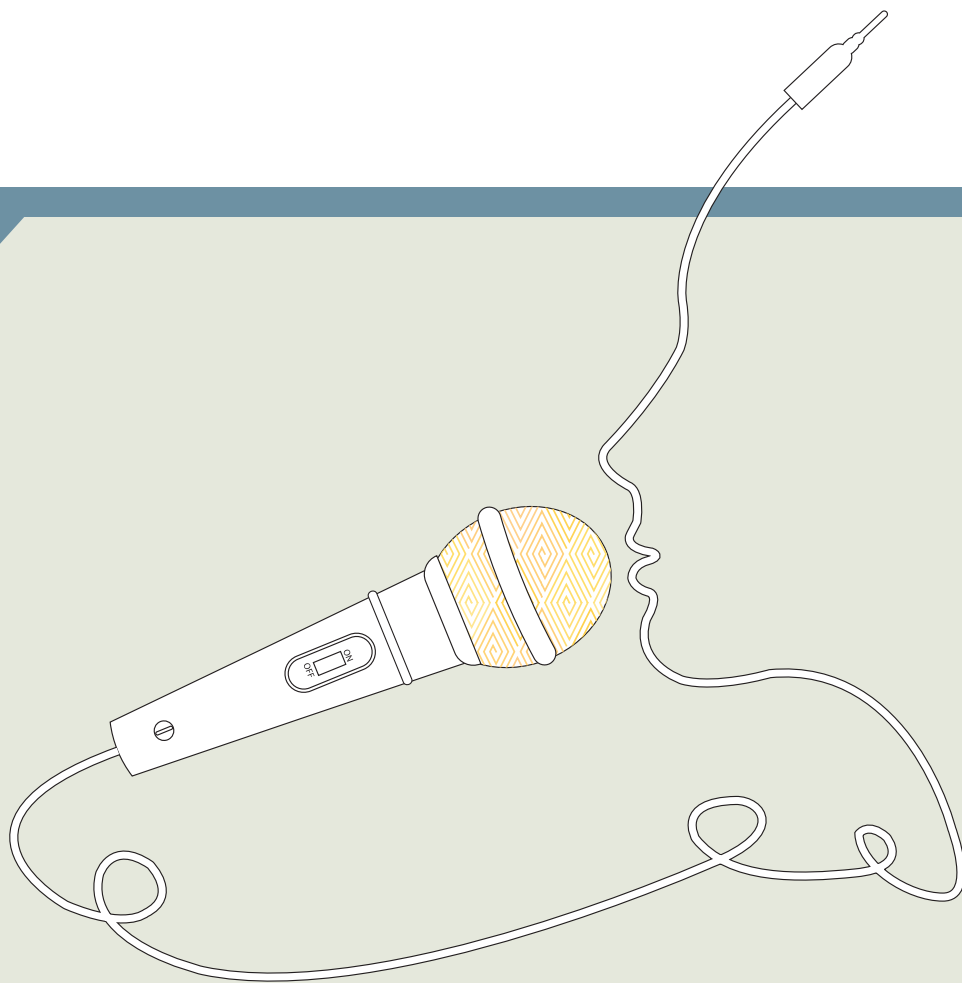
Det er ikke snakk om en samtale mellom likeverdige aktører. Det er forskeren som har makten til å stille spørsmål, stoppe opp, presisere og begynne på nytt. Det som i utgangspunktet kan se ut som en samtale, er ofte en enveis pseudosamtale.

Intervjuet er bestemt for en tredje part, mennesker som ikke er til stede. Selv om forskeren vil analysere datamaterialet selv, vil opptakeren symbolisere et mulig publikum og på en helt bestemt måte forsikre at intervjuet allerede er iscenesatt.

De som intervjuer blir ofte fortalt at de trenger å tilegne seg en spesiell holdning som skiller seg klart ut fra hverdagslig samtale eller interaksjon. De må systematisk rendyrke en «dobbel holdning» som kombinerer tro og skeptisisme; en villighet til å lytte koblet til et forsøk på å redegjøre kritisk for det som blir sagt.

Intervjuet handler sjelden om situasjonen her og nå. Samtaleemnet dreier seg ofte om en tidligere hendelse eller abstraksjoner.

Intervjuet skal lirke frem forklaringer, meninger, opplevelser og beskrivelser fra respondentens egen munn. Intervjuet brukes for å samle beskrivende data ut fra subjektets egne ord, slik at forskeren kan utvi-



kle innsikt om hvordan subjektet tolker deler av sin verden.

Gode intervjuer, hevdes det, er nettopp de intervjuene der subjektet uten besvær snakker fritt om sine egne synspunkter og opplevelser. Men det å samle data på en slik måte er åpenbart ikke målet med en hverdagslig samtale. Stort sett har slike samtaler et typisk pragmatisk motiv, ikke et informasjonsmotiv.

Hvorfor ikke bare snakke med dem?

Det virker selvklaart at vi får tilgang til en persons meninger og opplevelser gjennom intervjuet. Det er jo derfor vi gjennomfører det! Hvis vi ønsker å vite hvordan andre tolker og forstår sin verden og sitt liv, hvorfor ikke bare snakke med dem? I et intervju vil forskeren lytte til hva andre forteller om seg selv og registrere hvordan de uttrykker sine synspunkter og meninger ved hjelp av sine egne ord. På den måten kan vi lære mye om hvordan de betrakter sin jobb, sin familie, sin sykdom, sine drømmer og håp for fremtiden. Men hvordan vil et intervju kunne åpne opp for en slik subjektivitet?

Er det snakk om et vindu direkte inn i menneskets egen opplevelsessfære? Er det en inngang som forskeren kan vandre inn i og kanskje gå gjennom? Dette forutsetter at

erfaringene er godt skjult på innsiden av en person og at forskeren trenger å finne en åpning for å kunne avsløre dem. Dette forutsetter igjen at vi er lukket for hverandre, at våre erfaringer kun er synlige for oss selv; at subjektive erfaringer er noe som er lukket inne i individets egen bevissthet.

Respondenten som en container

Det finnes dog en vei til dette indre: Intervjuet. Men da ser man fullstendig bort fra intervjuets verbale karakter. Hvis den beste måten å lære mer om andres subjektive erfaringer er i spørre dem ut, og så lytte varsomt til det de sier; hvordan skal det som sies kunne knyttes til det som er erfart eller opplevd? Et vanlig synspunkt er at respondentens ord er et «uttrykk» for deres erfaringer og opplevelser – av hva som ligger skjult i dem. Respondenten uttrykker med egne ord sine meninger, og setter dermed ord på hva hun har erfart og opplevd og hva dette betyr for henne.

Nesten uten å vite det betrakter man ikke sjelden språket i intervjuet som et avløpsrør. Språket fungerer som et avløpsrør som overfører tanker fra en person til en annen. Ved å skrive noe ned eller samtale om noe vil andres opplevelser, tanker og følelser kunne oversettes til ord. Respondenten setter ord

på sine tanker og opplevelser og sender dem videre til en som er interessert i å få tak på dem. Respondenten betraktes som et objekt (container) med et mangfold av erfaringer, opplevelser, meninger, og så videre – intervjuerens oppgave er få disse personlige erfaringene ut.

Forestillingen om språket som et avløpsrør og ordene som en container får oss til å anta at forestillinger, meninger og opplevelser er noe atskilt fra ordene de pakkes inn i. Vi kan falle for fristelsen til å tro at forestillinger er som fysiske objekter og at formålet med språket er å pakke dem opp for at de kan «renne» mellom bevisstheter.

En slik avløpsrørmodell får oss til å se mennesker som atskilte individer, hvor hver enkelt har sine egne private erfaringer og subjektive mentale tilstander og hvor kommunikasjon kun blir å betrakte som en prosess hvor beskjeder sendes og mottas. Det er selvsagt slik telefonsamtaler foregår, det er slik tv-signaler kringkastes og e-poster blir sendt.

I hvert av disse tilfellene er formen – de elektroniske impulsene som overføres gjennom et ledningsnett eller radiosignaler – irrelevant for og atskilt fra innholdet. Men er et intervju ut fra en slik kommunikative logikk noe å videreføre i vår tid?

Førskolelærerutdanningen må bli en del av profesjonsrettet høyere lærerutdanning

Petter Aasen finner det positivt at rammeplanutvalgets forslag til ny forskrift for førskolelærerutdanningen har ambisjoner om at studentene skal møte en mer integrert profesjonsutdanning, noe som kan styrke utdanningens relevans. Han misliker imidlertid at det er uklart i forslaget hva som skal integreres fordi bærende fag er blitt usynliggjort.

Petter Aasen vil innledningsvis gjerne understreke at han uttaler seg med utgangspunkt i utkast til forskrift som er lagt ut på utvalgets hjemmeside: – Vi har ikke fått forslaget til høring fra Kunnskapsdepartementet (KD). Jeg har ikke sett og vet ikke hvordan utvalget arbeider med de nasjonale retningslinjene. Mine synspunkter er derfor foreløpige og det er mine egne vurderinger som bringes til torgs. Før jeg som rektor på vegne av Høgskolen i Vestfold sender høringsuttalelse, skal selsagt mine vurderinger brynes mot vurderingene i vårt fagmiljø, sier han til Første steg.

– Imidlertid; slik jeg leser forslaget bygger det i stor grad på et innspill til ny rammeplan utarbeidet av en arbeidsgruppe oppnevnt av Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Jeg mener dette innspillet gir et svakt og forkjært fundament for videre utvikling av førskolelærerutdanningen. Når dette innspillet gir premissene for forslaget til ny rammeplan, fører det blant annet til at forslaget bryter med sentrale prinsipper som ligger til grunn for rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene og mandatet som KD har gitt utvalgene som arbeider med nye rammeplaner for lærerutdanninger for trinn 8 – 13. I innstillingen fra arbeidsgruppen er imidlertid dette et bevisst valg i bestrebelsene på å distansere utdanningen fra andre lærerutdanninger.

– Men dette er slik jeg vurderer det, både en feilvurdering og et grep med betydelig risiko. Etter mitt syn låser forslaget førskolelærerutdanningen inn i et rom som vil begrense førskolelæreryrkets utviklingsmuligheter og på sikt svekke både utdanningens og yrkets status, sier han.

Frykter dilettanteri

På spørsmål om forslaget vil kunne stimulere til økt forskning innen barnehageområdet, svarer Aasen: – Jeg tror forslaget vil stimulere verken til økt eller til god forskning. Der som forslaget blir gjeldende forskrift, er det stor fare for at det på sikt blir vanskelig å rekruttere fagpersonale med forskningskompetanse til utdanningen. Kunnskapsområdene som rammeplanen beskriver og organiserer utdanningen rundt, krever tverrfaglig tilnærming. Det er bra. Men tverrfaglighet uten solide fag blir dilettanteri. Faren er med andre ord at forslag til ny rammeplan vil føre til at både profesjonsfaget, de forskningsbaserte førskolelærerutdanningsfagene og det faglige fundamentet for praktisk-estetiske førskolelærerutdanningsfag forvitrer over tid og at den nye førskolelærer-/barnehagelærerutdanningen blir dilettantisk, sier han.

– Når både forskningsfag, estetiske fag og et gjennomgående profesjonsfag er usynlig i rammeplanen, er det stor risiko for at den over tid vil svekke førskolelærerutdanningen

både som forskningsbasert utdanning, som utdanning som bygger på solid kunst- og håndverksfaglig utviklingsarbeid og som profesjonsutdanning. Det faglige fundamentet for utdanningen inkludert det forskningsbaserte, settes med andre ord på spill.

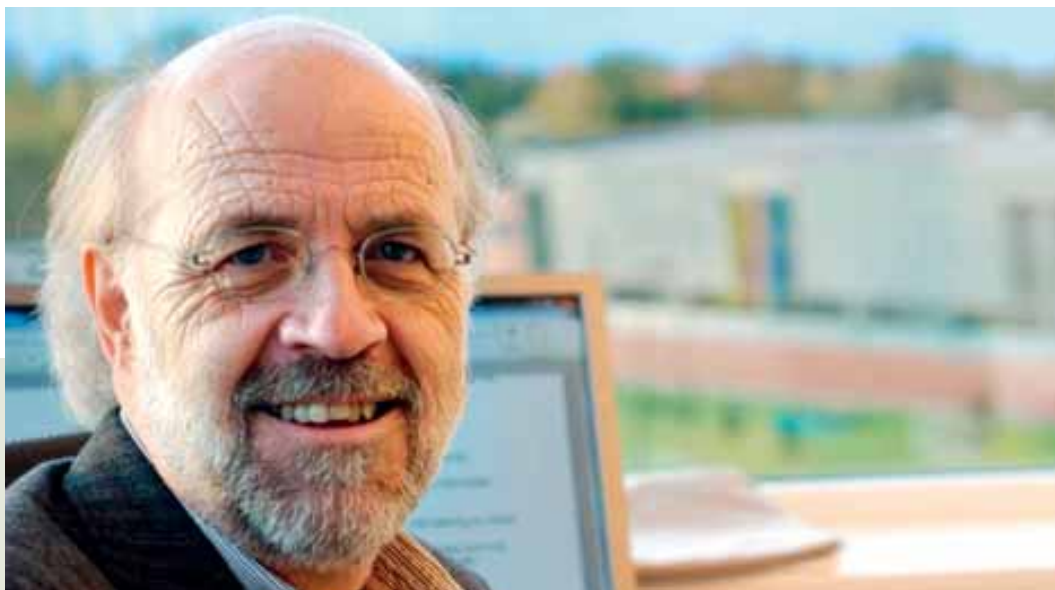
Fare for det faglige fundamentet

– Jeg mener det kan være et godt grep å organisere utdanningen rundt noen integrerende kunnskapsområder, men det bærer galt av sted når det er kunnskapsområdene som gir studiepoeng. Integrerende kunnskapsområder kan være et godt virkemiddel for å styrke utdanningens relevans, men oppbyggingen av utdanningen i forslaget til ny rammeplan vil etter mitt syn over tid bidra til å svekke det faglige fundamentet i utdanningen i stedet for å stimulere den videre utviklingen av førskolelærerutdanningsfagene. Hvis det er fagtrengselen i utdanningen man vil til livs, kan det løses for eksempel gjennom programprofilering ved det enkelte lærested. Jeg ser at forslaget til ny rammeplan til en viss grad åpner for det som omtales som forsterkning og fordypning. Men igjen er det kunnskapsområdene som skal forsterkes og fordypes.

– Likevel, sier han, - vi kan i det minste håpe på at det åpner for at det enkelte lærested kan profilere utdanningen gjennom å gi studentene mulighet til å fordype seg i og få studiepoeng i førskolelærerutdanningsfag. Slik jeg leser forslaget, kan med andre ord kanskje lærestedene i noen grad kompensere for det uføre forslaget til ny rammeplan leder utdanningene ut i når forskningsfagene, de estetiske fagene og profesjonsfaget ikke er synlige i utdanningen.

Aasen tror heller ikke rammeplanutvalgets forslag vil stimulere til flere masterstudenter innen barnehagepedagogikk.

Om den intervjuede: Petter Aasen (Petter.Aasen@hive.no) er professor i utdanningsvitenskap og rektor ved Høgskolen i Vestfold. Han er også seniorforsker ved Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), hvor han blant annet ledet et delprosjekt under evalueringen av Kunnskapsløftet. Han ledet rammeplanutvalget for de nye grunnskolelærerutdanningene og sitter i styringsgruppen for rammeplanarbeidet for lærerutdanning 8–13 (PPU, integrert lektorutdanning, fag- og yrkeslærerutdanning). Aasen er blant annet medlem av MARUT, regjeringens strategiske råd for maritim utvikling, hvor han arbeider med styrking av maritim profesjonsutdanning, han er leder for fagrådet for Norsk senter for barneforskning (NOSEB) og styreleder for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (foto/copyright HiVe).



– Slik utdanningen bygges opp, er jeg redd for at den vil begrense førskolelærerstudentenes muligheter for opptak på mange relevante masterprogram, både profesjonsorienterte og fagorienterte. Etter mitt syn burde reformen tilrettelegge for det motsatte. Jeg ser derfor heller at vi inkluderer og ikke minst drar veksler på førskolelærerutdanningen i det løftet vi nå mer generelt gir lærerutdanning som profesjonsutdanning. Jeg mener det kan gjøres på en slik måte at det styrker det særegne ved førskolelærerutdanning som høyere profesjonsutdanning. Å bryte ut av profesjonsfellesskapet er risikofyllt. For å lykkes forutsetter det faglige og økonomiske forutsetninger som neppe kan innfris, sier han.

Neppe økte ressurser

– Jeg har liten tro på at det med reformen kommer vesentlig nye ressurser inn i utdanningen, sier han. – Lærestedene selv har begrenset økonomisk handlingsrom. Og selv om formalkompetansen i utdanningene er betydelig styrket gjennom det siste tiåret,

nødvendig formalkompetanse til å bære masterutdanningene. Når skottene mot andre lærerutdanning og praksis- og profesjonsorienterte utdanninger tettes, er det stor fare for at tilbudet om masterutdanning for barnehagelærere uten tilleggsutdanning vil bli ytterligere begrenset. På sikt kan forslaget om ny barnehagelærerutdanning føre både grunnutdanning og masterutdanning tilbake til noen få barnehagelærerinstitusjoner.

På spørsmål om hvordan forslaget vil kunne innvirke på en førskolelærerutdanning tilpasset et flerkulturelt samfunn stadig sterkere preget av informasjonsteknologi og sosiale medier, sier Aasen at dette er utfordringer som mange profesjonsutdanninger står overfor og som utdanningsprogrammene, inkludert praksis som læringsarena, må forholde seg til: – Jeg regner med at de nasjonale retningslinjene vil følge opp dette.

Hvordan ser utvalget på innholdet i begrepet danning, og hvordan skal barnehagebarn gjøres til «dannede» mennesker?

– Jeg har ikke gjort noen analyse av det, svarer Aasen, – men jeg ser at det er lærings-

blant annet gjennom førstelektorprogram og forskningsprogram rettet mot sektoren, vil det være min spådom at det vil bli vanskelig å rekruttere fagpersoner med

utbytteformuleringer som tematiserer det brede dannelsesperspektivet. Prinsipielt mener jeg at universiteter og høyskoler må styrke disse sidene ved høyere utdanning, gjerne gjennom fellesemner som tilbys alle profesjonsutdanning, og som belyser problemstillinger som ligger i de enkelte fags og de enkelte utdanningsprogramers dødsvinkel.

På grunn av og ikke på tross av

– Det er positivt at forslaget til ny rammeplan har ambisjoner om at studentene skal møte en mer integrert profesjonsutdanning. Det kan bidra til å styrke utdanningens relevans. Svakheten er imidlertid at det er uklart hva som skal integreres når bærende førskolelærerutdanningsfag er usynlige i planen, sier Aasen.

– Jeg mener den politiske bekymringen for førskolelærerutdanningen er betydelig overdrevet. I et internasjonalt komparativt perspektiv har vi en solid faglig fundert barnehagetradisjon i Norge – på grunn av og ikke på tross av førskolelærerutdanningen. Vi bør styrke førskolelærerutdanningen ytterligere ved å skrive den enda sterkere inn i profesjonsrettet høyere lærerutdanning i bred forstand. Det er etter mitt syn der denne utdanningen hører hjemme, sier Aasen

AS

Sett av god tid til lesing

Bøker er bra for å språkstimulere barnehagebarn. Ikke minst er bøker gode utgangspunkt for å snakke med barnet om forskjellige temaer som tas opp i litteraturen. Men skal effekten bli god, må vi bruke god tid på lesestunden.

Av Kjetil S. Grønnestad

Under litteraturfestivalen Kapittel i Stavanger i høst inviterte festivalen til seminar om temaet *Trass og bøker i barnehagen*. Drøye 50 ansatte fra distriktets mange barnehager, møtte opp for å få litterært påfyll fra Trude Hoel, universitetslektor ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

– Leseaktiviteter er en perfekt setting for aktiv språkstimulering siden det gir rom for samtale både mellom voksne og barn og mellom barna selv, sier Hoel.

– Vi bruker bøker så mye vi bare kan i vår barnehage, for det å utvikle godt språk er noe av det viktigste vi gjør. Seminar som dette er et fint tilbud, siden de som får delta, kan ta de gode tipsene med tilbake på jobb, sier Anne T. Ersland, daglig leder i Rødknappen barnehage i Stavanger. – Bøker er dessuten døråpnere for å snakke om de problemene barnet måtte ha.

– Vi er blitt mer bevisste på dette med språkutvikling. Da passet dette tilbudet godt, sier Helene Andersen, pedagogisk leder i Kvernevik og Havglimt barnehage, der personalet bruker bøker aktivt i hverdagen.

Lesing er en hovedaktivitet

Hoel advarer mot å gjøre lesingen unna i en fei. Lesing må ikke være en aktivitet vi holder på med i ventetida til vi skal gjøre noe annet. Lesing må være en hovedaktivitet i seg selv.



Artikkelforfatteren: Kjetil S. Grønnestad (kjetil@svartpaakvitt.no) er frilansjournalist med base i Stavanger (privat foto).

– Sett av god tid til lesingen. Og før vi begynner å lese i boka, kan vi studere forsiden sammen med barna og lese tittelen. Hva ser dere her? Hva tror dere denne boka handler om? Minner dette dere om noe? sier Hoel.

Både under og etter lesing av boka skal vi stoppe opp når det er noe ungene lurer på, eller når noe er ekstra spennende eller morsomt. Still gjerne spørsmål til barna. Hva skjedde nå? Hva tror dere kommer til å skje videre?

Mange barnebøker har lite tekst. Det kan altså være fort gjort å lese dem ut. Men skal boka være nyttig som pedagogisk ressurs for språkstimulering, bør førskolelærerne gjøre mer ut av lesingen. La boka bli utgangspunktet for samtale med barnet.

Hoel tipser også om at vi kan bygge opp forventningen før boka skal leses. Gjerne dagen før. Si for eksempel til barna, like før de blir hentet av foreldrene, at i morgen skal vi lese ei kjempespennende bok. Om bæs!

– Det å ha forventninger til lesingen er viktig for lesegledden, slår Hoel fast.

Dette var kanskje noe av det viktigste de lydhøre tilhørerne tok med seg tilbake til jobben.

– Det var spennende å høre at vi kan starte dialogen før vi i det hele tatt begynner å lese boka. At vi skal skape forventninger på forhånd, og ta ungene med mens vi leser. Det å høre at lesing handler om noe mer enn kun å komme seg gjennom boka, har gitt meg et nytt syn på bøker, sier Andersen.

Bæsjebøker

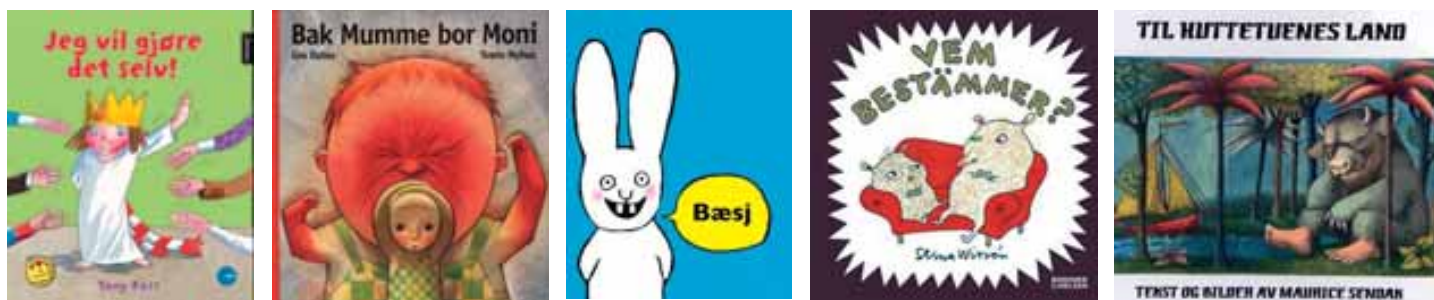
Mange har nok opplevd situasjonen der et barn bærer med seg yndlingsboka si, og vil opp på fanget for å bli lest for. Dette er bra, men Hoel er også opptatt av de barna som gjemmer seg vekk når det skal være lesestund, og som ikke ber om å bli lest for.



– Det å høre at vi skal sette av god tid til lesingen, er nyttig å ta med tilbake til jobben, sier Marianne Tønnesen (t.v.) fra Rødknappen barnehage og Helene Andersen fra Kvernevik og Havglimt barnehage.



– Det er ikke datostempling på gode bøker, sier Trude Hoel, som har *Til huttetuenes land* fra 1963 som yndlingstrassbok: – Denne boka inviterer til at barna skal dikte med under lesingen.



– Alle barnehager har barn som vil bli lest for. Men vær oppmerksomme på de barna som blir usynlige når boka kommer fram. Det kan være de som har mest behov for språkstimulering. Vær også opptatt av å få med de minoritetsspråklige barna, sier Hoel. Hun har også et godt tips til dem som lurar på hva de skal lese for barn som ikke vil bli lest for. Det finnes nemlig temaer som alle barn synes er fryktelig spennende, selv om de voksne ikke nødvendigvis er like begeistra, nemlig bæsj og tiss og promp.

– Ei bok som *Bæsj* av Stephanie Blake handler om en liten kanin som bare kan si en ting: bæsj. Det finnes mengder av bøker om bæsj. Dette er bøker som også barna som ikke liker å lese, ofte liker. For dette er humor for de små. Ikke minst er det lett å snakke om. Poenget er at vi må gå inn i barnas univers når vi skal lese, og la egne interesser fare, understreker Hoel.

Marianne Tønnesen, nestleder ved Rød-knappen barnehage, tar dette tipset med seg: – Dette var nyttig når det gjelder å få med barna som ikke er med. Ofte gjelder det gutter, og da tenker vi automatisk at vi må lese noe om biler. Men hvorfor ikke lese om bæsj? Dette er uansett bare en fase, og når barna er over dette, har vi kanskje fått lokket dem inn i bokenes verden.

Trass ikke bare negativt

Seminarets tema under Kapittelfestivalen, var *Trass*. Før seminarstart fikk Hoel bibliotekarene ved barnebiblioteket i Stavanger til å velge ut ei liste med bøker om dette temaet. Slik sett ble lista et autentisk bilde på hva man kan få når en barnehage kontakter sitt eget bibliotek for å få bøker. På denne måten fikk Hoel ei liste med bøker hun liker, men også noen bøker hun ikke er like begeistra for selv.

Bøkene viser til temaet «trass» i mange varianter, og spenner fra det behavioristiske læringssynet, preget av påbud og at barnet skal styres utenfra, til det sosiokulturelle læringssynet som går på at barnet skal sosialiseres gjennom egne og andres erfaringer.

Boka *Busteper* av Heinrich Hoffmann fra

1844, og barnesangene til Margrethe Munthe, er eksempler på det samme moralsynet, der den voksnes behavioristiske pekefinger synes tydelig i bakgrunn.

Hvem-bøkene til Stina Wirzén representerer motsatt syn, og tar for eksempel opp diskusjonen: hvem bestemmer? Uten å gi et fasitsvar.

Men hva er trass? Og er det bare negativt? Først og fremst er ordet trass et voksenord. Det er fjernt og ubegripelig for barn. Derimot er humor, sinne og egenvilje eksempler på trass som vi kan ta opp i diskusjonen med barnet når vi leser. Det er mye lettere å snakke med barnet om den gangen det var sint for et eller annet når barnet sitter rolig på fanget og hører historien om en sint gutt eller jente i ei bok, enn å ta det opp når barnet tramper i gulvet av raseri selv.

Andersen har arbeidet i Kvernevik og Havglimt barnehage i ti år. Hun ser at barna i løpet av denne tida har blitt mer og mer selvbevisste, og at flere og flere barn har sterk vilje.

– Dette ligger i tida. De fleste barn i dag går i barnehage, og må på en måte kjempe litt for oppmerksomheten. Slik sett blir trass en del av modningsprosessen og barnas vei til selvstendighet. Vi møter trassen med grensetting når det er nødvendig. Ellers gir vi barna mulighet til å velge selv når det er mulig. Når vi leser sammen med barna, får barna mulighet til å se situasjonen utenfra, og på den måten få en annen forståelse av det som skjer. De reagerer ofte annerledes når andre gjør noe galt, for eksempel i ei bok, sier hun.

Finnes ikke «feil» litteratur

For dem som skulle være bekymret for at de kan komme i skade for å lese «ukorrekte» bøker for barna, trøster Hoel med at det ikke finnes «feil» bøker.

– Jeg synes boka *Jeg vil gjøre det selv* av Tony Ross, som handler om Lille Prinsesse, er kjempkjedelig. Det gjelder også tv-serien som er basert på boka. Men min tre år gamle datter elsker den, sukker hun. Her har Hoel et tips for dem som ikke liker visse bøker, spesielt bøker som barna vil ha lest om og om igjen: – Jeg kan lese *Jeg vil gjøre det selv* med innlevelse

en til to ganger. Men barna vil jo ha den lest opp 150 millioner ganger! For dem er gjentakelsen et poeng. Gjennom gjentakelse får de blant annet bekreftet sin egen kunnskap. Da kan vi låne lydboka, eller lese boka inn som lydbok selv. Det erstatter ikke opplesingen, siden den mangler dialogen mellom voksen og barn, men etter at barnet har hørt på lydboka, kan den voksne be barnet gjenfortelle historien.

Før vi setter oss til å lese, er det en fordel å være forberedt og kjenne boka. Hoel forteller om en episode i en barnehage hun samarbeidet med i Trøndelag. Der hadde de bokbad, med mange nye bøker strødd ut på gulvet. To gutter fant ei bok de ville ha lest opp. Etter kun å ha lest et par sider, spurte den voksne seg selv: Hva i alle dager er dette?! Boka het *Bak Mumme bor Moni*.

– Gro Dahles bok er et fantastisk utgangspunkt for å snakke om sinne, slik at barnet kan få satt ord på noe så abstrakt. Men dette er ikke ei bok man møter uforberedt, smiler Hoel. Selv understreker hun at bøkene hun anbefaler, ikke har noe med utgivelsesdatoen for boka å gjøre. Hennes trassyndlingsbok heter *Til huttetuenes land* av Maurice Sendak, utgitt i 1963.

– Her er det ingen moral. Max, bokas hovedperson, reiser til trassens høyborg i huttetuenes land. Men han blir selv lei av det grenseløse fantasilandskapet og reiser hjem. Det som er spesielt, er at høydepunktet i boka, festen, er tekstløs. Den består kun av bilder. Her må barna være med og lage lyd og fortolke. Mange lager indianerlyder til festen. Boka er en utfordring, for den inviterer barna til å lage liv selv. Den er ingen ferdig pakke, men lar barna leve seg inn i historien, sier Hoel.

Leseaktiviteter i barnehagen
seks små inspirerende filmsnutter:

<http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/barnehager/article45184-2906.html>

European Early Childhood Research Association 2011

Mye om læring – lite om lek



EECERA-konferansen 2011 hadde «utdanning fra fødselen av» som hovedtema. Førskolelærerprofesjonalitet og barns læring ble fremhevet, mens temaet lek fikk en underordnet rolle i Genève og Lausanne.

Av Einar Juell og Turi Pålerud

European Early Childhood Research Association – EECERA – er en ideell organisasjon og et uavhengig forskningsfellesskap av vital betydning for forskning om og for barnehagefeltet. Flere norske utdanningsinstitusjoner er tilsluttet EECERA (i 2008 ble EECERA-konferansen arrangert i Stavanger).

Temaet for årets konferanse, arrangert av Universitetet i Genève og Lausanne i Sveits, var Education from birth: research, practices and educational policy. Her kunne en kanskje forvente debatt rundt spørsmålet om det egentlig gagnar barn at de utdannes fra fødselen av?

På slike konferanser er det viktig å lese programmet grundig. Vi valgte å forfølge temaet profesjonalisering av førskolelærere – kombinert med barns læring, et høyaktuelt tema i mange europeiske land. Mange sesjoner handlet om barns læring og om hvordan læring kommer til uttrykk i barnehagens dagligliv. Undersøkelser av profesjonalisering av førskolelærere kan for øyeblikket se ut til å være konsentrert om forskning på førskolelæreres evne til å sette ord på og dokumentere barns læring, barnehagens læringsmiljø, eller egen didaktisk aktivitet knyttet til barns læring.

Hvis vi hadde ønsket å forfølge en tråd som het barns lek i barnehagen ville ikke dette blitt en tråd, men noen enkeltstående seminarer om barns lek i naturen. Det er ikke uten grunn at noen spontant tok initiativ til å samle en gruppe som fram mot neste års konferanse skal fordype seg i og arbeide med barns lek for lekens skyld.

Sviktende profesjonalitet?

Det står kanskje ikke så bra til med førskolelærernes profesjonalitet, skal vi tro forskerne. Et stort europeisk australsk prosjekt ledet av lektor ph.d. Stig Broström ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, spurte førskolelærere i de ulike landene hva de vurderer som viktig for barns læring og for barnehagens læringsmiljø? Det kan overraskende nok se ut som om verken svenske eller danske førskolelærere er opptatt av at barn lærer av hverandre; de hevder heller at barn lærer først og fremst i situasjoner hvor førskolelærere er involvert. Dette står i motsetning til den nokså brede enigheten om at leken er den viktigste kilden for læring og at den viktigste forutsetningen for å lære er at barn erfarer og møtes med respekt og anerkjennelse fra de voksne. Dette er resultater som i seg selv er interessante fordi omsorg og læring anses for helt grunnleggende for barnehagens samlede pedagogiske virksomhet.

Flere norske prosjekter antyder at førskolelærere i liten grad har et godt utviklet og profesjonelt språk til å omtale sitt arbeid eller barnehagens læringsmiljø med.

Mer optimistiske med tanke på førskolelærernes profesjonalitet var presentasjonen av eksempler der forskerne går inn i barnehagen med det for øye å utvikle kunnskap sammen med barn og ansatte. Det blir snakk om en «med og i barnehagen»-aksjonsforskning, ikke bare en «på barnehagen»-forskning.

Vi må videreutvikle kunnskapsgrunnlaget

Hva er læring i et profesjonsperspektiv? Hvordan forstår førskolelærere barns medvirkning/deltakelse i ulike læringsprosesser? Og: Hvordan bør vi bruke de ressursene som skal avset-

tes til barnehageforskning de kommende årene? Hva slags forskning kan bringe kunnskap og optimisme til en sektor som i mange tiår er blitt økonomisk utarmet når det gjelder utviklingsarbeid og forskning?

Under og etter konferansen har vi vært i kontakt med de danske førskolelærernes forening, BUPL, som har satset på å begrunne og legitimere profesjonens virksomhet ut fra forskningsbasert (vitenbasert) kunnskap. Hensikten er å påvirke fagpolitiske prosesser og forskningsbevilgningene til sektoren og å bidra til å definere forskningsområder av betydning for pedagogisk kvalitet og praksis.

Her har vi noe å lære. Utdanningsforbundet har da også begynt å utrede en aktiv og konstruktiv forskningspolitikk. Målet bør være å utvikle profesjonens identitet og autonomi og å videreutvikle kunnskapsgrunnlaget til både førskolelærere og lærere.



Konferanserapportørene:

Einar Juell (einar.juell@utdanningsforbundet.no) og Turi Pålerud (turi.palerud@utdanningsforbundet.no) var Utdanningsfor-

bundets utsendte til årets EECERA-konferanse (= European Early Childhood Research Association) i Sveits. Juell (foto: Tore Brøyn) er spesialkonsulent i forbundets utredningsavdeling, Pålerud er politisk rådgiver i barnehagespørsmål for forbundsledelsen (privat foto).

Barnehagen som egen disiplin innen læreryrket

Vår studentmedarbeider vil gjerne bli lærer – førskolelærer eller barnehagelærer – men vil det skal anerkjennes at førskolelærere/barnehagelærere driver med *læring og utvikling*, bare på en radikalt annerledes måte enn hva andre lærere gjør.

Rammeplanen for førskolelærerutdanningen er under revidering. Dette har vært nødvendig lenge, og nå skjer en del radikale endringer. Nå skal ikke studentene lenger undervises i «naturfag», «norsk» eller «matematikk», men i «kommunikasjon» og «samarbeid, utvikling og ledelse». Borte er fagtermene mange trodde de var ferdig med da de avsluttet siste året på videregående, nå er det emner eller «fagområder» som gjelder.

Det ser ut til at barnehagen er i gang med å etablere seg som en egen disiplin innenfor læreryrket. Jeg skriver innenfor læreryrket fordi førskolelærere skal hete «barnehagelærere» ifølge det siste utkastet til rammaplanutvalget. Slik vi har grunnskole-, eventuelt barneskole- og ungdomsskolelærere, får vi kanskje barnehagelærere. Så, en definering av fagene som skiller seg mer fra grunnskolen, men vi er sammen med lærerne en del av Den Norske Lærerstand.

Pedagoger og pedagogikk

Utdanningsforbundet organiserer alle lærere, i prinsippet fra barnehage til høyere utdanning (selv om det er få innen universitets- og høyskolesektoren). Alle driver med tilrettelegging for utvikling, læring og kunnskapstilegnelse, læreryrket virker i så måte ganske likt. Mange vil derimot mene at en lektor og en pedagogisk leder

driver med vidt forskjellige ting. Hvor trekker en egentlig grensen? Og er det et poeng i seg selv å sammenligne?

I Danmark organiserer førskolelærerne seg i en egen fagforening, i Danmark heter førskolelærere «pedagoger», enkelt og greit. Pedagoger er imidlertid et relativt lite konkret begrep, flere grunnskolelærere kaller seg pedagoger i Norge. Etter den nye lærerutdanningsreformen (GLU) har lærerstudenter til og med *mer* pedagogikk enn førskolelærere/barnehagelærere, her var det motsatt før. For den del er det ikke et eget fag som heter «pedagogikk» i foreløpig forslag til ny førskolelærerutdanning, det skal implementeres i *alle* fagområdene.

Flere typer lærere

Det kan være fornuftig å ta et skritt tilbake og se hvilken vei utviklingen går. Begrepet «livslang læring» er blitt svært populært, særlig etter barnehagereformen. Alle skal utvikle seg og lære kontinuerlig fra barnehagen til pensjonistalder. Stadige omlegginger og endringer i samfunnet krever at vi kan omstille oss og ta i bruk nye metoder og arbeidsteknikker, her er internett et godt eksempel på en radikal og rask endring. Løpet for de fleste barn i Norge begynner i barnehagen, og det er også her det er flest voksne per barn, noe som gir gode muligheter til å fange opp utfordringer for ulike barn.

Barnehagen er en del av utdanningssystemet, men de fleste vil nok være enig i at det er lite fornuftig å drive med «matematikk» og «naturfag» som i vanlig skolesammenheng. Ofte integrerer fag og prosjekter mange ulike metoder, derfor er det gledelig at utdanningene tar dette innover seg. Så førskolelærere driver med læring og utvikling, men vi gjør det på en radikalt *annerledes* måte enn lærere i grunnskolen. Så lenge denne erkjennelsen er til stede, kan jeg gjerne definere meg selv som lærer, som sammen med alle andre typer lærere er med på å skape det nye samfunnet Norge.



Torstein Nielsen Hole (torenstain@hotmail.com) er masterstudent ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB). Han er medlem av styret for Pedagogstudentene ved HiB (privat foto).

Problemløsning i barnehagen i et systemperspektiv

Artikkelforfatteren argumenterer for at et systemteoretisk perspektiv på barns atferd i barnehagen er bedre egnet til problemløsning enn et rent individperspektiv. Systemperspektivet kan hjelpe personalet i barnehagen til å få oversikt i uoversiktlige situasjoner og legge føringer for systematisk arbeid med å løse små og store problemer.

Av Terje Overland

Ien barnehage oppstår det daglig problemer; her forstått som at noe ved ett eller flere barns atferd burde vært annerledes. Et problem kjennetegnes ikke bare ved et misforhold mellom hva som skjer og hva som er ønskelig, men også ved at misforholdet må gjenta seg over tid, og det må anse som viktig å få redusert eller fjernet misforholdet.

Problemløsning i barnehagen kan være vanskelig. Det er det mange som har erfart. Årsaken til dette er vanligvis sammensatt, men et bidrag kan være at problemforståelsen er uheldig valgt. Det er åpenbart at forståelsen av et problem er avgjørende for hvordan problemet søkes løst. I denne artikkelen vises det hvordan valg av et systemteoretisk perspektiv i stedet for et rent individperspektiv kan sette ansatte i barnehagen i stand til å finne gode løsninger på små og store problemer.

Fra kaos til oversikt

I barnehagen er kompleksitet en grunnleggende betingelse, og en rekke av de daglige utfordringer

personalet står overfor er vanskelig å analysere og få god oversikt over. De ansatte skal hele tiden forholde seg til skiftende situasjoner og hendelser som innebærer en rekke valgmuligheter, men også ulike dilemmaer. Å håndtere denne kompleksiteten stiller store krav til den enkelte, både personlig og faglig.

Vi har ikke kognitiv kapasitet til å forholde oss og handle adekvat til alt som skjer i komplekse situasjoner, og vi har derfor behov for å redusere kompleksiteten. Da står vi imidlertid i fare for å overforenkle problemet gjennom måten vi betrakter fenomenet på. Det er vanlig at problemer gis enkle forklaringer av folk flest; for eksempel med dårlig oppdragelse eller at det er noe galt med barnet. Kognitiv psykologi omtaler tendensen til å forklare problemer med egenskaper hos individet som *den fundamentale attribusjonsfeilen* (Kaufmann og Kaufmann 1998).

Det er fort gjort å ty til egenskapsforklaringer i problemsituasjoner. Et eksempel på dette er at når vi bruker diagnoser og merkelapper og kategoriserer barn i ulike båser, forsvinner det naturlige mangfoldet og aksepten av at





Førskolelærere bør innta system-
persepektivet i arbeidet med å
hjelpe barn med adferds-
problemer, tilrår artikkelfor-
fatteren (ill. foto).

det enkelte barn er unikt. Fokus flyttes fra hva som er barnas særpreg og ressurser sammen med andre barn til spørsmålet om normalitet eller avvik. Gjennom å forklare barns atferd ved å tillegge dem egenskaper som gjør atferden forståelig for den voksne, skapes en svært snever forståelsesramme som overser en rekke andre forhold som for eksempel samspillet mellom barna, mellom barn og voksne, og hvordan forskjellige kontekstuelle forhold preger barnet på ulik måte. I så fall er det overhengende fare for at barnehagen blir en snever arena for vekst og utvikling for mange barn.

Egenskapsforklaringer kan noen ganger være bedre egnet til å tilfredsstille observatørens forklaringsbehov enn til å være et redskap for planlegging og gjennomføring av hensiktsmessige problemløsende tiltak. På den annen side er det viktig at individperspektivet ivaretas i arbeidet med barn; blant annet fordi retten til spesialundervisningen er en individuell rettighet knyttet til sakkyndige uttalelser på grunnlag av ulike former for utredningsarbeid.

Uønsket atferd hos barn kan videre forklares med lite kompetente foreldre eller dårlig oppdragelse. Dette kan selvsagt godt ha noe for seg, men poenget er at dette fokuset drar oppmerksomheten bort fra hva som skjer i barnehagen. I stedet for å se på egen virksomhet, finner en forklaringer utenfor barnehagen. Konsekvensen av dette kan bli at egen praksis i barnehagen ikke blir gjenstand for granskning, og at løsningen på problemet ensidig antas å ligge i hjemmet.

Ensidige forklaringer knyttet til egenskaper ved barnet eller foreldrene speiler en enkel og lineær forståelse av atferd. Enkle forklaringer står i motsetning til forskningsbasert kunnskap om pro-

blematferd som peker på forklaringer som er sammensatte, komplekse og dynamiske. Forklaringsperspektivet må derfor utvides til å omfatte hele den sosiale sammenheng barnehagen representer. Et systemteoretisk perspektiv ivaretar denne kompleksiteten samtidig som barnets særpreg og barnets stemme får komme til uttrykk.

Helheter, relasjoner, sammenhenger

Csikszentmihalyi (2008) påpeker at vekst og utvikling fordrer deltakelse i komplekse sosiale systemer der de ulike delene er organisk forbundet med hverandre. Gjennom kunnskap om hvordan denne sammenhengen er, er det mulig å forholde seg til fenomener i barnehagen på en mye mer omfattende og kompleks måte. Systemisk tenkning vil si å tenke i helheter, relasjoner og sammenhenger. Systemisk teori bryter på den måten med en lineær forståelse med fokus på årsak og virkning.

Linder (2009) understreker at grunnleggende for systemisk tenkning er at det ikke finnes en objektiv virkelighet, men ulike virkelighetsoppfatninger. Virkeligheten er en sosial konstruksjon, og den enkelte kommuniserer sin oppfatning av virkeligheten til andre ved hjelp av språket. Språket og de begreper som anvendes er bindeledd mellom forskjellige virkelighetsoppfatninger, og kommunikasjonen mellom personalet i en barnehage blir derfor avgjørende for forståelsen av fenomenene.

Dette utvidede perspektivet vektlegges blant annet i Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (se Bøe 1994). Han hevder at problematferd hos barn kan forklares ut fra uheldige transaksjoner innen eller mellom sosiale systemer og at problematferd også opp-

rettholdes av slike transaksjoner. Transaksjon er en betegnelse som viser til hva som skjer mellom mennesker, for eksempel mellom voksne, barn og unge eller mellom jamnaldrende.

Bronfenbrenners modell bryter dermed radikalt med enkle og statiske forklaringer av problematferd. For å finne forklaringene må vi studere transaksjoner innen og mellom de ulike sosiale sammenhengene barn og unge befinner seg i. Fokus må blant annet i stor grad rettes mot relasjonelle forhold i de kontekster der problematferden viser seg. Systemisk forståelse tar utgangspunkt i interaksjonen mellom barnet og andre barn eller voksne.

Det er videre viktig å merke seg at komplekse systemer behøver ikke være kompliserte (Linder 2009). Et sosialt system er komplisert når det er uforutsigbart, uforståelig eller forvirrende. Det kompliserte reduseres når vi får innsikt i hvordan de ulike delene i systemet er forbundet med hverandre. Gjennom en systemteoretisk tilnærming kan vi få oversikt over kompleksiteten i et sosialt system og derved tilstrekkelig innsikt til å handle hensiktsmessig og klokt.

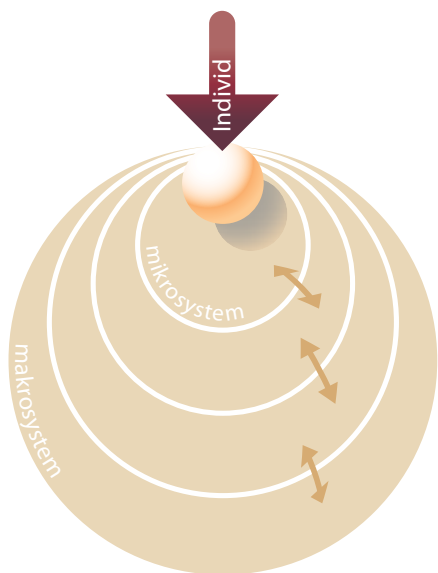
Systematisk arbeid i barnehagen

Systemteoretisk problemløsning innebærer systematisk arbeid, her vist ved en arbeidsmodell som består av fem faser.

1 BESKRIVE PROBLEMET: Problemet, her forstått som uønsket atferd, skal beskrives i atferdstermer. Det vil si at det er hva som direkte observeres som skal beskrives. Alle fortolkninger som for eksempel slem, aggressiv, vrang, trassig, og så videre, må unngås. Beskriv gjerne problemet mer inngående om nødvendig. Videre er det viktig å registrere hvor ofte



Om artikkelforfatteren: Terje Overland (toverlan@online.no) er pedagog og psykolog. Han har vært lærer i grunnskolen, PPT-rådgiver, psykolog i en spesialskole for barn med lærevansker, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, gjesteforsker ved Barnevernets utviklingssenter og NOVA, og tilknyttet Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) som leder og veileder i multisystemisk arbeid (MST). Han er nå selvstendig kursholder og konsulent innen psykologi og pedagogikk overfor skoler og barnevern. Han har skrevet bøkene *Individuelle opplæringsplaner* (1997, Ad Notam Gyldendal, sammen med Thomas Nordahl), og *Skolen og de utfordrende elevene* (2007, Fagbokforlaget) (Privat foto).



den uønskede atferden viser seg og i hvilke situasjoner eller kontekster dette skjer. Atferd er kontekststøt, og derfor kan uønsket atferd vise seg i noen situasjoner og ikke i andre. Dette innebærer at det aldri må snakkes om barns atferd uten at den er knyttet til spesifikke kontekster eller situasjoner. I et systemperspektiv gir det lite mening å diskutere uønsket atferd kontekstløst.

2 UTARBEIDE MÅL: Ved å knytte uønsket atferd nært til den konteksten den viser seg i, samt observere og beskrive atferden, er det mulig å lage realistiske mål for atferdsendringer.

Det er bred enighet om at det er nødvendig å formulere slike målsettinger før en begynner med selve endringsarbeidet (Henggeler 2000, Langslet 2000, Nordahl m.fl. 2005, Overland 2007). Et mål er nærvær av noe og ikke fravær. Et mål skal derfor alltid beskrive ønsket atferd, og det skal være så entydig at det er evaluerbart. Et mål skal være realistisk og uttrykke hva som er bra nok i det konkrete tilfellet. Det er svært viktig å huske på at barn er unike, og at det aldri må være et mål å gjøre alle mest mulig like.

3 ANALYSERE PROBLEMATFERDEN: Et sentralt punkt i Bronfenbrenners modell er at uønsket

atferd må opprettholdes av forhold i barnets økologi. Det vil bety at når uønsket atferd oppstår i barnehagen og varer over tid, er det forhold eller opprettholdende faktorer i barnehagen som bidrar til dette. Selv om faktorer i heimen også indirekte kan bidra til å opprettholde problemet, er det de opprettholdende faktorene i barnehagen som er spesielt viktig å avdekke (Luhmann 2000). Disse faktorene er til stede «her og nå» i de situasjoner eller kontekster der den uønskede atferden vises.

Atferd endres gjennom å endre de faktorene som opprettholder atferden; noe som i praksis betyr at fokus flyttes fra barnet og den uønskede atferden til omkringliggende forhold. Dette kan blant annet være faktorer som er knyttet til barnet, strukturer i aktiviteter, læringsmiljø samt relasjonelle faktorer.

Det er bred enighet om at de mest sentrale opprettholdende faktorene er knyttet til relasjonelle forhold mellom barnet og de voksne og mellom barnet og andre barn (Henggeler 2000, Overland 2007), og derfor er det alltid viktig å se etter opprettholdende faktorer i relasjoner. I enhver relasjon bidrar begge parter til hvordan samspillet utvikler seg og til hva som konkret skjer. Dette betyr at barnehagepersonalet på ulike måter kan bidra til at uønsket

atferd fra et barn opprettholdes. En konsekvens av dette er at voksne alltid må vurdere hva som kan være deres bidrag til at uønsket atferd opprettholdes i barnehagen.

4 PLANLEGGE OG GJENNOMFØRE ENDRINGSARBEIDET: Måltrettet endringsarbeid ut fra her og nå-situasjonen og med grunnlag i hva som opprettholder problemene, er et godt utgangspunkt for endring. I et systemisk perspektiv handler reduksjon av problematferd om å fjerne flest mulig av de opprettholdende faktorene.

Eksempelvis kan faktoren «barnet får oftest oppmerksomhet ved negativ atferd» fjernes ved at personalet i stedet gir mest oppmerksomhet når barnet viser ønsket atferd. Endringsarbeidet handler på den måten om å planlegge hvordan ulike opprettholdende faktorer kan fjernes og gjennomføre endringsarbeidet.

Ikke alle faktorer er like viktige, og det er derfor nødvendig å prioritere dem slik at de antatt viktigste fjernes først. En bra regel er å prioritere faktorer som har med relasjonelle forhold å gjøre, faktorer som opptrer hyppig og faktorer som det er lett å gjøre noe med. Intervensjonene må konkretiseres så mye som mulig slik at det spesifiseres hva som skal gjøres. Dette betyr at generelle anvisninger ikke er tilstrekkelige, blant annet fordi anvisningene sannsynligvis vil bli oppfattet ulikt i personalgruppa, noe som vil ha ingen eller redusert effekt som konsekvens.

I tillegg må det avtales hva som skal være tidsrammen for forskjellige intervensjoner og en plan for hvor ofte arbeidet skal evalueres. Endringsarbeid forutsette at personalet er står sammen om arbeidet på en forpliktende måte. Hvis ikke, er det overveiende sannsynlig at intervensjonene får ingen eller sterkt redusert effekt.

5 EVALUERE: Det er viktig at arbeidet evalueres kontinuerlig. Evaluering handler om å vurdere fremskritt og måloppnåelse, regis-

trere hindringer og gjøre avtaler for videre arbeid.

Hva er oppnådd?

For å kunne besvare dette spørsmålet, må alle små og store fremskritt nøye iakttas. Oppmerksomheten skal rettes mot hva som er oppnådd og ikke mot hva som gjenstår. Ved å samle på små og store fremskritt ser en at arbeidet nytter. Dessuten blir det nærliggende å spørre om hva som har bidratt til suksessen. Eller sagt på en annen måte: Hva har vi gjort eller sagt som har bidratt til de positive endringene?

Dette er suksessfaktorer som det er svært viktig å notere ned i et eget dokument. På den måten kan den enkelte bli bevisst sitt eget bidrag, samt at dette synliggjør hva den enkelte må fortsette med fremover. Det er dessverre ofte slik at når barnet viser mer ønsket atferd, har mange voksne en tendens til å falle tilbake til gamle handlingsmønstre.

Det er viktig å være oppmerksom på at virksomme intervensjoner ofte medfører en kortvarig økning eller forverring av problematferden. I systemisk perspektiv er en kortvarig forverring av barnets problematferd en indikasjon på at intervensjonen er virksom. Billedlig kan det se ut som om barnet trapper opp negativ atferd for at voksne skal gi seg med den nye atferden og heller gjenoppta den atferden som barnet er kjent med. Mange voksne gir seg også når de ser at innsatsen dere fører til en forverring i stedet for en forbedring.

Et mål er nådd når alle målkriteriene er oppfylt, og ønsket atferd har vært stabil i henhold til kriteriene over en periode på tre til fire uker. Det betyr ikke at problematferden er borte for alltid, for barnet har fortsatt uønsket atferd i atferdsrepertoaret sitt. I en gitt situasjon kan barnet derfor vise problematferden på nytt.

Som en regel bør vi alltid regne med at uønsket atferd vil vise seg igjen. Dette betyr ikke at målet ikke er nådd, men snarere at dette er regelen heller enn unntaket.

For å sikre fortsatt positiv utvikling er det avgjørende at personalet har oversikt over alle suksessfaktorene og ivaretar disse fremover.

Hvilke hindringer har oppstått?

Dette spørsmålet skal alltid stilles på evalueringsmøtene. Hindringer er alt som gjør at intervensjoner ikke lar seg gjennomføre slik de er planlagt. En hindring kan for eksempel være sykdomsfravær i personalgruppa, at enkelte ikke har gjort hva som er avtalt, at enkelte har problemer med å gjennomføre planen, og så videre. Slike hindringer må enten fjernes, eller så må intervensjonene justeres slik at hindringene omgås. Noen ganger oppstår det hindringer som gjør at systemisk endringsarbeid kan bli vanskelig å gjennomføre fullt ut; eksempelvis følgende:

- Voksne som ikke tror de kan bidra med noe positivt.
Alle kan bidra med noe positivt i arbeidet med å lære barn akseptabel atferd. Mange små endringer gir til sammen stor effekt. Den som tror at det bare er de andre som har noe å bidra med, har kanskje ikke forstått at endringsarbeid handler om at mange gjøre ulike endringer som til sammen bidrar til at barnet velger akseptabel atferd fremfor problematferd.
- Voksne som har lavt engasjement i endringsarbeidet.
Systemisk arbeid krever engasjement fra alle som deltar. Lavt engasjement kommer ofte av at problemet ikke oppleves som noe en bør gjøre noe med, at problemet ikke berører eller angår en personlig eller at en er uenig i det teoretiske perspektivet.
- Voksne som ikke ser sammenhengen mellom egen atferd og barnets atferd.
Dette er personer som forstår problemet ut fra et snevert individperspektiv. Dette kan være voksne som ikke ønsker å vurdere i hvilken grad egen væremåte bidrar til at problemet opprettholdes; ofte fordi de mener at det ensidig er barnet som skal endre sin atferd.
- Voksne som ikke vil samarbeide med andre.
Systemarbeid kan sammenlignes

med en dugnad der alle deltakerne jobber mot et felles mål. I en dugnad er det ikke bruk for en deltaker som unngår å samarbeide med andre.

- Voksne som tror at kunnskap er tilstrekkelig og at trening er unødvendig.
Kunnskap er selvsagt nødvendig for å forstå grunnlaget for systemteoretisk arbeid, men det er ikke tilstrekkelig. Dette fordi det som fører til suksess handler om hva noen gjør eller sier; det vil si om ferdigheter. Det betyr ikke at ferdigheter alene er tilstrekkelig for endring. Ferdighetene må alltid ha grunnlag i positive holdninger til barnet.

Dreyfus (2008) påpeker at selv fagfolk med lang praksis (eksperter) stadig trenger å trene på konkrete ferdighetsdetaljer. Dette er nødvendig fordi personer med kunnskap, lang praksis og mye erfaring, i stor grad handler intuitivt og lite regelstyrt i ulike situasjoner. Trening gjør at nye ferdighetsdetaljer innøves og automatiseres på en måte som gjør at de kan brukes intuitivt i ulike situasjoner.

Hva skal gjøres videre?

Det er viktig at videre arbeid avtales, og dette gjøres så konkret som mulig. Dette kan dreie seg om å forsøke å gjøre noe med ulike hindringer, trene mer på forskjellige ferdigheter som for eksempel å gi gode beskjeder, beholde roen i konfliktsituasjoner, rose barnet når det viser ønsket atferd, og så videre. Alle avtaler er forpliktende for den det gjelder.

I denne artikkelen er det argumentert for at et systemteoretisk perspektiv på barns atferd i barnehagen er bedre egnet til problemløsning enn et rent individperspektiv. Systemperspektivet kan hjelpe personalet i barnehagen til å få oversikt i uoversiktlige situasjoner og legge føringer for systematisk arbeid med å løse små og store problemer.

I et systemteoretisk perspektiv er det hva som opprettholder et problem «her og nå» som det er viktig å avdekke, og ikke hva som er de historiske årsakene til problemet.

Fordi opprettholdende faktorer er virksomme i barnehagen, er det mulig for personalet å fjerne mange av disse faktorene. Et viktig prinsipp er at det alltid er de voksne som skal gjøre endringsarbeidet, og det er alltid de voksne som skal gjøre de første endringene. Barns atferd endres når voksne endrer eller restrukturer økologien rundt barnet.

Fordi sentrale opprettholdende

faktorer ofte er knyttet til samspillet mellom voksne og barn, vil arbeid med å endre egen væremåte overfor barnet eller gruppa være særlig viktig. Endringer som fører til suksess, har alltid et ferdighetsaspekt; noe som gjør at det kreves trening for å automatisere handlingene. Uten slik trening er stor sannsynlighet for at de voksne etter en tid gjenopptar tidligere uheldige handlings mønstre.

Litteratur

- Bø, I. (1994): Barnet og de andre. 4 opplag. Oslo: TANO.
- Csikszentmihalyi, M. (2008): Selvet i et evolusjonært perspektiv. Dansk psykologisk forlag.
- Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (2008): The Skill-Model (DVD). Oslo: Akilles forlag.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D. og Cunningham, P. B. (2000): Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kaufmann, G. og Kaufmann, G. (1998): Psykologi i organisasjon og ledelse. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langslet, G. J. (2000): Løft. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Luhmann, J. (2000): Sosiale systemer. Grundriss til en almen teori. København: Hans Reitzel Forlag.
- Linder, A. (2009): Pædagogisk Relationsarbejde i bredden, dybden og højden. Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2007): Skolen og de utfordrende elevene. Bergen: Fagbokforlaget.



Angst hos barnehagebarn

Mange barn lever i angst. Det er imidlertid mulig å redusere angst til et nivå der det ikke lenger er plagsomt for barnet. For barn i førskolealder er det naturlig og riktig å trekke inn foreldrene, ettersom de kan legge til rette for at barnet får øve på å håndtere situasjoner og oppgaver det helst vil unngå.

Av Kirsten Flaten

Jonas begynte i barnehagen da han var to og et halvt år gammel. De første seks månedene sa han nesten ikke noe til noen, så personalet lurte på om han hadde språkvansker. Men når de satte seg ned sammen med en bildebok, kunne han navnet på det meste av det de pekte på. Etter hvert ble han mer verbal, og nå snakker Jonas til alle voksne. Han sier ikke mer enn høyst nødvendig, og klarer seg gjerne med ett ord. Det virker for så vidt som om Jonas trives, og foreldrene sier ikke noe om at Jonas vegrer seg når de skal reise til barnehagen. Når han kommer i garderoben om morgenen er han gjerne stille og virker litt usikker, men han går inn i fellesarealet og finner seg noe å leke med. Mor sier at Jonas ved flere anledninger har gitt uttrykk for at han er glad når det er fridag og han ikke skal i barnehagen.

Jonas har gode lekeferdigheter når han er sammen med vennen Bjørn. De leker svært godt sammen, begge er med og bestemmer. De to guttene er likestilt i leken, og Jonas bruker gjerne språket for å si fra om hva han synes. Men så sluttet Bjørn i barnehagen fordi han og foreldrene flyttet til et annet tettsted. Jonas leker i sandkassen og med sykkelen slik som før, men han har ikke så mye samlek med andre barn. I alle fall virker han mindre involvert og prater ikke like fritt og ivrig som da han var sammen med Bjørn. Når personale ber andre barn om å ta kontakt, kan Jonas være med i leken en liten tid, men så blir han ute på siden igjen.

I nabolaget der Jonas bor er det ikke andre barn på Jonas' alder, og familien er kanskje litt isolert. Jonas skal begynne på skolen til høsten, og mor er usikker på overgangen fra

barnehage til skole. Mor er trivelig og vil det beste for Jonas, men hun jobber mye og gir uttrykk for at det er lite tid til å invitere barn fra barnehagen hjem når de har fri.

Angst som vedvarer

Barn og angst er etter hvert et tema som er kommet på dagsordenen. De siste årene ser vi at interessen for temaet har økt. Historien om Jonas viser hvordan angst kan komme til uttrykk i en vanlig hverdag, det er vanskelig å se det om man ikke ser godt etter. Angst viser seg ikke på samme måte hos alle barn, noe som slett ikke gjør det lettere å forstå.

Det at en dose angst er vanlig i barnealder, og i voksenalder også, har nok vært medvirkende til holdningen om at 'de vokser det nok av seg'. En liten dose angst er både sunt og beskyttende, uttrykker angstforsker Anstein Mykletun (2009). Sånn sett er det å ha angst nyttig, og det at alle har kjent på det å ha angst kan medvirke til at man bagatelliserer dette. Det å stoppe opp og tenke seg om, eller være litt vegrende i forhold til å prøve ut, kan være beskyttende, og det er vel ikke den type angst som blir tenkt på som problematisk.

For høye mengder med angst er ikke sunt og nyttig, tvert om (Mykletun 2009). Det er når angsten er med og påfører for mye bekymring, vegring og overveieelse i hverdagen at det blir vanskelig.

Angstproblemer hos barn blir, uten behandling, svært ofte vedvarende inn i voksenlivet (Beidel og Turner 2007). Følgeeffekten av å leve med angstproblem er ikke noe man skal bagatellisere. Aune og Stills (2009) mener at foreldre og pedagoger ikke tar angst på alvor, og at dette fører til at kun et fåtall barn blir fanget opp og gitt et intervensjonstilbud. En studie fra 2001 viser at 2,5 prosent av et utvalg femåringer rapporterte sterke angstsymptomer, og at dette vedvarte og hadde negativ effekt på deres skolefaglige fungering ved en etterundersøkelse av barna etter fire år (Spence

et.al. 2001). Angst har negativ effekt både sosialt og kognitivt, og følgevanskene av dette blir gjerne vansker med å få venner, vansker med å opprettholde vennskap, vansker med å få til skolearbeid og å prestere som aldersforventet.

Forebyggende arbeid med foreldreinvolvering

Forekomsten av angstproblemer hos barn og unge er godt dokumentert gjennom flere kartleggingsstudier. Man finner tall som varierer fra 4 til 20 prosent (Heiervang et.al. 2007, Lewis 2007, March, Beidel og Turner 2007). Det meste av forskningen i forhold til tiltak er gjort innenfor rammene av klinikker og er del av behandling for spesifiserte vansker.

Kvarmes (et al., 2010) arbeid med LØFT-grupper er gjennomført i skolesettingen, men i forhold til et utvalg elever som var stille og sosialt usikre.

Forskning for å utvikle universalprogram med tanke på forebyggende effekt er ikke så mange, men de finnes. Her kan nevnes Friends som brukes både i angstbehandling i klinikk og som forebyggende program i skolen (Barrett 2006). Norwegian Universal Preventive Program for Social Anxiety (NUPP-SA) (Aune og Stills 2009) er et universelt preventivt program implementert på 6. – 9. klassetrinn.

Det har vært gjort noen studier av forebyggende arbeid i barnehager (Rapee et al. 2005, Hirshfeldt-Becker og Biederman 2002, Kennedy 2009). En fellesnevner for disse programmene er stor grad av foreldreinvolvering, i tillegg til at barna får øvelse i å håndtere vanskelige følelser og tanker. Selv om man har påvist at angstforekomsten hos barn er høy og man har tilgjengelige programmer, er det lite av dette som er gjort tilgjengelig eller blitt utprøvd i en vanlig barnehagesetting.

Begrepet angst

Vanlige angstforekomster hos barn består i generalisert angst, som er uro og bekymring for mye av det som skjer i en hverdag. Angsten kan bli utløst av å se bilder eller filmer som skaper tanker rundt hva som kan skje.

Videre separasjonsangst, som er angst for å være vekke fra en omsorgsperson. Barnet prøver å unngå situasjoner som innebærer å være vekke fra omsorgspersonen.

Dessuten sosial angst, som er bekymring i forhold til andres vurdering av en selv, og



Om forfatteren: Kirsten Flaten (kirsten.flaten@helse-forde.no) er M.A. spes. ped., cand. polit. psyk., ved BUP Helse Førde (privat foto).

Lite gjøres i barnehagen for å hjelpe barn med angst, ifølge artikkelforfatteren (Ill.foto).



unngåing av sosiale situasjoner som utløser utrygghet.

Kjernen i angst er opplevelse av overdreven bekymring, negative tanker om seg selv og egen prestasjon, noe som fører til unngåelse og vegring i forhold til situasjoner og personer som virker angstutløsende. Det å unngå situasjoner eller personer gjør at barnet ikke får erfaring med å håndtere stresset som dette utløser, og over tid vil det føre til mer unngåelse og økning i angstopplevelse.

Hva som utløser angsten hos et barn er avhengig av hvilken type angst et barn har. For eksempel vil et barn med sosial angst synes det er vanskelig å komme i barnehagen fordi det er så mange andre der, og barnet opplever det som angstfylt å skulle gå inn i gruppen. Dette kan føre til at barnet klamrer seg til forelderen når denne skal gå.

Et barn med separasjonsangst kan også klamre seg til forelderen når denne skal gå, men da fordi barnet ikke vil forlate forelderen, det er ikke angst for å gå inn i gruppen. Slik sett kan barn ha samme atferd, selv om kjernen i angsten er ulik. Det gjør det ikke alltid lett å skjønne hvilke stimuli som utløser angsten og på den måten si noe om hvilke typer angst barnet sliter med. Ingen liker å kjenne på angst, det er heller ikke noe man ønsker å dele med andre (Flaten 2010).

Det å grue seg til noe, eller å synes noe er skummelt, er noe man i så stor grad som mulig søker å skjule. Når man opplever noe som utløser angst, vil man automatisk søke å komme vekk fra situasjonen. Foreldrene kan kjenne på at de har et barn som trenger mer tid og trygghet når noe nytt skal skje, og barnet kan knytte seg til en i barnehagen som det blir mer avhengig av enn andre.

Vi kan i liten grad forvente at barnet selv skal kunne forstå eller formulere klart hva som er problemet. Mange barn vil mangle ord og begreper som kan gjøre det klart for en voksen at det er en angstreaksjon. Å innrømme egen angst er heller ikke noe som er lett for alle å gjøre. For barnet oppleves ubehag i visse situasjoner eller med visse personer, men når barnet ikke er i kontakt med det som utløser angsten, vil også ubehaget være vekke. Det er derfor lett å tilskrive ubehaget til andre, ikke se at grunnårsaken ligger hos en selv (Flaten 2010).

Vedlikehold av angst

Den faktoren som i størst grad vedlikeholder angst, er det å unngå situasjoner og personer som kan virke angstutløsende. Og her kan de voksne være svært så hjelpeløse. Vi liker ikke å se at barn har det ubehagelig, og gjør ofte det vi kan for å hjelpe. I alle fall for en stund, til vi synes at nå må barnet være trygt, og så lenge vår egen tid strekker til.

Barn som er engstelige trenger at vi begynner å bygge trygghet ut fra hvor dette barnet er. Kanskje trenger barnet litt ekstra tid i garderoben før det har forberedt seg til å gå inn i lek i barnegruppen, og barnet trenger at en voksen er der den tiden. Og kanskje er det skummelt å si noe i samlingsstunden og barnet trenger en mindre gruppe for å øve før det blir naturlig å si noe i den store gruppen. Eller barnet vil bare leke med en eller to andre barn, og avviser andre som oppsøker det. Barn som er engstelige trenger gjerne litt ekstra trygghet for å komme i gang, og man legger alt til rette, eller lar barnet slippe situasjonen.

Voksne ser at barnet slipper stress og barnet virker fornøyd, en situasjon som virker som en god løsning for alle. Faren ved slike tiltak er at barnet blir værende i en slik tilrettelegging eller unngåingssituasjon. Det er sjelden av barnet av seg selv vil søke ut av den tryggheten som tilretteleggingen har skapt, og det vil vegre seg for å søke mot de utfordringene som ble opplevde som stressende. Her er det behov for voksne som klarer å hjelpe barnet til å gradvis prøve å mestre de situasjonene som barnet fikk unngå ved første møte (Svirsky og Thulin 2006).

Angst kan reduseres

Det har vært gjort flere studier av hva som kan være angstreducerende for barn, og her viser det seg at det er mulig å redusere angst til et nivå der det ikke lenger er plagsomt for barnet. Det krever imidlertid at man ser både behovet for trygghet og at man klarer å gi barnet den støtten det trenger i de utfordringene som det er å redusere angst. For barn der angst er begynt å utikle seg til et problem, vil det også være behov for forebyggende støtte i form av trening i å mestre situasjoner som utløser ubehag eller angst.

For barn i førskolealder vil det være naturlig og nødvendig å trekke foreldrene aktivt

inn, ikke minst for å bevisstgjøre dem i forhold til at de er viktig rollemodeller. Samt at foreldrene er de som kan legge til rette for at barnet får øving i å håndtere situasjoner og oppgaver de helst vil unngå.

Min egen erfaring i arbeid med barn med angst har vist at angstproblematikk kan reduseres til et normalt ubehagsnivå når man sørger for en forståelse av hva angst påfører av ubehag, med påfølgende trygg eksponering. Ved å gi barn og foreldre måter å håndtere ubehagelige følelser og tanker på, ser man at det kan gi familien en bedre hverdag. Det å sette inn kortfattede program som kan gi barn og foreldre verktøy for å arbeide med egen angst vil være nyttig for en stor gruppe barn.

Litteratur

- Aune, Tore og Tore Stills (2009): Universal-Based Prevention of Syndromal and Subsyndromal Social Anxiety: A Randomized Controlled Study, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 77, No.5, 867-879.
- Edwards, Susan L., Ronald M. Rapee og Susan Kennedy (2010): Prediction of Anxiety Symptoms in Preschool-aged Children: Examination of Maternal and Paternal Perspectives, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol 51, 313-321.
- Egger, Helen Link og Adrian Angold (2006): Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47:34, 313-337.
- Flaten, Kirsten (2010): Barn med sosial angst og sjenanse, Kommuneforlaget AS.
- Flaten, Kirsten og Kåre Olafsen (2006): Stille og rolig, eller for redd til å si noe? Bedre Skole, 1/06, s 42-45.
- Flaten, Kirsten (2003): Barn som ikke vil sees, *Utdanning*, 15/03, s 70-73.
- Heiervang, Einar, Kjell Morten Stormark, Astrid Lundervold, Mikael Heiman, Robert Goodman, mai-Britt Posserud, Anne K Ullebø, Kjerstin J Plessen, Ingvar Bjelland, Stein Lie og Christoffer Gilberg (2007): Psychiatric disorders in Norwegian 8-10 year-olds: an epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. April; 46(4), 438-47.
- Kennedy, Susan, Ronald Rapee og Susan Edwards (2009): A Selective Intervention Program for Inhibited Preschool-Aged Children of Parents With an Anxiety Disorder: Effects on Current Anxiety Disorders and Temperament, *Journal of American Child and Adolescent Psychiatry*, 48:6, side 602-609.
- Kvarme, Lisbeth Gravdal, Sølvi Helseth, Siren Haugland, Vivian Luth-Hansen, Ragnhild Sørum og Gerd-Karin Natvig (2010): The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: a non-randomized controlled trial, *International Journal of Nursing Studies*.
- Mykletun, Anstein (2009): Intervju publisert på nettet.
- Rapee, Ronald M., Susan Kennedy, Michelle Ingram, Susan Edwards og Lynne Sweeney (2005): Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 73, No. 3, 448-497.
- Spence, Susan, Ronald Rapee, Casey McDonald og Michelle Ingram (2001): The Structure of Anxiety Symptoms among Preschoolers, *Behavior Research and Therapy*, 39, side 1293-1316.
- Svirsky, Liv og Ulrika Thulin (2006): Mer än blyg, Cura Bok-förlag AB.



Foto: Arne Solli

Av Elin Bellika
medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage

Krav som må stilles til en ny barnehagelov

Om få måneder kommer en ny barnehagelov, og alle førskolelærere, styrere og tillitsvalgte må kjempe for en lov som er sterkere enn dagens, slik at både barnas og førskolelærernes rettigheter styrkes.

Etter mange år med fokus på pris, plasser og finansiering, er det nå tid for å satse på kvalitet og innhold. Det er bred enighet om at personalets kompetanse er avgjørende for kvaliteten på barnehage tilbudet. Da er det et paradoks at mange barnehageeiere for lett vint søker dispensasjon fra utdanningskravet når styrer eller pedagogisk leder skal tilsettes. Dette skjer uten at eier har anstrengt seg for å rekruttere førskolelærere.

Det er avdekket store variasjoner i kvalitet på barnehage tilbudene som gis barn og foreldre, noe som må bety at vi er langt fra målet om likeverdige tilbud av høy kvalitet. Hvis satsingen på kvalitet skal bli en realitet, må barnehageeiere satse på å rekruttere og beholde førskolelærere. Da kommer en ikke utenom at noe må gjøres med lønn- og arbeidsvilkår.

I flere kommuner velger de nå å bruke den lokale handlefriheten til å kutte i budsjettene til barnehager. Det betyr blant annet at bemanningen reduseres. Dermed vil barna få mindre oppmerksomhet og omsorg. Barnehagene vil slite med å gi gode pedagogiske tilbud og det blir vanskeligere å følge opp enkeltbarn som trenger det.

Økt bemanning gir lavere sykefravær

Bemanningen er allerede strukket til bristepunktet. Åpningstidene er utvidet, og det tas inn stadig flere og yngre barn. I tillegg har kravene til innhold økt de siste årene, blant annet som konsekvens av at barnehagen er en del av utdanningssystemet. I tillegg til økt belastning på grunn av redusert bemanning, viser vår egen undersøkelse om arbeidsmiljø at det som sliter mest på førskolelærere er opplevelsen av ikke å ha tid nok til å løse de pedagogiske oppgavene.

Begge disse forholdene fører til økt sykefravær og utbrenthet, som igjen kan resultere i at flere førskolelærere velger å forlate barnehagen.

Barnehagesektoren er den minst regulerte sektoren. Lov om barnehager har få kvalitetsbestemmelser og de som er, utøves med stort rom for skjønn. Når sektoren også har fått ny finansieringsordning, der øremerking av midler har opphørt, er det lite som sikrer kvalitet og ressurser. Med utgangspunkt i disse utfordringene må en ny barnehagelov sikre kvaliteten på en bedre måte enn dagens lov gjør.

Barnehagelovutvalgets innstilling

Barnehagelovutvalget legger frem sin NOU 15. januar 2012. Dette arbeidet vil legge grunnlaget for en ny lov.

En ny lov må inneholde kvalitetsstandarden som sikrer likeverdige barnehage tilbud til alle barn. Den nye loven må sikre at det fortsatt skal være krav om førskolelærerkompetanse for bli tilsatt som styrer og pedagogisk leder. Dette er nødvendig for å kunne fortolke, formidle, gjennomføre og vurdere mandatet som er gitt, slik at barna opplever at barnehagen er et omsorgsfullt og utfordrende sted å være å lære.

I tillegg må adgangen til dispensasjon fra utdanningskravet innskjerpes. Det bør ikke under noen omstendighet være anledning til å innvilge dispensasjon for styrer, da styrer er den ansvarlige for at barnehage tilbudet holder mål i forhold til lov og rammeplan. Videre skal styrer sørge for at det øvrige personalet er kjent med mandat, initiere og motivere for utvikling og legge til rette for kompetanseutvikling.

Loven må også ha pedagognorm og en bemanningsnorm som setter grenser for hvor

mange barn personalet skal ha ansvar for, slik at de kan gi barna det de har krav på etter loven. Personalet må få mulighet til å gjennomføre det pedagogiske arbeidet, skape gode relasjoner til barn og tilrettelegge for barn medvirkning. I tillegg må bemanningen være slik at det aldri er en voksen alene med barna.

Gjør stemmene deres hørt!

Barnehagefaglig kompetanse på kommunalt nivå er viktig for å sikre veiledning, tilsyn, kompetanseutvikling i alle barnehager uavhengig av eierskap. Slik kompetanse er også viktig for å sikre ressurser til sektoren i kamp med andre sektorer.

Ny lov, eller forskrift, må inneholde sterkere bestemmelser om leke- og oppholdsareal, ute og inne, slik at det er mulig å skape tilbud som preges av variasjon og stimulerende aktiviteter for barna.

Det vil bli en kamp for å få en sterk nok lov som sikrer likeverdige tilbud til alle barn. Derfor er tiden inne for at førskolelærere, styrere og tillitsvalgte gjør sine stemmer hørt. Vi må påvirke beslutningstakerne, slik at vi får en lov som sikrer det pedagogiske innholdet og stiller tydelige krav til kvalitet gjennom krav til kompetanse, bemanningsnorm og areal. Slik kan ressurser best sikres til en svært viktig sektor.

Et møte med Turid Thorsby Jansen

Å kunne møte det uforberedte i det forberedte

Turid Thorsby Jansen har eksamen i kokt torsk! I 1964 måtte studentene ta husmorskolen før de kunne ta fatt på førskolelærerutdanningen. I dag er den tidligere lederen av førskolelæreravdelingen i Norsk Lærerlag opptatt av en styrking av førskolelærerutdanningen. Hun er imidlertid i tvil om rammeplanutvalget er på riktig spor dersom det vil fjerne pedagogikk som fag.

Intervjuere: Arne Solli og Einar Juell

Tekst: Arne Solli **Foto:** Erik M. Sundt

I disse dager er Turid Thorsby Jansen særlig opptatt av den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen som står for døren.

– Hvis man som jeg er opptatt av førskolelæreres og grunnskolelæreres likeverdige status, står vi nå overfor en farlig situasjon, mener hun. – Grunnskolelærerutdanningen vil trolig bli en masterutdanning etter hvert. En tilsvarende interesse for å utvikle førskolelærerutdanningen til en masterutdanning ser vi ikke hos våre utdanningspolitiske myndigheter. (Utdanningsforbundet har et prinsippvedtak om førskolelærerutdanning på masternivå, Red.s anm.)

Nå kommer stadig flere barn inn i barnehagen som ettåringer. En barnehage for alle står overfor store utfordringer i et multikulturelt Norge, og den møter et press fra mange som vil noe med barnehagen. Dette er en situasjon som etter Jansens mening understreker det ufornuftige i å opprettholde en treårig utdanning som skal forberede studentene på de nye, store utfordringene de vil møte i yrkeshverdagen.

– Dersom begrunnelsen for å beholde en treårig utdanning er førskolelæremangelen, som gjør at myndighetene vil få utdannet flest mulig raskest mulig, må førskolelærerne i det minste få rett til å ta videreutdanning med lønn eller stipend, en videreutdanning som kan rettes inn mot et masterløp, sier hun. – Vi må få forpliktende videreutdanningstilbud ved høgskolene. Dette kan være akseptabelt, parallelt med at Utdanningsforbundet fortsetter arbeidet for en femårig utdanning på masternivå. Noe annet vil være uforsvarlig.

– Utdanningen må ha en tydelig profesjonsinnretning og den må vektlegge profesjonsbasert kunnskap i et samarbeid med praksisfeltet. Førskolelærernes mange og sammensatte oppgaver og profesjonelle ansvar bidrar til fag- og tematrengsel i utdanningen – studentene skal gjennom mye, men med lite tid til refleksjon over stoffet, for lite tid til fordypning, sier hun.

Pedagogikken er fundamentet

Pedagogikken er barnehagens fundament, fastslår Jansen. Dersom pedagogikken fjernes som eget fag, frykter hun for at fundamentet vil forvitte.

– Da jeg leste innstillingen fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) og innstillingsforslag om kunnskapsområder som samlet i seg flere fag, i stedet for enkeltstående fag, tenkte jeg først at dette så interessant ut. Fagene utgjør jo egentlig få enheter, sammenhengen blir ofte fragmentert, og ved høgskolene strever fagfolk med å få fram sammenhengen mellom fagene og mellom fagene og pedagogikken.

– Når jeg leser den forskriften vi ser ut til å få nå i ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, blir jeg imidlertid urolig. Det foreslås kunnskapsområder, men fagene innen hvert kunnskapsområde blir veldig utydelige. Verst er at pedagogikken både som eget fag og et eget begrep ser ut til å være utelatt, og det skal ikke være en egen karakter i pedagogikk. Dette bryter med mye av den grunnlagstenkningen som har ligget til grunn for førskolelærerutdanningen, uten at det har vært gitt tid til en viktig debatt om forholdet mellom innhold og arbeidsmåter i utdanningen, førskolelærernes status og det flerfaglige praksisfeltet. Videre kan dette forslaget leses

som et brudd med den tenkningen som ligger til grunn for andre lærerutdanninger, der nettopp bærende forskningsfag og et gjennomgående profesjonsfag er viktig. Dersom forslaget representerer et slikt brudd, bryter det også med den historiske kampen våre pionerer førte på 1960- og 1970-tallet for å få førskolelærerutdanningen inn i samme lov som lærerutdanningen. Dette var en viktig kamp for å gi profesjonen faglig status og identitet i barnehagen, og for arbeidet for å bedre dens lønns- og arbeidsvilkår.

– Førskolelærerutdanningen er en pedagogisk utdanning! Pedagogikken er selve kjernefaget i førskolelærerutdanningen. Blir pedagogikken som fag og begrep borte, blir fundamentet borte, frykter hun. – Det er i pedagogikkfaget vi finner den filosofiske og psykologiske grunnlagstenkningen i utdanningen, om lek, læring, omsorg og danning, de store begrepene, og om barnehagens og profesjonens historie. Hvordan skal dette behandles? Jeg savner et gjennomgående profesjonsfag der pedagogikk ikke nødvendigvis bør ha alt ansvar, men utgjør en sentral rolle.

Intervjuet: Turid Thorsby Jansen (66) er førstelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold, der hun har vært siden 2000.

Tillitsvalgtarbeid har fylt en stor del av arbeidsdagen hennes. Hun har vært medlem av styret i avdeling for førskolelærere i Norsk Lærerlag, hvorav fire år som leder, og i fem år som medlem av styret i Pedagogisk utvalg. Hun har sittet i flere statlige utvalg, innehadde et engasjement i Barne- og familiedepartementet i 1988, hun var fra 1991 til 2000 førstelektor hos Fylkesmannen i Østfold.

Hun har bidratt til en rekke bøker, her nevnes bare *Førskolelæreren* (sammen med Mari Pettersvold og Kristin Rydjord Tholin, Pedagogisk forum 2006), *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (Mimi Bjerkestrand, red., og Turi Pålserud, red., Fagbokforlaget 2007), *Alle teller mer – En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Solveig Østrem mfl, Rapport 1/2009, Høgskolen i Vestfold), *Barns læring om språk og gjennom språk – Samtaler i barnehagen* (Liv Gjems, red., og Gunvor Løkken, red., Cappelen Damm 2011), og *Demokratiske samtaler i barnehagen?* (sammen med Kristin Rydjord Tholin, på nettstedet Nordisk Barnehageforskning 2011).

(Intervjuet er utført av redaktøren og av Einar Juell, spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling, i fellesskap. Juell står for den barnehagefaglige medvirkningen under intervjuet.)



Profesjonsinnretningen må være det sammenbindende leddet i utdanningen.

Hun frykter videre at utydelige fag blir uinteressante fag, noe som kan få negative konsekvenser for førskolelærerutdanningen som en forskningsbasert utdanning.

Hun mener dessuten at utydelige fag kan svekke rekrutteringen til utdanningen og til profesjonen: – Ikke minst kan dette få konsekvenser for studenters videreutdanning på masternivå. Hvilke masterløp kan knyttes til en utdanning der fagene er utydelige? Får vi færre førskolelærere med mastergrad i barnehagene, er det i strid med hva som anses som faglig ønskelig.

Evnen til improvisasjon

Begrepet danning er hentet fra pedagogisk filosofi. Selv synes Jansen begrepet er vanskelig å gripe og definere.

– Dannelsingsbegrepet blir lett abstrakt. Det handler jo om måten å være og å bli et menneske på. Førskolelærerne skal legge til rette for miljøer som er *dannende* for barna – men hva vil det si?

– Jeg velger å si at førskolelærernes oppdrag er å oppdage og utfordre barnas interesser og kunnskaper. De skal introdusere noe som blir

« Som førskolelærer må du hele tiden være forberedt på noe som skal skje, men du vet aldri riktig hva som skal skje!

viktig for barna, og som samtidig gir rom for barnas lek, egne aktiviteter og det som for oss kan synes irrasjonelt. I spenningsrommet mellom det barneinitierte og det vokseninitierte ligger førskolelærernes arbeid. Didaktisk mener jeg imidlertid at en førskolelærer først og fremst må bygge opp et rikt kunnskaps- og handlingsrepertoar som tas i bruk i møtet med barna, i møter der barna er medskapende.

– Som førskolelærer må du hele tiden være forberedt på noe som kan skje, men du vet aldri riktig hva! Jeg er inspirert av professor Gunvor Løkken ved HiVe, som er opptatt av *improvisasjon* knyttet til førskolelærernes faglige skjønn. Evnen til improvisasjon er evnen



til å kunne møte dette som ennå ikke er. Evnen til improvisasjon – å kunne møte det uforberedte i det forberedte – er imidlertid avhengig av kunnskaper, ferdigheter og noen strukturer hentet fra både teori og praksis. Kanskje denne evnen er kjernen i førskolelærernes arbeid med danning?

Det begynte i Husebygrenda

Husebygrenda barnehage befant seg i oppvekstmiljøet i Oslo (den finnes ennå). Selv hadde hun aldri plass der, men hun tittet inn gjennom vinduene på lave bord og stoler og et malerstaffeli, og syntes det så morsomt ut å være der.

– Jeg fikk dermed tidlig et godt inntrykk av barnehagen, uten å ha noe personlig erfaring med å være barnehagebarn. Dette ble vel en slags innfallsvinkel til det å ville bli førskolelærer, sier Jansen. – Det var jo også et yrke som ble ansett velegnet for unge jenter i det noe borgerlige miljøet jeg vokste opp i. Da jeg tok examen artium (avgangseksamen fra videregående skole, heter det i dag) i 1964, ble det Oslo Kommunale Husemorskole, praktikanttjeneste – nettopp i Husebygrenda barnehage – og barnepleierutdanning med småbarnsstell, før jeg kunne bli student ved Barnevernsakademiet, sier hun.

Etter Barnevernsakademiet havnet nyutdannede førskolelærer Jansen i 1968 i Moss, og mossing er hun forblitt.

Den tillitsvalgte

Mange førskolelærere vil minnes den tillitsvalgte Turid Thorsby Jansen. Da hun på møte i Landslaget for norske lærerstudenter (LNL) tok ordet for å argumentere imot kravet om husemorskole for blivende førskolelærere, endte det med at hun ble innvalgt i LNLs styre. I Østfold oppdaget hun at der fantes ingen avdeling for førskolelærere innen Østfold Lærerlag, og følgelig var hun med på å etablere en slik avdeling.

– Det å være med som tillitsvalgt i en fagforening gjør at du får maksimalt ut av medlemskontingenten, sier hun. – Mye av den kompetansen jeg etter hvert ervervet, skjedde gjennom tillitsvalgtarbeid i Norsk Lærerlag. Jeg likte aktørrollen godt.

Jansen ble innvalgt i styret i førskolelæreravdelingen i Norsk Lærerlag sentralt i 1976. Fra 1978 til 1982 var hun leder for avdelingen, og deretter fulgte fem år som medlem av Pedagogisk utvalg (PU) sentralt.

Datidens tillitsvalgte hadde god kontakt med barnehagehverdagen. Heltidstillitsvalgte fantes ikke, og Jansen arbeidet som styrer ved siden av vervet. Hun hadde et ettårig engasjement i det daværende Barne- og familiedepartementet (BFD), med oppdrag å skrive en handlingsplan for rekruttering av førskolelærere til barnehagen (sammen med Reidar Pettersen). I planen foreslo de blant annet satsing på lokalt utviklingsarbeid, veiledning av førskolelærere, og hun påpekte et behov for en rammeplan for barnehagen.



« Hvis regjeringen ønsker en kvalitativt god barnehage, må det gjøres med juridiske og økonomiske styringsmidler. ... Bare på den måten blir et løfte om kvalitetsbarnehagen troverdig.

Mens hun var medlem av PU ble hun medlem av en arbeidsgruppe som skulle arbeide med temaet målrettet arbeid i barnehagen. Leder av gruppen var Eva Balke, sekretær var Berit Bae, kjente navn for mange førskolelærere. Håndboken *Målrettet arbeid i barnehagen* kom i 1982.

Statlige føringer må til

Fra 1991 til 2000 hadde Jansen sin arbeidsplass hos Fylkesmannen i Østfold; i løpet av disse årene tok hun også hovedfag i barnehagepedagogikk.

– I dette tidsrommet fikk Fylkesmannen øremerkede midler fra BFD til utviklingsarbeid i barnehagene og kommunene. Dette innebar en veldig vitalisering av det arbeidet som pågikk i kommuner og barnehager på den tiden, sier hun. – Dette var de såkalt myke styringsmidler som BFD trodde skulle føre til full barnehagedekning og til kvalitetsutvikling. Det skulle imidlertid vise seg at det trengtes skarpere lut til for å få full barnehagedekning, men særegne midler til kvalitetssatsing var viktig.

Tilnærmet full barnehagedekning er nå nådd, det neste store løftet er å skape kvalitetsbarnehagen, det vil først og fremst si barnehagen med nok førskolelærere med fullgode utdanningsmessige kvalifikasjoner og med gode lønns- og arbeidsvilkår.

I 2004 – 2005 satt hun i en arbeidsgruppe nedsatt av BFD, en gruppe som ledet av professor Frode Søbstad ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH),

utarbeidet rapporten om kvalitet i barnehagesektoren: *Klar ferdig gå – tyngre satsing på de små*. Rapporten påpekte nødvendigheten av systematisk og langsiktig arbeid for å videreutvikle kvalitetene i barnehagen. Nå er situasjonen den at rammefinansiering av barnehagesektoren medfører at de statlige øremerkede tilskuddene er fjernet, og kommunene får nå ansvaret for ressurstilførselen.

– Hvis regjeringen ønsker en kvalitativt god barnehage, må det imidlertid gjøres med både juridiske og økonomiske styringsmidler, sier Jansen. – Det var ved hjelp av statlige styringsmidler vi fikk til barnehage for alle. Før den tid brukte vi altfor mange år på å tro at kommunene ville bygge barnehager av velvilje – mange ville ikke det. Staten må derfor gå inn med klare føringer samt midler også når det gjelder kvalitetsutvikling i barnehagen. Bare på den måten blir et løfte om kvalitetsbarnehagen troverdig.

Hvorfor er det forskjell på barnehagens og skolens posisjon i kommunene? Jansen ser det slik: – Rent historisk har barnehagen et slags statlig ressurs- og styringsetterslep sammenliknet med skolen.

– Det måtte et sterkt statlig grep til for å gjennomføre den revolusjonen det var å sikre full barnehagedekning. En tilnærmet full barnehagedekning er kommet for å bli, samfunnet og arbeidslivet har gjort seg avhengig av den. Et kvalitetsløfte for barnehagen er imidlertid avhengig av det samme sterke statlige grepet. Kommunen som barnehagemyndighet må ansvarliggjøres, og for å få barnehagekompe-

tente kommuner må vi blant annet få førskolelærere med masterkompetanse inn i de kommunale barnehageadministrasjonene, sier hun. – Nå finner vi barnehagen på både kommunalt plan, på fylkesplan og på direktoratplan – i Kunnskapsdepartementet – med andre ord på alle de nivåer der vi også finner skolen. I en slik situasjon er det viktigere enn noen sinne med barnehagefaglig ekspertise på disse nivåene, fagfolk som kan barnehagens særegne historie og oppgave, fagfolk med forskningskompetanse. Det holder ikke å oversette skolens språk og tenkning til barnehagens.

Betinget optimist

Jansen er optimist med tanke på barnehagen som samfunnsinstitusjon, men hun er også urolig for dagens barnehagekvalitet.

– Jeg er usikker på om våre politiske myndigheter har god nok forståelse for ressursbehovet og den nødvendige vilje til å bevilge midlene.

– Høgskolene er etter min mening et viktig verktøy i arbeidet for kvalitet i barnehagen. De er også et velegnet statlig virkemiddel i dette arbeidet. Høgskolene som aktører for barnehageutviklingen er viktig både for barnehagene og for høgskolene selv, sier hun. – Dette var nettopp en av grunntankene da vi opprettet Barnehagesenteret ved HiVe. Senterets målsetting er å bidra til ny kompetanse om barnehager gjennom forskning og utvikling i samarbeid med aktørene på barnehagefeltet.

– Nå er jeg Gea

Av Gea Alma

– Er du jente?

– Jeg var jente før, nå er jeg meg, nå er jeg Gea.

I løpet av årene møter man som barnehageansatt mange barn. Et møte som har satt spor, er møtet med Andrea. Hun berørte følelsene mine og utfordret meg på det personlige plan fordi hun satte spørsmålsteget ved sin opplevelse av meg som kvinne. Dette startet en prosess som har ført til refleksjon over mitt syn på barn, kjønn og kjønnsroller.

Det finnes flere mulige innfallsvinkler når vi snakker med barn om kjønnsforskjeller. Vi kan fokusere på den biologiske; enten er du jente eller gutt. En annen mulighet er å tenke kjønnsroller og hvordan disse fylles kulturelt og sosialt. Selv om kjønnsroller er foranderlige, kan de være med på å begrense utviklingen av vår identitet og våre muligheter i livet om man har snevre kjønnskategorier som utgangspunkt. For å belyse dette, inviterer jeg dere nå med på en reise i tid.

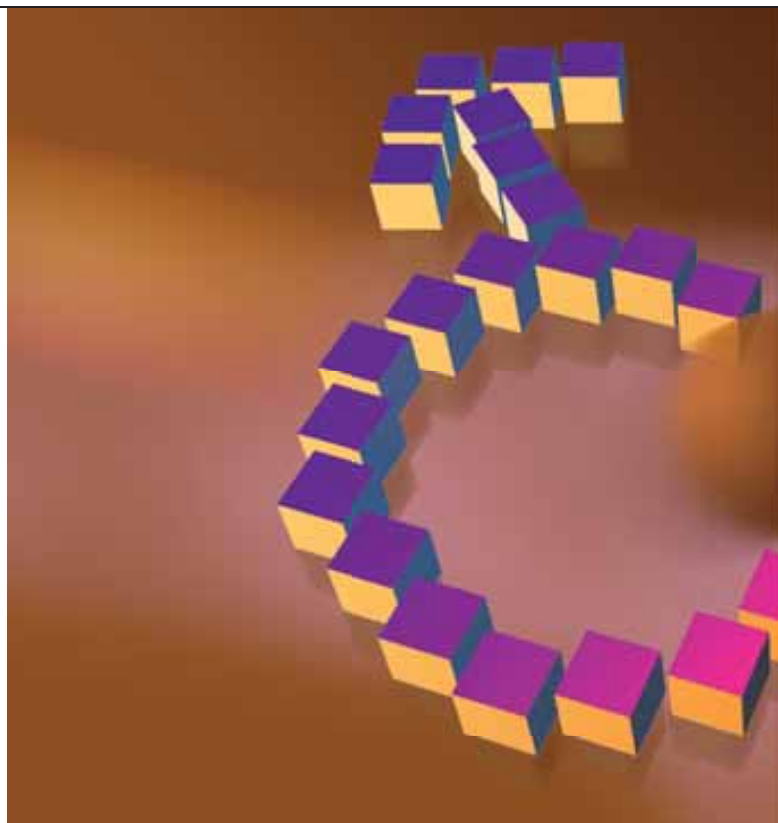
Hva er det med meg?

Andrea begynner i barnehagen når hun er ett år. Hun er et rolig barn som virker fornøyd med å observere andre, men hun har egne meninger og tar egne valg. Andrea blir eldre og utvikler verbalspråket sitt. En dag ser hun på meg, utforskende. Jeg ser på henne at det er noe som ikke stemmer...«hva tenker du nå?» spør jeg. «Er du sint?» spør hun så. Jeg stusser, jeg er ikke i nærheten av å være sint. «Nei... hva tror du?». Hun tror ikke jeg er sint, hun er forvirret og sender ut signaler om det. Jeg er også forvirret. Hva er det med meg som gjør at hun ikke kan tolke meg og budskapet jeg sender?

Jeg skriver ned denne hendelsen og kommer tilbake til den sammen med Andrea ved noen anledninger. Jeg får etter hvert en forståelse for at hun synes jeg snakker «annerledes». Hun har to foreldre som er rolige og tålmodige når de henvender seg til henne, og Andrea synes jeg snakker både høyt og rart. Det siste kan nok stemme, da jeg er født og oppvokst i utlandet, og nå setter hun ord på det for første gang: «Du snakker som en mann.»

I barnehagehverdagen har hun fått konkrete erfaringer med forskjeller på gutt og jente. Det sosiale er en viktig bit av hverdagen. Barn søker sammen, og det er flere på badet samtidig når vi skifter bleier. Og her forholder vi personalet oss ofte primært til biologisk kjønn som dikotomi – enten er man jente eller så er man gutt. Barna har gjerne et annet perspektiv, de forholder seg til hverandre ved å utforske forskjeller. Er det mulig at det finnes åpne og lukkede svar slik det finnes åpne og lukkede spørsmål? Kan vi gi barn åpne svar og på den måten utfordre til undring og utvikling?

En mulighet blir da: Ja ... dere ser forskjellige ut. I tillegg til alt vi har funnet ut om deg så langt, er du også jente ... eller gutt. Vi kan legge til rette for mange ulike samtaleemner; om hva vi tror at gutter og jenter kan og liker, eller hvordan de skal kle seg og se ut. Da kan vi åpne opp for nye syn og perspektiv, istedenfor å lukke oss inn i en bestemt forståelse av et begrep. Istedenfor å definere og begrense kan vi heller karakterisere gjennom en rekke fremtredende trekk.

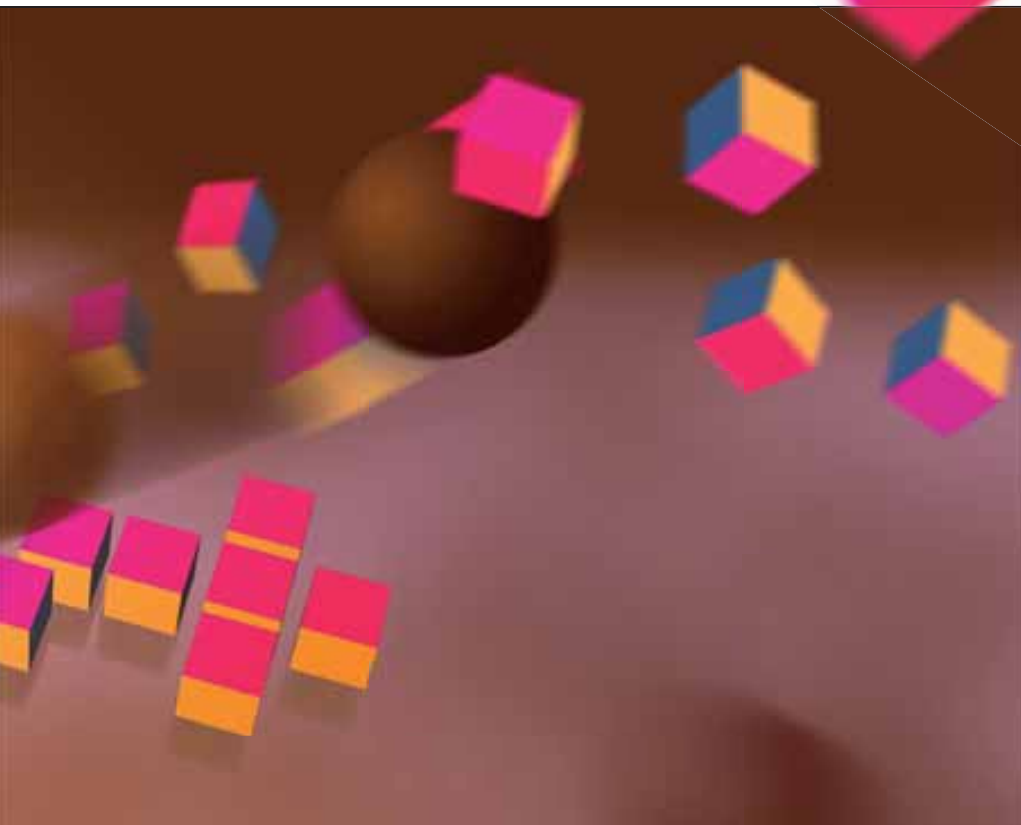


Hvor får hun sine tanker fra?

Vi vet at barn og voksne lager sitt verdensbilde etter erfaringer de gjør seg. Hva synes Andrea er mandig? Hun har fått erfaringer med gutt/jente på flere måter. Hun vet om fysiologiske forskjeller, i tillegg til guttene hun omgås i barnehagen har hun fått en lillebror. Bestevennen er en gutt og det gir varierte opplevelser og erfaringer gjennom reaksjoner fra omverdenen, selv i barnehagen. Her møter hun også fedre, i rollen som menn som omsorgspersoner. Mannlige ansatte har vi ikke. Privat har hun både far og bestefar, og begge jobber i omsorgsykker. Jeg er usikker hvor hun får sine tanker fra. Barn bruker alle sanser, er det hørselen hun fokuserer på? Har jeg en mørk stemme eller hard uttale av ordene?

I neste episode er hun nesten fire. Her bruker hun synet, og jeg tror det er hennes kvinnebilde som blir utfordret av utseendet mitt. Jeg har vært hos frisøren, og håret mitt er KORT. Vi sitter og spiser, vi sitter overfor hverandre ved bordet. Hun ser på meg lenge, og spør så om jeg har klipt håret. Når jeg sier «ja, jeg var hos frisøren», blir det stille. Jeg hjelper noen andre barn og hører så Andrea si, ettertenksomt og nærmest til seg selv; «Du er en mann.»

Jeg har tenkt mye over hvorfor det er så viktig for henne å sette ord på om jeg er mann eller kvinne. En ting er at hun har et behov for å klassifisere. Det har jo alle. Dette legger vi også opp til i barnehagen. Det er en stor del av språkutviklingen. Men vi tilpasser gjerne våre begrep til erfaringene. Her gjør hun det omvendt. Erfaringene stem-



Essaykonkurranse om likestillingsarbeid i barnehagen



Om essaykonkurransevinneren :

Gea Alma (bildet), student ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, vant høgskolens essaykonkurranse med temaet likestilling i barnehagen tidligere i år.

Juryen bestod av Yngve Benestad Hågvær, språklærer ved avdeling for journalistikk, Kari Jorde, høgscolektor ved førskolelærerutdanningen, og Einar Juell, spesialkonsulent i Utdanningsforbundet.

mer ikke med begrepene hun har. Hun stiller heller spørsmål ved sine opplevelser enn ved begrepene. I tiden som kommer har vi filosofiske undringssamtaler oss imellom, hvor ingen av oss har noen svar. Jeg føler at vi stiller fullstendig likt her. Gutt/ jente spørsmål får en underordnet funksjon i samtalene, vi snakker om hvordan vi oppfatter oss selv og hvordan andre oppfatter oss.

Kanskje burde vi utforske hverandre og oss selv som personer og se hvordan vi er satt sammen, istedenfor å konsentrere oss om hvilket kjønn vi tilhører? «Man er ikke født kvinne, man blir det», sa Simone de Beauvoir alt for en generasjon siden. Vi har vår egen mangesidige personlighet som det tar tid å bli kjent med, med vårt biologiske kjønn som en del av dette.

Vårt selvbilde er satt sammen av flere deler. Vi deltar på forskjellige arenaer og er dermed deler av forskjellige kulturer. Men identifiserer jeg meg noen ganger primært som kvinne? Noen ganger er min rolle tydelig, andre ganger må jeg bevisst ta et valg; hvem er jeg nå og hva gjør at jeg tar fram denne delen av meg selv? Jeg spør meg selv om de valg jeg gjør, har innvirkning på valg barn gjør. Hvor bevisst er jeg som voksen på at jeg også er rollemodell som kvinne i forhold til barn som bygger opp sitt selvbilde gjennom erfaringer de gjør seg? Ser de på oss som kvinne eller menneske?

Jeg har blitt utfordret på min opplevelse av hvem jeg er av Andrea, og sammen med henne har jeg kommet fram til dette standpunktet: biologisk sett blir vi født som mann eller kvinne, men sosialt, kulturelt

selv til disse enkle enten - eller verdensbildene når de er med på å begrense oss?

«Jeg var jente før, nå er jeg meg»

Dette får konsekvenser for mitt menneskesyn og hvordan jeg forholder meg til barn, både gutter og jenter. Jeg tror på likeverd og likestilling, og det blir dermed viktig å la barna selv være med på å fylle ut og gi innhold til begreper om både menn, kvinner og seg selv, gjennom erfaringer de gjør seg i hverdagen, også i barnehagen.

Siste møte med Andrea er noen dager før sommerferien, sola skinner, og barna er ute. Jeg skal hjem og roper «ha det bra alle sammen», mens jeg går forbi sandkassen. Andrea reiser seg opp fra leken hun holder på med. Jeg har ikke sett henne på en stund. Vi er nå på hver vår avdeling. Hun har vokst og blitt stor, hun skal begynne på skolen i august. Vi blir stående og se på hverandre.

Så spør hun: «Er du jente?» Jeg lurer enda en gang på hva hun egentlig spør om, hva innholdet i spørsmålet er. Har jeg da et svar, og trenger hun et svar? Før hadde vi lange samtaler, kanskje hun forventer å bli utfordret for å få komme videre i tankegangen. Kanskje hun er ute etter nye måter å se verden på, andre måter å dele verden inn på, hun er i utvikling i en verden i dynamikk. Men nå står tiden stille, og da – plutselig - forstår jeg at jeg har et svar.

«Jeg var jente før, nå er jeg meg, nå er jeg Gea». Vi smiler begge, det falt endelig noe på plass.



I Barnehuset Hundre prioriteres god mat. Her er det kjøkkenhjelp på full tid og brødet er alltid hjemmebakket. Foreldrene betaler 300 kroner måneden for mat i barnehuset.

Dagens
barnehage

Barnehuset Hundre i Tromsø

Fra Reggio Emilia til 70 grader nord

Barnehuset Hundre holder til i en gammel ærverdig villa og en moderne og ruvende blå kloss utenfor Tromsø. Barnehuset har hentet både navn og inspirasjon fra barnehagefilosofien i Reggio Emilia – men inspirasjonen kommer også fra de nære omgivelser, i egen historie, i bygningene, og i Tromsø by.

Av Birger Dahl og Randi Evenstad (tekst) Tegninger: Birger Dahl
Foto: Birger Dahl og Borealis Arkitekter as

Stadig flere norske barnehager har de siste 10 – 12 årene erklært at de er inspirert av Reggio Emilia. Delegasjoner av pedagoger har vært på studieturer til Nord-Italia og kommet hjem fulle av

glød og engasjement. Noen har i Reggio Emilia funnet gode holdepunkter for å utvikle barnehagens arbeidsmåter og personalets holdninger på måter som har nedfelt seg i endret praksis (Andersson 2011, Kolle 2011, Manger 2011).

Det er imidlertid ikke alltid like tydelig å se hvilken form inspirasjonen har fått i møtet med den norske barnehagehverdagen. Flere er begynt å stille kritiske spørsmål til verdien og muligheten av å adoptere en pedagogisk tilnærming som er så sterkt forankret i et annet lands kultur og historie. «Utdannings-turisme» og «sektarisme» er ord som antydes som betegnelser for opplegg på studieturer og de mest begeistrede tilhengere (Pramling Samuelsson 2011, McArdle og Grieshaber 2011). Hvordan kan så inspirasjon fra Reggio Emilia materialisere seg i ishavshovedstaden Tromsø, 3000 km nord for utgangspunktet?

Barnehagearkitektur i Reggio Emilia

I Reggio Emilia er det gjennom årelangt samarbeid mellom arkitekter og pedagoger utviklet verdifull kunnskap om utforming av barnehager. Det er utviklet kriterier som ikke ses som en resept eller oppskrift, men gir referanser for refleksjon når barnehager utformes i respekt for kompleksiteten og utfordringene i hvert enkelt prosjekt.

Noen hovedpunkter er:

Loris Malaguzzi (1920-94) la grunnlaget for den pedagogiske filosofien i Reggio Emilia. Rett etter krigen gikk en gruppe foreldre i gang med å bygge en barnehage i landsbyen Villa Celle like utenfor byen Reggio Emilia. Fattige, krigstrette innbyggere murte opp nye vegger og la grunnlaget for en pedagogisk retning som skulle utdanne barna på en annen måte og for et annet samfunn enn det som hadde gitt grobunn for undertrykkelse og fascisme. De var tvunget til å rekonstruere ikke bare hus, men håp, demokrati og ideer. Malaguzzi møtte som ung lærer foreldre som hadde idealer og ideer og hadde forstått at historien kan forandres ved å ta den i egne hender og begynne med barna, og utviklet dette til Reggio Emilia-pedagogikken. Som forfatteren og pedagogen Carla Rinaldi sier: «Han har gjort barnet synlig – et barn som ses, som ikke beskrives.»

(Ceppi og Zini 2003)



Bruk av speil skaper spennende romlige effekter – rommet virker større enn det faktisk er!



Her er temaet verdensrommet, med en glødende sol.

Barnehagebygget

Etter en omfattende ombygging av et bevaringsverdig hus fra 1927, er to tidligere private barnehager blitt til en. Den gamle villaen er omsorgsfullt restaurert utvendig. Huset er bygget om med klare restriksjoner fra Fylkeskonservatoren: for eksempel måtte eksisterende vinduer rehabiliteres – ikke skiftes ut. Det blå tilbygget på nordgavlen inneholder inngang med trapperom med heis som sikrer byggets tilgjengelighet for bevegelseshemmede. Universell utforming er et krav i byggeforskriftene som gjelder for alle nye offentlige bygg.

Tilbygget er tegnet av Tromsø-arkitektene i Borealis AS som her har valgt et kontrasterende formspråk som balanserer mellom respekt for det gamle og ønske om å tenke nytt. Ved å gi tilbygget et helt annet formspråk enn det opprinnelige, ønsker man å framheve det gamle slik at kontrastene speiler seg mot

hverandre. Tilsvarende utbyggingsoppgaver blir ofte løst ved at det nye underlegger seg eller blir en umerkelig tilføyelse. Begge tilnærmingmåtene må resultere i at planløsninger og byggets organisering er funksjonell. I Barnehagen Hundre er den det, og helheten er tiltalende. Navnet *Hundre* er tatt fra Loris Malaguzzis dikt *Et barn er laget av hundre* (se side 11 i Første steg nr. 4/2007).

Da vi besøkte barnehagen våren 2011 var den fremdeles i en etableringsfase. Ettårsbefaringen var nettopp avholdt. Barnehagens styrer Geir Arne Nordstrand orienterte om byggeprosjektet og de ideene den pedagogiske virksomheten baserer seg på. Barnehagebygget har blitt mye av det personalet ønsket seg, i skjæringspunktet mellom brukerbehov, pedagogiske intensjoner, Fylkeskonservatorens restriksjoner, økonomi – og de mulighetene arkitektene så og de løsningene de foreslo.

Rom for aktive barn

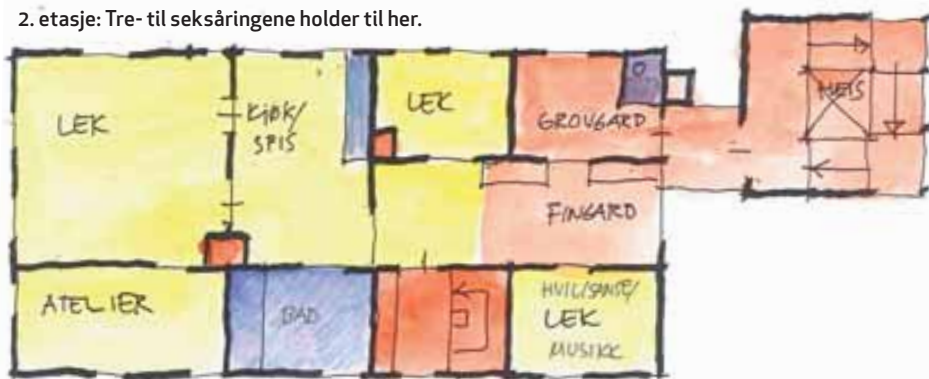
Når vi kommer inn i barnehagen, ser vi at ikke bare er det fysiske uttrykket spennende fra utsiden, men her er det arbeidet mye med å tilrettelegge et funksjonelt og tiltrekkende miljø. Vi ser at «den tredje pedagogen»¹ tas på alvor her. Selv om barnehagen var relativt nyåpnet, så vi allerede kvaliteter ved rom, møblering og materiell som vi tror kan gi inspirasjon til andre både nye og eldre barnehager.

I Barnehagen Hundre er innredningen skapt for å pirre barnas sanser. Det fysiske miljøet er både utfordrende og estetisk, men samtidig funksjonelt for små og store barn og for ansatte. Her gjenkjenner vi de kvalitetene den svenske arkitekten Laike mener skaper gode barnehagerom: kompleksitet, helhet og romslighet (Laike 2002). Kompleksitet viser til mangfoldet av materiell som er plassert slik at det umiddelbart inviterer til kreativitet og

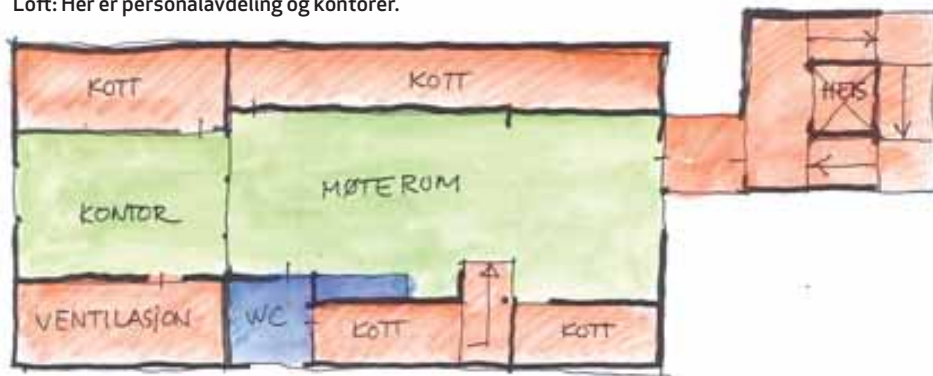
1. etasje: Fra tilbygget med heis og trapp kommer en inn i grov- og fingarderobber. De minste barna holder til i 1. etasje, der det er god kontakt mellom lekerommet inne og en stor uteterrasse.



2. etasje: Tre- til seksåringene holder til her.



Loft: Her er personalavdeling og kontorer.



utforskning. Her får du lyst og lov til å skape. Rommene virker harmoniske med lyse vegger som mest dekorerer med barnas fargerike arbeider, omsorgsfullt hengt opp på tavler og plakater i høyde som kunstnerne selv kan glede seg over. Det innvendige bygget virker transparent med skyvedører som gir fleksibilitet til å åpne opp eller skjerme etter behov.

Barnehagens lekearealer er fordelt på 1. og 2. etasje i bygningen. Personalavdeling med et stort møterom og kontorer holder til på loftet. Personalet har valgt å la de minste boltre

seg nede der det er lettest tilgang ut og de større barna i etasjen over. Som i Reggio Emilia- barnehagene er barna organisert i aldersdelte grupper.

I 1. etasje: ni ettåringer med tre ansatte og ni toåringer med tre ansatte. I 2. etasje: ti treåringer med to ansatte og fjorten fire- og femåringer med 2,2 ansatte. Tanken er at barnas endrede behov og uttrykksmåter skal få prege det fysiske miljøet og arbeidsmåtene i gruppene. De aldersdelte gruppene spiser, er ute og går på turer sammen, men leker ellers på



Barnehuset Hundre: Her sitter mye historie i veggene. Det gamle huset har vært laboratoriebygg og forskningsstasjon, og før det boligkvarter for tyske offiserer under krigen.

tvers i etasjen sin. En ansatt følger barna gjennom hele barnehagetiden.

Reggio Emilia-synet på barna

Synet på barn som kreative og kompetente hovedpersoner i eget liv og læring har ifølge barnehagens årsplan (2010) fått konsekvenser som preger både innredning og arbeidsmåter. Alt materiale står fremme og er tilgjengelig for barna hele tiden, og alt har sin faste plass. Alle vet hvor de kan finne ting og hvor ting skal settes tilbake på plass. Innredningen er orientert mot krokar i rommet slik at mange ulike aktiviteter kan foregå parallelt uten å forstyrre hverandre.

Denne måten å innrede på har vi beskrevet som «playcorners» i engelske barnehager (Evenstad og Becher 2010), og den skiller seg ut fra mange norske barnehager der møblene gjerne står inntil vegger kombinert med åpen gulvplass. I Barnehuset Hundre er dessuten bord og stoler lave, tilpasset barnas høyde, noe som frigjør plass og gjør barna mer selvstendige. Dette sparer også personalets rygger som i langt mindre grad må løfte barn opp og ned av stoler, eller løfte tunge stoler opp på bordene for gulvvask.

Pedagogisk dokumentasjon er en Reggio Emilia-inspirert arbeidsmåte som bygger på barnas egen undring og interesser. Ofte er det de nære omgivelser og hendelser som utforskes i barnas prosjekter. De sju fagområdene tilknyttet barnehagens rammeplan gir mange-sidige innfallsvinkler til læring og varierte



Siden våren 2010 har det dannet ramme for barndommen for 42 ett- til seksåringer og vært arbeidsplass for 13 ansatte.



Geir Arne Nordstrand er styrer i Barnehaugen Hundre.

uttryksformer. Barnehaugen er opptatt av å gi barna reell medvirkning og det betyr at barna er med i planlegging, gjennomføring og vurdering av innhold i hverdagsliv og prosjekter.

Allerede i 1999 ble personalet kjent med Reggio Emilia-filosofien gjennom et studiebesøk/kurs i Luleå som skulle få følger.

– Barns medvirkning fikk raskt et annet innhold hos oss. Vi fikk en endring fra at barna var tilnærma blanke ark som skulle fylles med kunnskap av oss voksne, til at de fikk lov til å være hovedpersonen i egne liv fordi de var kompetente til det. Så da den reviderte rammeplanen kom, fikk vi en bekreftelse på at de arbeidsmetodene og det synet på barnet som vi har, er helt i tråd med den, sier Nordstrand.

– Prosjektarbeidene foregår for det meste i mindre aldersdelte grupper hvor den enkelte får anledning til å tre tydelig fram, bli sett og lyttet til og ha innflytelse. Her er vi ikke opptatt av at alle må gjøre det samme. Vi vektlegger fellesopplevelser, men barn har ulike interesser og voksne har ulik kompetanse. Her skal mangfold ikke bare aksepteres, men også verdsettes, sier Nordstrand. – Vi er også opptatt av tid og av at barnehagedagen ikke skal være en kamp mot klokka. Vi ser minst mulig på klokka i løpet av dagen og opplever at mindre fokus på faste tidspunkter minsker stressnivået for barn og ansatte. Barnas interesser styrer i stor grad hvor lang tid ting får ta. Vi er opptatt av at alle barn skal bli sett og hørt, og da må vi ta oss tid.

Personalet er opptatt av å gi lek og venn-

skap stor plass og må da skjerme leken og være bevisst på å unngå unødige avbrudd.

Kompetanseutvikling via Reggio Emilia-nettverk

I tillegg til en bevisst satsing på det materielle miljøet og på pedagogisk dokumentasjon, fremhever Nordstrand betydningen av å ha et kompetent personale: – Jeg håndplukker personalet ved ansettelse og spør grundig ut om hvorfor de vil jobbe i barnehage.

– Videre må en som leder hele tiden søke å heve personalets kompetanse og kunnskaper, og som leder må en vite hva en vil utvikle. Vi deltar i nettverket Tromsø 2020, et lærende barnehagenettverk, der vi sammen med to kommunale og tre andre private barnehager samarbeider for å utvikle vår faglighet og bli bedre kjent med Reggio Emilia-filosofien. Nettverket arrangerer kurs for personalet og har arrangert lysfestival i Tromsøs gater.

Tromsø 2020 har i to år arrangert en mørketidsmarkering i Kongeparken i Tromsø sentrum. Det første året ble 250 lykter tent, og i fjor var

Litteratur

- Andersson, C. 2011. Inspirert av Reggio Emilia. I Barnehagefolk nr. 3 s.23-25.
 Barnehaugen Hundre 2010. Årsplan.
 Ceppi, G. og Zini, M. 2003. Children, spaces, relations - metaproject for an environment for young children. Reggio Emilia: Domus Academy Research Center.
 Evenstad, R. og Becher, A. 2010: Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. I Første steg nr. 2 s. 28-32.
 Jonstøij, T. og Tolgraven, Å. 2003. Hundre måter å tenke på om Reggio Emilias pedagogiske filosofi. Oslo: N.W. DAMM & SØN.
 Laike, T. 2002. Det fysiske bakgrunnsmiljøet påvirker barna. I Barnehagefolk nr. 2 s. 42-45.
 Kolle, T. 2011. I Reggio Emilia er barnehagene investeringer i fremtiden. I Første steg nr. 3 s.44-46.
 Kunnskapsdepartementet 2006. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
 Manger, A. 2011. En Reggio Emilia-inspirert kulturbarnehage i Vika. I Første steg nr. 3 s.40-43.
 McArdle, F. og Grieshaber, S. 2011. Evangelisk eller? – tanker i møtet med Reggio Emilia. I Barnehagefolk nr. 3 s.65-69.
 Pramling Samuelsson, I. 2011. Fra interessant pedagogikk til «sekt» – Reggio Emilia i et kritisk lys. I Barnehagefolk nr. 3 s.37-43.

1 Uttrykk fra Reggio Emilia som vektlegger betydningen av samspillet mellom barn, pedagog og fysisk miljø.

det 720 barn som deltok med selvlagde lykter Barnehaugenbarna tenner en spiral av sjøllaga lys, som skal skinne ett døgn. Lysene settes ut omkring 20. november og brenner i 24 timer.

– Dette er rett og slett barna i Tromsø sin gave til innbyggerne og andre som måtte være på besøk, sier Nordstrand.

Oppdragelse til demokrati og barn som aktive og synlige samfunnsmedlemmer er sentralt i Reggio Emilia-filosofien. Målet med installasjonen er å sette spor av barna i byen.

I Barnehaugen Hundre møter inspirasjon fra Reggio Emilia den lokale kulturen og naturen i Tromsø i barnas undring og engasjement over de nære ting. For personalet har Reggio Emilia-filosofien nedfelt seg i holdninger til pedagogisk arbeid som preger det fysiske miljøet, forholdet til tid, pedagogisk dokumentasjon og prosjekter, aldersinndeling og forholdet til barns medvirkning på en måte som «sitter i veggene». I tillegg er sentrale verdier i rammeplanen (KD 2006) sentrale hjørnesteiner for pedagogikken – også i den Reggio Emilia-inspirerte Barnehaugen Hundre.



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 Barnehaugenbygg 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).

Mer kunnskap om språklig og kulturelt mangfold i barnehagen må til

Barnehager forstås politisk som viktige arenaer for språkstimulering av barn, og især flerspråklige barn. Dette stemmer imidlertid ikke alltid i praksis i rurale strøk, sier artikkelforfatteren. Hun håper den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen vil forplikte utdanningsinstitusjonene til å kvalifisere førskolelærere til arbeid i et komplekst samfunn.

Av Camilla Eline Andersen

Begrepet *flerkulturell barnehage* kan gis ulikt innhold. Om vi her for enkelthets skyld (og kun midlertidig) forstår flerkulturell barnehage som en barnehage hvor det går barn som sammen utgjør og praktiserer et mangfold av språk, kulturer, etnisiteter, fenotypiske trekk og religioner, finnes det flerkulturelle barnehager i de fleste av landets kommuner¹. Nettopp dette har vært et av utgangspunktene for et forskningsprosjekt med tittelen *Flerkulturelle barnehager i rurale strøk* (2007-2011) som har blitt gjennomført ved Høgskolen i Hedmark (HiHm).

Prosjektet består av flere delprosjekter (se Engen et al., 2009). Her vil jeg kun ta utgangspunkt i den delen som omfatter en spørreskjemaundersøkelsen blant pedagogiske ledere og styrere i flerkulturelle barnehager i rurale strøk. Rurale strøk er i undersøkelsen definert som kommuner med mindre enn 40 000 innbyggere. I Norge betyr det at svært få kommuner regnes som urbane (kun 18 av 430). Slik sett er denne undersøkelsen relevant for svært store deler av det barnehagefaglige geografiske landskapet i Norge. Et annet utgangspunkt for prosjektet har vært en generell mangel på forskning rundt tematikken *flerkulturelle barnehager*, *flerspråklighet* og *integrering/inkludering*, og videre at den forskning som foreligger i stor grad er knyttet til de største byene i Norge. Det finnes fremdeles lite forskningsbasert kunnskap fra flerkulturell barnehagepraksis utenfor såkalt urbane områder.

Det er mange måter å gjøre forskning på. Den forskningen det refereres til her, er en kvantitativ

undersøkelse hvor respondentene er pedagogiske ledere og styrere i barnehager. En kvantitativ tilnærming til en kompleks tematikk og hverdagspraksis, som denne undersøkelsen søker å produsere kunnskap om, muliggjør for at noen tendenser i flerkulturelle barnehager i rurale områder kan tre fram. Disse tendensene bidrar til kunnskap som kan brukes av mange aktører. Om en videre re-tenker (tenker igjen og igjen) med utgangspunkt i disse tendensene, finnes det potensialer for å generere nye spørsmål, ny forskning og endrede praksiser. Her presenteres noen resultater og analyser fra den nevnte spørreundersøkelsen, sammen med noen re-tenkninger. En mer omfattende presentasjon av prosjektet og flere analyser gjort på bakgrunn av det empiriske materialet finnes i en egen rapport (Andersen et al. 2011), og i framtidige publikasjoner (Andersen, kommer, og Andersen og Sand, kommer).

Undersøkelsens kontekst

Årsaken til at det er interessant å gjøre et poeng av den geografiske termen *rurale strøk* i dette forskningsprosjektet, er forestillingen om at barnehager i rurale og urbane strøk arbeider ut fra ulike strukturelle betingelser når temaet er multikulturalitet. Videre bygger det på en antakelse om at demografiske forhold og befolkningsstrukturer spiller en rolle i hverdagspraksiser i barnehager. Jeg vil her kort vise til utvalgt statistikk som kan bidra til å male fram omrisset av deler av konteksten som spørreundersøkelsen er gjort i.

Norge er et multikulturelt land på mange måter og har mest sannsynligvis alltid vært det. De siste tiårene har dette vært spesielt synlig på grunn av



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.

Rapport fra et møte

Presentasjonen jeg lytter til tar opp hvordan barnehager kan arbeide med kulturell og språklig kompleksitet. Mellom 40 og 50 andre deltakere lytter også. Etter foredraget er det rom for diskusjon og spørsmål. Ordvekslingene berører blant annet kompetansebegrepet og det snakkes om kompetanse som profesjonsutøvere har eller ikke har for å arbeide pedagogisk med temaene foreleseren har pekt på i sin presentasjon. Mange pedagogikker deles blant tilhørerne. Jeg har akkurat begynt å arbeide med data fra en spørreunder-

søkelse blant førskolelærere i rurale områder, og jeg forteller at svært få ser ut til å ha utdanning i flerkulturell pedagogikk. Jeg avslører at jeg er bekymret. En av deltakerne deler ikke min bekymring over at så få har slik utdanning. Han uttrykker at det er stor forskjell på by og bygd med tanke på antall barn og familier med innvandrerbakgrunn, og i mindre byer er det færre. Av den grunn mener han det ikke er det samme behovet for utdanning i flerkulturell pedagogikk på mindre steder som i storbyene.

innvandring. Statistikk viser at konsentrasjonen av innvandrere og personer som er norskfødte av innvandrede foreldre er høyest i de største byene. Eksempelvis bor 40,4 prosent av Norges innbyggere som har innvandret eller som er norskfødt av innvandrede foreldre i Oslo og Akershus. Til sammenlikning bor 6,2 prosent i Hedmark (Andreassen og Dzamarija 2010, s. 24)². Likevel bor det innbyggere fra disse to gruppene i alle landets kommuner (Andreassen & Dzamarija 2010). Ved utgangen av 2009 hadde 25 100 av totalt 270 200 barn i barnehager minoritetsspråklig bakgrunn. Minoritetsspråklige barn i barnehage, slik det forstås i statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB), er barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk – hvor også begge foreldrene til barnet har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (Nygård 2010, s. 47).

Andelen barn i barnehage med minoritetsspråklig bakgrunn har økt fra 6 prosent i 2005 til 9 prosent i 2009. I Oslo var prosentandelen barn fra språklige og kulturelle minoriteter i barnehager på 31,3 i 2010, mens den i Hedmark var på 7,9 (Nygård 2010, s. 64)³. 68 prosent av alle barn med innvandrerbakgrunn i alderen ett til fem år går i barnehage, mens det samme tallet for hele befolkningen er 88 prosent. I 2008 gikk 97 prosent av alle fire- og femårige minoritetsspråklige barn i barnehage. Noe lavere barnehagedeltakelse er det blant barn med innvandrerbakgrunn i aldersgruppen ett til to år men den er også stigende (NOU 2010).

Spørreundersøkelsen fra rurale strøk støtter opp under nasjonale statistikker. I 84 prosent av barnehagene går det barn med minoritetsspråklig bak-

grunn. Det er imidlertid få minoritetsspråklige barn i hver barnehage. I ca 31 prosent går det ett eller to barn med flerspråklig kompetanse og i ca 27 prosent av barnehagene går tre eller fire flerspråklige barn. Imidlertid trer også forskjeller fra landsstatistikk som opererer ut fra gjennomsnittstall fram av dataene. På landsbasis er for eksempel Pakistan den nest største gruppen, om vi slår sammen innvandrer- og norskfødte av foreldre ut fra landbakgrunn, mens det i barnehager i denne undersøkelse er en svært liten andel barn som snakker urdu, punjabi, pashto og/eller persisk. Dette er eksempler på noen av de strukturelle forholdene som er kartlagt i undersøkelsen.

Noen tråder og knuter

Presentasjonen av det møtet jeg forteller om (se egen ramme) har forbindelsestråder til flere resultater fra den gjennomførte spørreundersøkelsen, og til tanker jeg selv har arbeidet med etter å ha analysert og skrevet fram dataene fra undersøkelsen over et års tid. Mannen i salen (som likegodt kunne vært en kvinne) hadde lys hud og var det mange vil kategorisere som norsk-etnisk. En tråd kopler seg på antall barn med minoritetsspråklige barn i barnehage. Og mannens utsagn i forhold til dette stemmer til dels. Det er færre antall flerspråklige barn i barnehager utenfor de største byene enn i dem. Det er også flere måter å forstå hans utsagn på. Jeg mener eksempelvis at det er mulig å forstå hans kommentar dit hen at flerkulturell pedagogikk er ment for arbeid med minoritetsspråklige barn, og at det er antallet av «de andre» som utløser et behov for kunnskap om profesjonsutøvelse og språklig og kulturelt mangfold. I



Om artikkelforfatteren og prosjektet:

Camilla Eline Andersen (bildet, camilla.andersen@hihm.no) arbeider som høgskolelektor i pedagogikk

ved Høgskolen i Hedmark. Parallelt med dette arbeider hun med doktorgrad i pedagogikk hvor hun utforsker og eksperimenterer med *rasialisering* (= hvordan kategorien rase blir til, og hvordan den opprettholdes og endres) og profesjonalitet i det norske barnehagefaglige landskapet. Andersen er medforfatter av boken *Se mangfold!: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen* (2006). Hun er utdannet førskolelærer og har arbeidet i barnehager i både urbane og rurale strøk.

Andersens deltakelse i PRAKUT-prosjektet *Flerkulturelle barnehager i rurale strøk* (2007-2011) ved HiHm danner bakgrunn for denne artikkelen. Prosjektet er finansiert gjennom programmet *Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning (PRAKSISFOU)*, Norges forskningsråd. Spørreundersøkelsen er et av fire delprosjekter i *Den flerkulturelle barnehage i rurale områder*. Utgangspunktet for spørreundersøkelsen er problemstillingen *Hvilke kjennetegn har den flerkulturelle barnehagen i rurale strøk?* Bakgrunnen for prosjektet er et begrenset omfang av publisert forskning om flerkulturelle barnehager og profesjonsutøvelse utenfor de største byene. Vi vet derfor lite om hvordan det arbeides med flerkulturalitet i mindre urbane områder, og hvilke rammer som er gjeldende her.



en slik forståelsesramme vil det være mindre nødvendig med utdanning i flerkulturell pedagogikk om antallet flerspråklige barn er lavt, og derfor ikke overraskende at få pedagoger har denne formelle kunnskapen i mindre urbane strøk.

Hendelsen jeg forteller om i rammen utløser ikke noen momenter av overraskelse hos meg, fordi jeg har mange liknende historier lagret i minnet. Samtidig kjenner jeg en følelse av skuffelse over tanken på at hendelsen kan representerer en dominerende diskurs i barnehagefeltet. Er ikke flerkulturell pedagogikk også om antirasisme og sosial rettferdighet? Om å utfordre maktposisjoner og diskriminerende forhold i barnehagen? Undersøkelsen jeg nå skal rapportere fra viser at det finnes motstrømmer til den diskursen som min fortelling sier noe om, men også at det gjenstår mye endringsarbeid. Slik vikles tråder fra fortellingen inn i knuter som kan løses opp og knytes på nye måter. Dette endringsarbeidet kan, slik jeg ser det, ikke gjøres på barnehagenivå alene, men må særlig aktiveres på et utdanningspolitisk og samfunnspolitisk nivå. Dette kommer jeg tilbake til.

Det empiriske materialet er et resultat av en spørreundersøkelse som ble sendt til alle barnehager i rurale strøk i sju fylker høsten 2009. Fylkene representerer alle landsdelene i Norge. Respondentene i undersøkelsen er styrere og pedagogiske ledere. Det ble sendt ut to spørreskjemaer til hver barnehage, ett rettet til styrer og ett til pedagogisk leder. Totalt har 525 pedagogiske ledere og 288 styrere svart. Alle spørsmål i skjemaene hadde lukkede svarkategorier. Spørsmål rettet mot språkpedagogikk med flerspråklige barn har vært sentral og et bevisst valg i utformingen av skjemaene, men det er også spørsmål om lek, foreldresamarbeid, lesing, kartlegging og strukturelle vilkår. Dette innebærer at undersøkelsens resultater berører mange sider ved barnehagers virksomhet. I denne artikkelen presenteres resultater knyttet til spørsmål rundt mangfoldskompetanse.

Få profesjonsutøvere har formell mangfoldskompetanse

Et av spørsmålene i undersøkelsen var rettet mot personalets formelle utdanning. Styrere og pedagogiske ledere ble bedt om å rapportere om de hadde videreutdanning eller fordypning i flerkulturell pedagogikk (eller et liknende emne) og/eller i spesialpedagogikk og/eller andre emner. Tabell 1 viser hvordan svarene fordelte seg.

Ut fra tabellen kan vi lese at totalt 86,5 prosent av pedagogiske ledere og 81 prosent av styrere i rurale områder har førskolelærerutdanning. Andelen med formell utdanning i flerkulturelle pedagogikk

N= 813	Pedagogiske ledere i prosent	Styrere i prosent
Førskolelærerutdanning	70,9	61,7
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i flerkulturell -, minoritets- eller migrasjonspedagogikk	3,2	3,1
Førskolelærerutdanning med videreutdanning eller fordypning i spesialpedagogikk	12,4	16,2
Annet	13,5	19,0

Tabell 1

er ca 3 prosent for begge gruppene. Andelen med utdanning i spesialpedagogikk er tre ganger så høy for pedagogiske ledere og fire ganger så høy for styrere. Det vites ikke hvilke andre utdanninger respondentene har. Resultatene viser at en svært liten andel profesjonsutøvere har utdanning innenfor flerkulturell pedagogikk (N=813).

I analyser av det empiriske materialet har jeg også sett på sammenhengen mellom styreres utdanning og i hvilken grad pedagogiske ledere har vurdert utsagn som omhandler virksomhetens arbeid med språklig- og kulturelt mangfold som beskrivende for sin barnehage. Pedagogiske ledere i barnehager hvor styrere har utdanning i flerkulturell pedagogikk, svarer i større grad at de har mål for en flerkulturell barnehage og metoder for arbeid i en flerkulturell barnegruppe, enn i barnehager hvor styrere ikke har slik utdanning. De svarer også i større grad positivt på at de arbeider med å synliggjøre barnas språk- og kulturbakgrunn i hverdagsaktiviteter og i fysiske omgivelser. Interessant er det også at i barnehager hvor styrer har utdanning i flerkulturell pedagogikk, svarer pedagogiske ledere i større grad at personalet trenger spesiell kunnskap for å arbeide i en flerkulturell barnehage. Om vi også ser på pedagogiske ledes svar alene, viser det at totalt 79,6 prosent (N=525) vurderer at personalet trenger spesiell kunnskap i en flerkulturell barnehage.

I undersøkelsen er det ikke spurt direkte om pedagogene selv opplever at de mangler/innehar slik kunnskap. Ut fra egne erfaringer i barnehagen som førskolelærer, og fra tilskuerplass til politiske og engasjerte profesjonsutøvere som viser motstand mot problematiske sider ved dagens barnehager, leser jeg imidlertid disse tallene også som et kollektivt ønske om mer kunnskap om pedagogikk og profesjonsutøvelse i et multikulturelt samfunn. Andre undersøkelser og nasjonale kompetansetiltak støtter en slik lesning.

Eksempelvis konkluderer Rambøll (2006) i sin evaluering med at barnehager og kommuner ikke

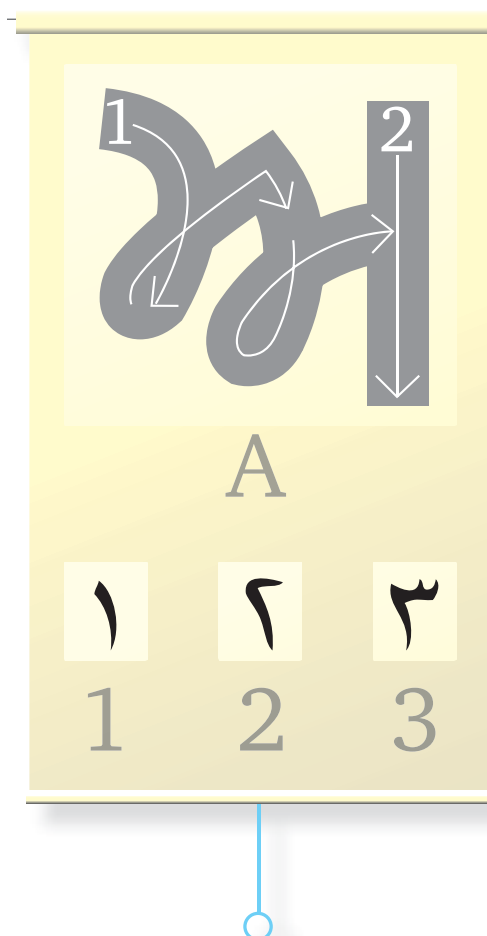
opplever seg som faglig kompetente innenfor språkutvikling for flerspråklige barn eller flerkulturell pedagogikk, og at dette er et hinder for effekten av tilskuddsordningen hvor slik kompetanse er sett på som en forutsetning for slikt arbeid (s. 7). Mangel på slik kompetanse er videre uttrykt i tekster fra et nasjonalt kompetansetiltaksprosjekt (NAFO) og annet forskningsarbeid (se for eksempel Bleka, Gjæver og Gjervan 2008, Danbolt et al. 2010).

Resultater fra spørreundersøkelsen kan sees på som en kartlegging av formell flerkulturell kompetanse i rurale områder, noe som viser seg å være relativt lav. Samtidig er det i dataene mulig å lese fram ønske om mer kunnskap og motstand mot diskurser som opprettholder ideer om at flerkulturell praksis handler om *mange av «den andre»*. Tendensene er slik ikke entydige.

Et ansvar på flere nivåer

Spørreundersøkelsen berører mange flere områder enn formell kompetanse. Språkpædagogikk er et av dem. Uten å gå i detalj om hva analyser viser på dette området, forstår jeg det slik at de rapporterte praksisene fra barnehager i rurale områder ikke reflekterer de verdier og mandat som offentlige dokumenter uttrykker. Eksempelvis forstås barnehager politisk som en svært viktig arena for språkstimulering for førskolebarn, og særlig for flerspråklige barn. Denne undersøkelsen viser imidlertid at dette ikke nødvendigvis stemmer i praksis. Om dette settes i sammenheng med andre resultater i spørreundersøkelsen, er det mulig å anta at mange profesjonsutøvere i barnehagen mangler og/eller ønsker perspektiver og kunnskapsrepertoarer tilpasset den kompleksiteten de møter og virvles inn i barnehagehverdagen.

Hvis jeg her går ut fra en forståelse om at teori



og kunnskap om prosesser i et komplekst samfunn er en vesentlig del av profesjonsutøvelse, kan denne undersøkelsens resultater fungere som argument for at det fremdeles er nødvendig med innsats på kunnskapsbygging innenfor det barnehagefaglige feltet i forhold til språklig og kulturelt mangfold. Her har særlig staten, barnehageeiere og høyskoler som utdanner førskolelærere, et stort ansvar. Forhåpentligvis vil den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen forplikte utdanningsinstitusjonene til å kvalifisere førskolelærere til arbeid i et komplekst samfunn.

Litteratur:

Andersen, C. E. (kommer). Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen: Et bidrag fra en survey om språklig og kulturelt mangfold utenfor de største byene. I B. Aamotsbakken (Red.), Ledelse og profesjonsutøvelse (s. 1-16). Oslo: Universitetsforlaget.

Andersen, C. E., Engen, T. O., Gitz-Johansen, T., Kristoffersen, C. S., Sand, S., & Zachrisen, B. (2011). Den flerkulturelle barnehagen i rurale områder: Rapport fra nasjonal surveyundersøkelse om minoritetsspråklige barn i barnehager utenfor de store byene. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

Andersen, C. E., & Sand, S. (kommer).

The multicultural kindergarten in rural areas in Norway: A good place for learning and participation for all children? Teacher Education Teachers' Work Journal 2(2), 1-17.

Andreassen, K. K., & Dzamarija, M. T. (2010). Befolkning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), Innvandring og innvandrere 2010 (Korrigert utg., s. 15-46). Kongsberg: Oslo: Statistisk sentralbyrå. (Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa119/oversikt.html).

Bleka, M., Gjæver, K., & Gjervan, M. (2008). Kulturkompetanse gjør en forskjell. Første Steg, 28-29.

Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S.,

Speitz, S., et al. (2010). Opplærings-tilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnsopplæring (s. 324.). Notodden: Telemarks-Forskning.

Engen, T. O., Kristoffersen, C. S., Obel, L. S., Sand, S., Skoug, T., & Zachrisen, B. (2009). Et prosjekt for en videreutvikling av førskolepedagogikken. Første Steg(1), 38-40.

KD. (2007). Likeverdig opplæring i praksis: Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU. (2010). Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i

opplæringssystemet (7) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nygård, G. (2010). Utdanning. I K. Henriksen, L. Østby & D. Ellingsen (Red.), Innvandring og innvandrere 2010 (Korrigert utg., s. 47-78). Kongsberg: Oslo: Statistisk sentralbyrå. (Lokalisert på http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/sa119/oversikt.html).

Rambøll Management. (2006). Evaluering av tilskuddsordningen: Tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Oslo: Rambøll Management.

- 1 Prosjektet har definert flerkulturell barnehage som en barnehage hvor det går minoritetsspråklige barn. I tråd med strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis (KD, 2007) ble minoritetsspråklige barn i spørreskjemaet forstått som barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk. I strategiplanen knyttes en slik definisjon til 'hvilke barn som kan få særskilte språkstimulerings tiltak i barnehagen, finansiert gjennom tilskuddet for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder' (s. 11). Kategoriene flerkulturell barnehage og minoritetsspråklige barn er problematiske, og dette blir problematisert i den endelige rapporten.
- 2 Se Andreassen & Dzamarija (2010, s. 24) for andre fylker.
- 3 Se Nygård (2010, s. 64) for oversikt over alle fylker.

Mer opptatt av utfordringer enn av muligheter

Monica Seland's bok er basert på hennes doktorgradsavhandling *Det moderne barn og den fleksible barnehagen*. Det er lite forskning og litteratur knyttet til nye barnehageorganiseringer og slik sett skulle Seland's bok bli et viktig bidrag til debatten. Og på mange måter blir den det, men kanskje ikke slik det var tenkt?

Av Hanne Berit Myrvold

Styrken ved *Livet i den fleksible barnehagen* er at Monica Seland, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for forskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, peker på mange interessante perspektiver. De diskursive forestillingene hun trekker frem, anser jeg som viktige å diskutere. Hun skriver om bruk av rom og begrepet kjernetid, hverdagslivet hvor barn stilles på valg, sett i lys av barns rett til medvirkning og syn på barn. Seland trekker også linjer til nye oppgaver for personalet i «alternative» barnehageorganiseringer, og linker dette opp mot kvaliteten som gis i samspillet med barna. Hun peker også på begrunnelser fra kommunal sektor for å konstruere nye barnehageorganiseringer. Om det er slik Seland hevder, at det langt på vei er økonomiske interesser som styrer dette, så er det ikke bra. Om det er gode pedagogiske vurderinger som ligger bak så er det noe annet.

Derfor trengs det mer og bredere forskning på ulike måter å organisere barnehager på, og ikke minst hvilke begrunnelser som ligger bak planleggingen av barnehagebyggene. Seland kaster et blikk på dette, og det opplever jeg som et positivt bidrag til debatten.

Men

Teoriene og kunnskapene om barn og barndom har endret seg og jeg spør: er det så sikkert at «den gamle tradisjonelle barnehagen» var så mye bedre for barna? Eller handler det langt på vei om struktur og organisering av det pedagogiske arbeidet, uavhengig av om det er en «ny» eller «gammel» barnehage? Jeg lurer på om mange av perspektivene som presenteres nødvendigvis er spesielle for «store og fleksible barnehager», eller om det kan handle om den pedagogiske og organisatoriske tilnærmingen i den enkelte barnehage?

Nye organiseringer av barnehager vil kunne gi utfordringer av ulik art. Derfor tenker jeg det blir viktig å komme inn i ulike typer nye barnehager, for å se at livet i de fleksible barnehagene er like mangfoldig og komplekst som i andre «tradisjonelle» barnehager.

Er svaret «den gode, gamle barnehagen»?

Noe av det jeg opplever som en svakhet ved boken, er at det fort kan oppfattes at alle store «fleksible» barnehager er slik Seland her fremstiller det. Seland understreker selv at hun presenterer én barnehage, men gjennom hennes fremstilling blir det lett å oppfatte det slik at dette er «sannheten». Gjennom sin kritiske tilnærming

til stoffet bruker hun ord som kan tolkes negativt og underbygger slik allerede eksisterende forestillinger. Slik opplever jeg at Seland selv er med på å (re)konstruere en sannhet, og er med på å videreføre diskursive forestillinger knyttet til store, «fleksible» barnehager.

Seland skriver at hun ikke vil gi svar, men jeg opplever jeg nettopp at hun «svarer», og at den «gode, gamle barnehagen» er svaret på hva som er en god barnehage. Jeg savner her en nyansering av det som beskrives og «svares på».

Jeg opplever i stor grad at hun er problemorientert og mer opptatt av utfordringer enn av muligheter. Det hadde gjort alt mer spennende om hun også kunne lagt like mye vekt på mulighetene ulike barnehageformer kan gi.

Hva sitter jeg igjen med?

Som tidligere nevnt bringer Seland inn mange viktige perspektiver til debatten om nye barnehageorganiseringer, men jeg opplever sterkt at Seland (re)konstruerer én vir-



Monica Seland

LIVET I DEN FLEKSIBLE BARNEHAGEN

Universitetsforlaget 2011
ISBN 9788215018119
160 sider, 329 kroner

kelighet om de fleksible barnehagene.

Jeg savner en viss ydmykhet overfor barnehageverdenen, mer nyansering av praksis og en dekkategorisering av de motsetningene som presenteres i boken. Først da ville Seland's bidrag bli troverdig og overførbart til andre fleksible og mangfoldige barnehageorganiseringer. Slik jeg ser det, kunne boken virkelig ha vært et viktig bidrag til å diskutere ulike barnehageorganiseringer. I den form den har fått, faller boken noe gjennom idet den blir for kategorisk og for lite nyansert. Men det er nå mitt perspektiv.



Om anmelderen: Hanne Berit Myrvold (hb-myr1@online.no) er fagleder i Margarinfabrikken barnehage i bydel Sagene i Oslo. Hun er master i barnehagepedagogikk med lang praksis både som pedagogisk leder og som fagleder, med erfaring fra ulike typer barnehager (privat foto).

De viktige hverdagssamtalene

En viktig bok som bidrar til forskningsbasert kunnskap om læring og læringsbegrepet innenfor rammen av vår egen barnehagetradisjon, mener Første stegs anmelder.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Førskolebarns språkkompetanse og arbeid med språk i barnehagen står høyt på dagsordenen når innhold og kvalitet i barnehagen diskuteres. Denne boken orienterer seg ikke mot kartlegging, men mot kunnskaper som førskolelærere i barnehagen må ha for å kunne arbeide med språktilegnelse og læring i barnehagen.

Boken presenterer arbeider fra prosjektet *Barns læring om språk og gjennom språk, samtaler i barnehagen*. Prosjektet er gjennomført med seks delprosjekter. Delprosjektene er presentert i egne kapitler i boken. Disse representerer selvstendige studier knyttet til det overordnede prosjektet. De teoretiske og faglige rammene som er relevant for den enkelte studie presenteres i de ulike kapitlene.

Barn er aktive deltakere

Formålet med prosjektene har vært å finne fram til hva som kan støtte barns språk og kommunikasjonstilegnelse i en barnehagepraksis som bygger på den norske barnehagetradisjonen. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd. De seks prosjektene som presenteres i boken er blitt ledet av ni prosjektmedarbeidere som alle er tilknyttet Høgskolen i Vestfold. Liv Gjems har vært prosjektleder og Gunvor Løkken har vært en del av prosjektgruppen, og medredaktør for boken.

Studiene har som felles faglig utgangspunkt at barn er aktive deltakere i sine læreprosesser:

«Barna skaffer seg kunnskap gjennom å delta i, ved å anstrenge seg for å mestre og ved å gjøre erfaringer med ulike aktiviteter sammen med andre.» Prosjektet har arbeidet ut fra perspektiver om at barn må forstå de ordene de lærer, og at de lærer ord som gir dem mening.

Leserne får presentert studier av barns språklige deltakelse i samtaler i barnehagen; hverdagsamtaler, planlagte prosjektsamtaler og litterære samtaler i tilknytning til bruk av barnelitteratur. Et av prosjektene har lagt vekt på hva slags fagspråk barn møter i fagbøker, og et annet har sett på hvilken innsikt om barns språk som formidles i foreldresamtalen.

Hverdagsamtalene

Jeg velger å fremheve ett av delprosjektene: *Hverdagsamtalene - barnehagens glemte læringsarena?* «Selv om hverdagsamtalene er viktige og antakelig den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen, får disse samtaler lite oppmerksomhet i både forskning, utdanning og praksis.» Selv opplever jeg at det ofte blir sagt at vi arbeider med språk hele tiden i barnehagen, uten at vi samtidig underbygger dette faglig. Denne studien viser at barna sjelden blir spurt om hva de tror, mener, tenker eller vet om noe i barnehagen. Den avdekket at det sjelden snakkes om følelser i barnehagen, og at de sjenerte og stille barna ble overhørt og overkjørt. De eldre barna snakket mye, gjerne høyt og fort, mens de yngste ofte ble overhørt eller overkjørt når de eldste

tok ordet. Studien peker på at ansatte i barnehagen snakket mye og at barna ble stilt mange lukkede spørsmål. «Barn lærer om språk, og de tilegner seg kunnskaper, hvis de inviteres til å samtale og utfordres til å svare, forklare og fortelle.»

Studien avdekker, slik jeg ser det, at hverdagsamtalene har et stort ubenyttet potensial som læringsarena i barnehagen. Selv om vi snakker med barn, er det ikke sikkert at vi støtter barna i læring av språk. For å endre praksis trenger vi kunnskap og refleksjon over egen praksis.

Innen vår egen tradisjon

Tilnærmingene i dette prosjektet står i kontrast til ferdig utviklede språkprogrammer som preger store deler av barnehagepedagogikken i andre vestlige land, for eksempel USA. Jeg mener det er viktig at vi møter debatten om læring og læringsbegrepet i barnehagen innenfor rammen av vår egen barnehagetradisjon. Da må vi kunne vise til forskning, og vi



Liv Gjems og Gunvor Løkken (red.)

BARNES LÆRING OM SPRÅK OG GJENNOM SPRÅK

Cappelen Damm 2011
ISBN 9788202341862
240 sider, 328 kroner

må tilegne oss kunnskap som setter oss i stand til å være støtte for barn i språklig læring og aktivitet. Denne boken er et viktig bidrag.

Boken er et tilbud til førskolelærerstudenter i bachelor- og mastergradutdanning og til ansatte i barnehagen. Temaene i prosjektet egner seg godt til kortere artikler og til forelesninger for ansatte i barnehagen, på den måten kan innholdet nå mange flere enn studentene – hvilket jeg håper den gjør.



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

Den monokulturelle barnehagediskursen

Dersom vi vil ha den flerkulturelle barnehagen, må vi tilegne oss interkulturell kompetanse og kunne innta «det flerkulturelle perspektivet som normalperspektiv», mener forfatteren.

Av Eve Staurnes

Jeg vil ta for meg ordene kultur og «flerkulturell», samt noen av de dominerende diskursene i barnehagen. Jeg forsøker ikke å definere begrepene, da de er altfor komplekse til å gi enkle svar. For å kunne ha et «flerkulturelt perspektiv» er det viktig å kunne se med et kritisk blikk på innholdet i begrepene kultur og «flerkulturell», samt å ha et reflektert forhold til de diskurser som dominerer i barnehagen.

Det finnes forskjellige måter å forstå kulturbegrepet på. Arne Martin Klausen definerer kultur som de ideer, regler, normer som overføres fra generasjon til generasjon (Halvorsen 2004), mens Øyvind Dahl (2001) hevder at kulturen er kontinuerlig i endring. Ofte er det slik at vi ikke er oss bevisst vår egen kultur før vi kommer i kontakt med andre kulturer. Vi kan si at det gjerne er de skikker, tradisjoner og normer som folk flest tar for gitt som utgjør kjernen i kulturen, det vi anser som «naturlig». Hylland Eriksen og Sørheim (2003) sier at et samfunn kan inneholde betydelige kulturelle variasjoner mellom medlemmene. Det er derfor viktig som førskolelærer å være klar over at vi ikke kan vite hvordan ulike individer handler ut fra deres kulturelle bakgrunn. Vi bør også være klar over at synet på hva som er behov og hva som er alminnelig sunn fornuft kan variere betydelig ut fra et kulturelt ståsted.

Etnisk norsk og flerkulturell?

En flerkulturell barnehage er vanligvis å oppfatte som en barnehage der barnegruppen inneholder barn med forskjellig etnisk minoritetsbakgrunn, eller barn med som ikke er etnisk norske. Fajersson (2005a) hevder at ordet kultur ofte blir brukt i betydningen kulturell variasjon som skiller etniske grupper fra hverandre, og at denne betydningen utgjør en dominerende diskurs. Denne diskursen knytter ulike etniske grupper til en bestemt kultur, hver kultur forstått som forholdsvis statisk og lukket. Hun skriver videre at en problematisering og dekonstruksjon av den dominerende diskursen kan åpne for alternative diskurser hvor kulturell variasjon finnes både mellom, innenfor og på tvers av etniske grupper.

Slik kan det stilles spørsmålsteget ved dominerende betydninger som blir tatt for gitt, og dermed kan vi åpne for diskusjoner og nye alternative betydninger.

Må man være innvandrer for å bli definert som «flerkulturell», eller kan man være «flerkulturell» som etnisk norsk også? Norge er ikke et monokulturelt land. Det er forskjell mellom en oppvekst i for eksempel en drabantby i Oslo og en oppvekst i en grend innerst i en fjordarm på Vestlandet. Mye tankegods vil naturligvis være felles og to personer vil kunne snakke med hverandre, men de vil likevel ha ulike erfaringer og holdninger med seg.

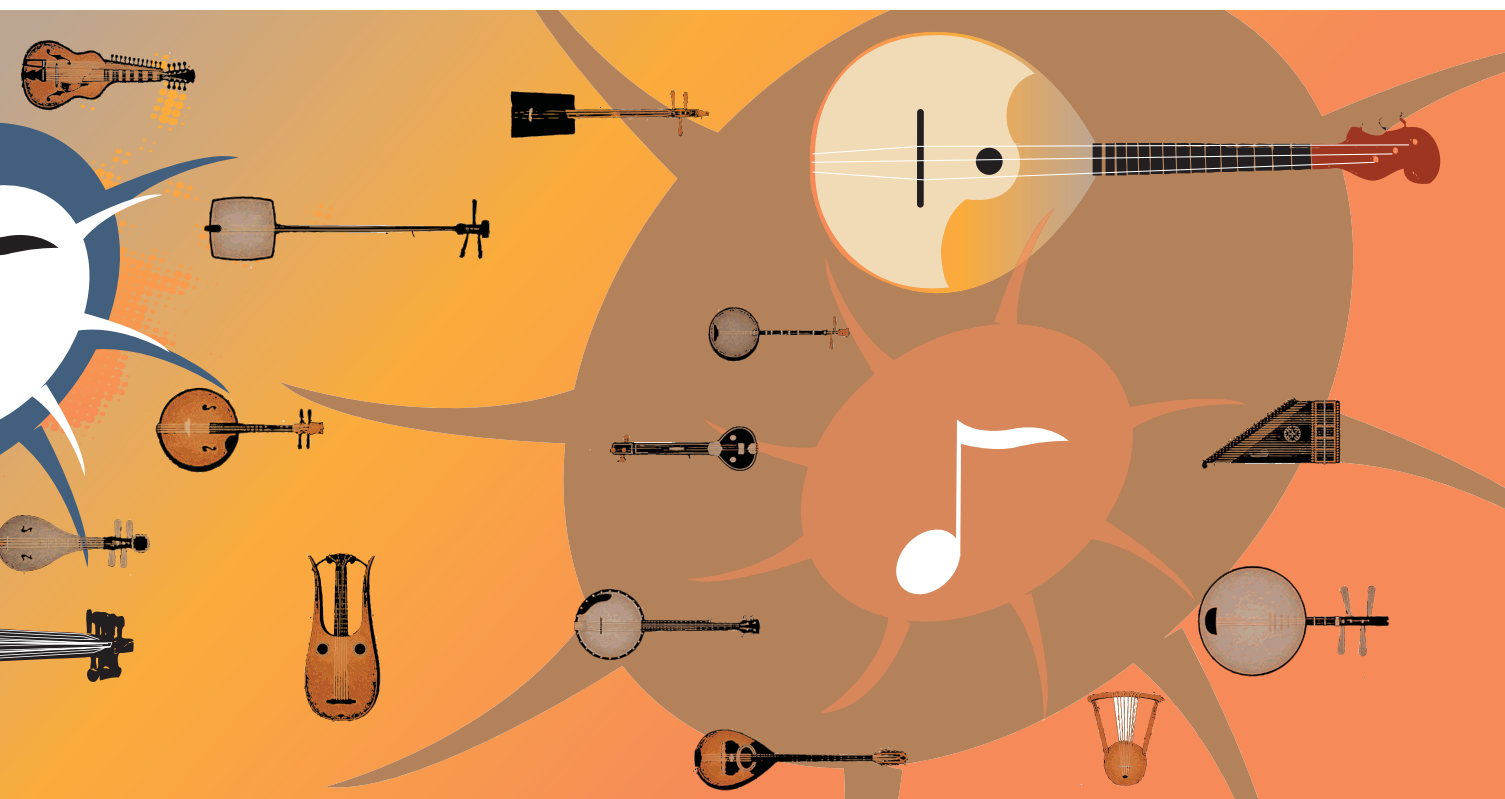
Et alternativ til den dominerende diskursen

kan være det «flerkulturelle perspektiv som det normale». I arbeidet med et «flerkulturelt perspektiv som det normale» har vi en kompleks kulturforståelse som utgangspunkt. Det innebærer at vi er nødt til å avklare den komplekse betydningen av ordet kultur. Slik vil vi lettere kunne unngå stereotypier og generalisering av for eksempel minoritetsbarn.

Når vi tar i bruk et «flerkulturelt perspektiv som normalperspektiv» er det viktig å være klar over at ikke alle har det samme verdensbildet. Ifølge Dahls (2001) beskrivelse er verdensbilde noe som brukes til å forme verdier og normer, samt for å forklare hensikten med livet og menneskets rolle. Han hevder også at disse verdensbildene er noe en ikke er født med, vi tilegner oss dem i sosialiseringssprosessen. For lettere å kunne forstå tankegang og atferd hos mennesker med en annen kulturbakgrunn enn vår egen, bør vi sette seg inn i verdensbildet deres. Det som for oss oppleves som naturlig er altså kulturell. Når vi har et «flerkulturelt perspektiv som det normale», sier vi at det finnes muligheter og at det må være rom for ulikhet. En barnehage som praktiserer en flerkulturell pedagogikk, utøver en praksis som tar hensyn til og inkluderer også det som ikke er «typisk norsk».

Jeg ønsker herfra å se nærmere på noen av de diskurser som det etter min mening er viktig å rette et kritisk blikk mot, dersom vi ønsker en barnehage preget av mangfold og inkludering.





«Typisk norsk» med «god barndom»?

I mange barnehager favoriseres norsk kultur, en kultur som sees på som «det typisk norske» (Hylland Eriksen, 1997:58). Matpakke og turer i skog og mark regnes som «typisk norsk». Ifølge Nilsen (2011) står natur og uteliv sentralt i norsk kultur og manifester tradisjonelle konstruksjoner av en «god barndom». Men er det virkelig sånn at det er slikt for alle «etnisk norske»?

Selv liker jeg ikke verken matpakke, langrennsski eller turer i skog og mark uavhengig vær. Jeg er imidlertid født og oppvokst i Norge, med norske foreldre og besteforeldre. I barnehagens rammeplan, kapittel 2.6 som handler om barnehagen som kulturarena, kan vi lese: «...barn som tilhører samisk bakgrunn, nasjonale minoriteter og barn fra etniske minoritetsbakgrunner trenger støtte i å utvikle sin doble kulturtilhørighet. Rammeplanen bygger med dette opp under den monokulturelle barnehagediskursen.

Ut fra et poststrukturalistisk syn kategoriserer Kunnskapsdepartementet (KD) barna i ulike kategorier ut fra kulturell bakgrunn. Jeg spør

om det er rett å oppfatte alle barn med samme etnisitet som monokulturelle og like? For meg er det ikke noen automatikk i at barn med samme etniske bakgrunn også har lik kulturell bakgrunn. Noen barn av for eksempel pakistanske foreldre er født og oppvokst i Norge, mens andre er født og oppvokst i Pakistan. Mest trolig vil barna født og oppvokst i Norge og barna født og oppvokst i Pakistan ha ulike erfaringer, selv om de kanskje også deler verdier og tradisjoner.

Jeg mener det er viktig at personalet i barnehagen forstår kultur- og etnisitetsbegrepets kompleksitet, ettersom det vil kunne påvirke forholdet til barna. Ved at personalet erkjenner forskjellene og vektlegger dem positivt, mener jeg at barna vil kunne føle seg anerkjent som individer med en identitet.

Den positive tospråkligheten

Innen den dominerende diskursen er det en selvfølge at dersom barna lærer majoritetsspråket, altså norsk, vil de bli vellykket integrert. «By speaking the Norwegian language fluently, both job and career are secured as an integration possibility» (Otterstad 2005:32). Samtidig som antallet minoritetsspråklige barn øker i barnehagene, øker også vektleggingen av det å lære majoritetsspråket så tidlig som mulig. Ifølge KD (2006) skal barnehagen «aktivt arbeide med å fremme barnas norskspråklige kompetanse».

Det er opplagt en fordel å beherske majoritetsspråket, men samtidig har det i den pedagogiske og politiske debatten vært en tradisjon for å tenke at tospråklighet skaper en vanskelig språksituasjon for barnet, og at morsmålet er til hinder for å lære majoritetsspråket. Den dominerende diskursen rundt flerspråklighet har ført til at mange foreldre blir oppfordret til å prate majoritetsspråket til barna, samt at barn blir nektet å benytte morsmålet i barnehagen.

En del av kunnskapen rundt tospråklighet har vært basert på myter som at det er en språkvanske, at barnet blir språklig forvirret og ikke lærer noen av språkene. Viruru (2001:31) skriver at «however, most of the world's children use and live in multilingual environments». I verdenssammenheng er ikke flerspråklighet unormalt. Her i landet har vi tidligere ikke forholdt oss i stor grad til flerspråklighet, men Norge har også språklig mangfold. Samene, eksempelvis, snakker både norsk og sitt samiske språk.

Ifølge KD skal barnehagen støtte at barn bruker sitt morsmål. For at førskolelærerne skal kunne følge barnehagens rammeplans direktiver må de ha relevant kompetanse, kunnskaper og ferdigheter knyttet til språk og flerspråklighet. På den måten kan de avsløre den dominerende diskursen om at flerspråklighet ikke er noe negativt. Internasjonalt blir det å kunne flere språk ansett som viktig og



Om synspunktforfatteren: Eve Staurnes (evestaurnes@gmail.com) er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun var student ved pilotprosjektet *Flerkulturell lærerutdanning 2002 - 2004*, og har fordypning i emnet *Flerkulturelt arbeid* (privat foto).

en verdifull kulturell kapital både for den enkelte og for samfunnet (Gjervan 2006).

Vi må derfor erkjenne at det er viktig for barna å kunne sitt morsmål, de må ikke bli vurdert kun ut fra sine norskferdigheter. Jeg har selv sett i praksis hvor stolte barna blir når jeg har vist at jeg verdsetter morsmålsferdighetene deres. Jeg ser hvordan det lyser opp i øynene til barna når jeg viser interesse for morsmålet eller bakgrunnen deres.

Hvordan mottas foreldreinnspill?

Ifølge Pope (2009) er majoriteten av de voksne tilknyttet barnehagen oppvokst i en vestlig diskurs. Den vestlige diskursen har like svar på mange spørsmål som gjelder barn, barndom og barnehage. De som ikke er en del av denne diskursen blir i liten grad lyttet og tatt hensyn til. Hun skriver videre at minoriteten ikke like lett vil identifisere seg med disse svarene som majoriteten deler.

Min erfaring er at svarene majoriteten har på spørsmål om barn, barndom og barnehage ofte blir oppfattet som endelige, og det gis ikke rom for diskusjon eller refleksjon. I FNs barnekonvensjon artikkel 14 står det at partene skal respektere barns rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet. Videre står det at foreldrene har rett og plikt til å veilede barnet om dets rettigheter, og at dette skal respekteres (BFD 2003). Barneagelovens paragraf 2 (KD 2010:14) sier at «barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn».

Innflytelsen foreldrene har i barnehagen blir mindre jo større forskjeller det er mellom pedagogers og foreldres oppfatninger, meninger og verdier (Gjervan, Bleka & Andersen 2006). Her har nok de fleste barnehager en stor jobb med å være selvkritiske og å reflektere over nåværende praksis. Personalet må være seg bevisst hvordan foreldreinnspill blir mottatt, og førskolelærerne må begrunne sitt arbeid overfor foreldrene. På den måten kan de bygge et grunnlag for arbeidet i barnehagens planer i samforstand med foreldrene (Gjervan et al. 2006). Jeg mener at dette er måten å etterleve både FNs barnekonvensjon og barneageloven.

Religion vs. demokratiske verdier

Rammeplanen skriver at barnehagen skal være en kompletterende miljø i forhold til hjemmet, og at dette skal skje i nær forståelse og samarbeid med hjemmet (KD 2006). Hvordan gjøres dette i praksis i forhold til for eksempel religion? Barneagelovens paragraf 1 sier at barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier. I et «flerkulturelt» samfunn med forskjellige religioner og livssyn kan en kristen formålsparagraf være et problem.

I andre europeiske land er det nok med et felles verdigrunnlag basert på demokratiske verdier (Fajersson, 2005b:26). Det er viktig at barnehagens personale tar i bruk kritisk refleksjon og er seg bevisste sine holdninger og syn. Slik avdekkes den dominerende diskursen og samtidig åpnes det for en alternativ diskurs hvor det er mulighet og rom for ulikhet.

Likhetsdiskursen

I arbeidet med denne artikkelen har jeg sett at det er en overordnet diskurs som påvirker de andre dominerende diskursene, nemlig likhetsdiskursen.

«Vår grunnholdning synes å være at siden vi har vært så snille og slippe dere inn, må dere forresten mulig bli som oss og kvitte dere med trekk som vi finner støtende, men samtidig må dere forstå at dere aldri kan bli som oss, for dere er jo i bunn og grunn totalt forskjellige.» (Ofstad 1991, her Gullestad 2002:79)

Denne diskursen er rådene på flere områder. Vi ser det i måten Statistisk sentralbyrå (SSB) definerer etnisitet og innvandrer på, og vi ser det i språkdebatten hvor det fram-

heves at minoritetsspråklige forresten mulig skal lære seg majoritetsspråket. Ikke minst ser vi hvordan holdninger og syn er påvirket av likhetsdiskursen.

Det er ikke slik at de rådende diskursene direkte tvinger oss til å gjøre noe mot vår vilje, eller til noe vi mener er feil. Slike diskurser fremstår som en indre logikk som bestreber seg på å bestemme hva som er sant eller falskt, hva vi kan si eller gjøre, eller ikke. Siden tolkninger er preget av de sosiale, historiske og kulturelle sammenhengene vi står i, er det vanskelig å avdekke og kritisere de dominerende diskursene (Øksnes, 2011). For å kunne gjenkjenne og problematisere de dominerende diskursene er det viktig med kritisk refleksjon og på den måten konfrontere dem og kunne «tenke selv» (Dahlberg & Moss 2005, Jans 2004, Moss 2007).

Interkulturell kompetanse

Det er mange måter å forstå og akseptere verden på. Det kreves mer av en «flerkulturell barnehage» enn bare å erkjenne mangfoldet, det flerkulturelle må synliggjøres i det daglige arbeidet. KD (2006:18) skriver at «barnehagen skal være et miljø hvor ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig. Å belyse ulikhetene og det som er felles kan gi grunnlag for forståelse og innsikt». Dette kan gjøres ved å ha «det flerkulturelle perspektivet som normalperspektiv». For å kunne ha «det flerkulturelle som normalperspektiv» kreves det at barnehagens personale innehar interkulturell kompetanse. Jeg støtter meg til Pihl (2005) som sier at interkulturell kompetanse er en nødvendighet i et mangfoldig samfunn.

Litteraturliste

BFD (2003): Barnekonvensjonen. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
Dahl, Ø. (2001): Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon. Oslo: Gyldendal akademisk.
Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): Ethics and politics in early childhood education. (Contesting early childhood London: RoutledgeFalmer.
Fajersson, K.E. (2005a): Et flerkulturelt perspektiv i norske barnehager? Første steg 2005(1).

Fajersson, K.E. (2005b): Rammeplanen må få et flerkulturelt perspektiv. Første steg 2005(1), 24-27.
Gjervan, M. (2006): Temahefte om språklig og kulturelt mangfold. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Gjervan, M., Bleka, M. & Andersen, C.E. (2006): Se mangfold! perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
Gullestad, M. (2002): Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt. Oslo: Universitetsforlaget.

Halvorsen, E. M. (2004): Kultur og individ: kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet. Oslo: Universitetsforlaget.
Hylland Eriksen, T. (1997): Flerkulturell forståelse (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
Hylland Eriksen, T. & Sørheim, T. A. (2003): Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
Jans, M. (2004): Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation. Childhood, 11(1), 27-44.

Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Kunnskapsdepartementet (2010): Barneageloven. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Moss, P. (2007): Bringing the politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. European Early Childhood Education Research Journal, 15(1), 5-20.
Nilssen, R. (2011): Født med ski på beina? På ski i et fargerikt fellesskap. I T. Korsvold (Red.): Barndom - barnehage - inklude-

Jeg velger å bruke begrepet interkulturell kompetanse fremfor «flerkulturell» kompetanse. Begrepet flerkulturell kompetanse er komplekst og kan forstås som å ha kunnskap om andre kulturer, mens begrepet interkulturell kompetanse inneholder et samhandlingsperspektiv på tvers av kulturer.

Det finnes ulike måter å forstå hva interkulturell kompetanse innebærer. Min oppfatning av interkulturell kompetanse er tredelt: Holdninger, kunnskap og atferd. Personlighetstrekk som åpenhet, nysgjerrighet og å kunne innta andres perspektiv er nødvendig. Vi må også kunne oppsøke kunnskap om de relevante kulturelle referanserammene, samt kunne anvende kunnskapen i praksis til å skape og opprettholde kontakt. I et «flerkulturelt» samfunn vil ulike og motstridende virkelighetsforståelser og verdier møtes. Kravet om forståelse og toleranse utfordres samtidig av risikoen for at barn blir skadelidende på grunn av grenseløs toleranse og kulturel relativisme (Østrem 2005). En interkulturell kompetent persons målsetning er derfor å ha kulturel relativistisk atferd, men ikke i moral. Med dette menes det at en kulturel relativistisk person prøver å forstå bakgrunnen for handlingene uten nødvendigvis å være enig.

Ved at personalet har en ressursorientert tilnærming til mangfold, blir språklige, kulturelle og religiøse ulikheter sett på som en berikelse for fellesskapet i barnehagen. De ulike språkene, kulturene og religionene anerkjennes, og dette er synliggjort i barnehagens innhold, planer og organisering (Gjervan, 2006). På denne måten har barnehagen en flerkulturell forankring og kan etter mitt syn kalle seg en «flerkulturell» barnehage.

ring (s. 151-172). Bergen: Fagbokforlaget.

Otterstad, A. M. (2005): Different «reading» of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn* 3, 27-50.

Pihl, J. (2005): Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget.

Pope, L. A. (2009): Den monokulturelle barnehagediskursen. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher, & A. M. Otterstad (Red.): *Grip sjansene! profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 53-63). Oslo: Cappelen Akademisk.

Viruru, R. (2001): Colonized

through language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1).

Øksnes, M. (2011): Lekens inkluderende muligheter: Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (Red.): *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 173-196). Bergen: Fagbokforlaget.

Østrem, S. (2005): Hvordan ivareta det svake subjektets perspektiv? Kulturoverskridene verdier i et flerkulturelt samfunn. *Barn*, 2005(3), 7-26.



http://www.

nb-ecec.no

er adressen til den nye portalen der alle vesentlige artikler om skandinavisk barnehageforskning de senere årene er å finne. På nettstedet kan du søke på land (Norge, Sverige, Danmark), på årstall og på temaer. Bak portalen står Kunnskapsdepartementet, svenske Skolverket, og Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA).

NB – ECEC står i full lengde for *Nordic Base of Early Childhood Education and Care*. Det opplyses på Kunnskapsdepartementets sider at portalen vil bli oppdatert en gang årlig, på begynnelsen av året.

Den nye portalen må ikke forveksles med den høgskolefunderte <http://www.nordiskbarnehageforskning.no>, der de interesserte også vil finne relevante forskningsartikler fra hele Norden. Denne portalen oppdateres flere ganger årlig.

Tidkrevende arbeid med nye tanker

En ny førskolelærerutdanning – eller barnehagelærerutdanning – skal innføres fra 1. august 2013. KD har innsett at de løse trådene er mange, og at utdanningsinstitusjonene derfor trenger tid til forberedelse for å ha sjanse til å lykkes med fornyelsen av utdanningen. KD sier imidlertid intet om hvordan utdanningens og førskolelæreryrkets status skal heves.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

Barnehagelærerutdanningen er kommet i fokus¹: «Førskolelærerutdanningen må vies oppmerksomhet som den viktige utdanningen den er både i et samfunnsperspektiv og for det enkelte barn og dets familie.»² Utsagnet er hentet fra evalueringsrapporten om førskolelærerutdanningen og er utgangspunkt for foreliggende artikkel. Noen tall fra Statistisk sentralbyrå kan fungere som realitetsorienterende opplysninger for noen av utfordringene dagens og fremtidens førskolelærere møter: «Ved utgangen av 2010 hadde over 277 100 barn plass i barnehage, noe som var en auke fra året før på nærare 7000 barn. Størst var auken i aldersgruppa 1-2 år med 4800 fleire barn i barnehage og en auke på 2300 barn i gruppa 3-5 år. Minoritetsspråklege barn i barnehage utgjorde 10 prosent av alle barn i barnehage. Ved utgangen av 2010 var det omlag 87 000 ansatte i barnehagene og 28 000 av disse hadde godkjent førskolelærerutdanning.»³

Artikkelens første del behandler den offisielle saksgangen i fornyingsarbeidet av førskolelærerutdanningen. Fornyingen av allmennlærerutdanningen vil være speil. Kunnskapsdepartementet (KD) ga Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) i oppdrag å evaluere utdanningene. Oppfølgingen kan si noe om den oppmerksomhet utdanningene får fra myndighetene, og deres status.

Andre del konsentreres om signaler gitt i mandat for rammeplanutvalgets revisjonsarbeid for førskolelærerutdanningen, og mulige svar rammeplanutvalget gir på utfordringene fra evalueringen. Det trekkes enkelte linjer mellom dokumentene for utdanningene.

Allmennlærerutdanningen

Det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet ga NOKUT i oppdrag å evaluere samtlige allmennlærerutdanninger i 2004, ved

til sammen 20 institusjoner. Rapporten ble levert i september 2006 (Hansén, 2006). Etter NOKUTs evaluering kom Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren, rollen og utdanningen. Innstilling ble avgitt med Innst. S. nr. 185 (2008-2009),⁴ og behandlet i Stortinget.⁵ Førskolelærerutdanningen ble ikke drøftet, verken i meldingen, innstillingen, eller i stortingsdebatten. Men grunnskolen lærerutdanninger fikk stor oppmerksomhet i Stortinget, illustrert ved innlegg fra representanten Anna Ljunggren fra Arbeiderpartiet:

«I dag behandler vi utdanningen til et av landets viktigste yrker. Lærerutdanningen er i en særstilling, fordi den alltid har blitt behandlet grundig og detaljert i denne sal. Også i løpet av mine snart fire år i dette huset har læreren og lærernes utdanning og stilling i samfunnet vært gjenstand for debatt og representantforslag. (...) I et barns liv er læreren en av dem barnet tilbringer mest tid sammen med. Vi trenger faglig dyktige pedagoger, men også lærere som evner å gi omsorg. Hva slags lærer du får, former deg som menneske, både faglig og personlig. Skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger og interesser.»⁶

Siste del av sitatet kunne vært sagt om en førskolelærer også, men så skjedde ikke. Etter behandlingen i Stortinget var allmennlærerutdanningen i prinsippet en saga blott. KD følger reformen med faglig oppmerksomhet, med forskerskole og følgegruppe.

For å utforme de nye utdanningene ble det oppnevnt et utvalg som skulle lage utkast til rammeplan for lærerutdanninger for grunnskolen, GLU, én modell for 1.- 7. trinn og én for 5.- 10. trinn. Utvalget oppnevnte faggruppe, utarbeidet mandat for disse, for og i tråd med KDs melding til Stortinget, å sørge for bred deltakelse i prosessen. Utvalget skulle gi tilråding om felles retningslinjer dessuten kjennetegn for GLU. KD har, etter foreskrevet behandling, fastsatt rammeplan, som forskrift,

med virkning fra 1. august 2010.⁷ Utvalget utarbeidet også retningslinjer. Mønsteret for ny rammeplan for førskolelærerutdanningen ble dermed lagt.

Førskolelærerutdanningen

Hva så med den politiske prosessen for førskolelærerutdanningen? Fikk denne utdanningen den samme politiske behandling og oppmerksomhet fra Stortinget? Nei.

I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) slo KD fast at det skulle settes i gang en prosess med evaluering og fornying av førskolelærerutdanningen, og ga det som begrunnelse for at førskolelærerutdanningen ikke ble behandlet i meldingen (KD 2009:11). Behandlende komité viste til dette i sin innstilling, og påla heller ikke KD å komme tilbake til Stortinget med dokumenter som ville involvere Stortinget i det videre arbeid med utdanningen. Dermed blir utdanningen tatt hånd om av fagdepartementet uten innspill fra Stortinget.

Signalet som sendes, er ikke til å misforstå. Barnehagen og førskolelærerne synes å ha mindre offentlig interesse og status enn grunnskolen og dens lærere. Det er interessant, ikke minst på bakgrunn av en rekke offentlige dokumenter som adresserer barnehagen som samfunnsinstitusjon, og som rammeplanutvalget som reviderer utdanningen, ifølge KDs mandat, skal forholde seg til.

NOKUT-evalueringen

I 2008 oppnevnte NOKUT etter oppdrag fra KD en sakkyndig komité for å evaluere førskolelærerutdanningen. Rapporten kom i september 2010. Komiteen ble ledet av professor emerita Gunnhild Hagesæther. Utdanningen ved 20 institusjoner ble evaluert. Formålet var «å fremskaffe best mulig kunnskapsgrunnlag for videre utvikling av utdanningen. Det er lagt særlig vekt på profesjonsinnretningen og utdanningenes relevans i forhold til barnehagen i dag» (Hagesæther 2010:6).

Komiteens inntrykk (s. 11) er at «førskolelærerutdanningen har lav status i de fleste institusjonene, og følgelig er lavt prioritert med ressurser til faglig utvikling og FoU». Den politiske behandlingen etter NOKUT-evalueringen støtter denne observasjonen. I Stortingsmelding nr.18 fra 2011, Læring og fellesskap (KD 2011), behandler imidlertid KD en rekke forhold som angår barnehagens kompetansebehov



og utdanningen, og spesielt behov for spesialpedagogikk. KD skal (s. 16) «utvikle en overordnet og helhetlig strategi for å rekruttere, videreutvikle og beholde nødvendig kompetanse i barnehagen.» Det skal opprettes en følgegruppe ved implementering av ny rammeplan (s.137), og KD vil arbeide for å heve førskolelærerutdanningens og førskolelæreryrkets status. Men det sies ingen ting om hvordan.

Sikre grunnleggende kompetanse⁸

I det følgende er det KDs oppfølging som er tema. Evalueringskomiteens erfaringer og anbefalinger brukes som speil. NOKUT-rapporten viser til både mangler og aktuelle behov som begrunnelse for endringer i utdanningen: «Det er nødvendig å se på rammeplanen for utdanningen. Områder av stor samfunnsmessig og førskolepedagogisk betydning som alle-

rede er nevnt i dagens rammeplan, får ikke helt innpass i utdanningene. Det gjelder tema som små barn og deres læring, problemstillinger knyttet til språk og språkopplæring og til det økende kulturelle mangfoldet i en barnehage hvor nå tre firedeler av alle barn i førskolealder tilbringer dagen.» (Hagesæther 2010:11)

Rapporten tar også opp andre forhold, som endring av barnehagens organisering og at størrelsene øker. Det er om å gjøre å sikre førskolelærerens grunnleggende kompetanse idet halvparten av barnehagene har under 50 barn, avdelinger har bare én utdannet førskolelærer, og altfor mange har ingen. Samfunnsfaget må være obligatorisk som grunnlag for forståelse av samfunnet og samfunnsmessige endringer. En rekke synspunkter ble fremmet under evalueringen. «Mat og helse» var ønsket, faglig styrke og ferdighet i bruk av fagene i barne-

hagen må stå sentralt, utviklings- og endringskompetanse må vektlegges, studenter og øvingslærere ønsket lengre praksis, gjerne rettet mot ledelse og samarbeid med kommunale etater. Mobilitet for førskolelærerstudenter må løses. Betydningen av dannelsesprosessen i utdanningen, med vekt på studentenes utvikling av etisk kunnskap, og bevissthet og evne til refleksjon og kritisk tenkning, ble vektlagt (s. 91).

Ifølge komiteen bør spesialpedagogikk styrkes og kunne tas som fordypningsenhet. Det ble påpekt at kulturelt mangfold og identitet både er forsømt og viktig. Profesjonsrettingen



Om kronikkforfatteren: Ingeborg Tvetter Thoresen (Ingeborg.T.Thoresen@hive.no) er førstelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold (foto: Arne Solli).

må styrkes både i fagene og praksis, og i samspillet. Komiteens konklusjon er at en ny rammeplan bør være mindre detaljert enn rammeplanen fra 2003, og at den enkelte institusjon må få stor frihet til å utforme studiet innen relativt vide rammer (s.113).

Spenninger

Førskolelærerutdanningen befinner seg i et spenningsfelt mellom tradisjon, teoretisk kunnskap og praksisbasert kunnskap. Som profesjonsutdanning skal den være forankret i praktisk kunnskap (Grimen 2008:119, Hagesæther 2010).

Samtidig med at barnehagen har endret seg, har også høyere utdanning gjort det. Utdanning til velferdsstatens yrker er ifølge Rune Slagstad «innlemmet i et vitenskapelig profesjonalisert høyskolesystem» fra 1970- tallet til høgskolereformen i 1994, og vitenskapen er ifølge Slagstad «den nye tids formende kunnskapsform». Han sier (2008:65): «De mer eller mindre vitenskapelige forankrede profesjoner er imidlertid ikke blitt akkompagnert av en parallell refleksjon over den profesjonsrelaterte kunnskapens egenart, og den vitenskapelige kunnskapens flerfoldige former.»

Utdanningen er forpliktet til forskningsbasert undervisning. Det har imidlertid vært relativt lite spesifikk forskning på barnehagefeltet (Nordenbo & Moser 2009). Det bøtes nå på med satsing på praksisrelatert profesjonsforskning. Forskningen ved høgskolene, der det meste av førskolelærerutdanningen blir gitt, ble ifølge evalueringsrapporten utført av forskere med lavere formell kompetanse enn ved universitetene. Mye av virksomheten har mer preg av å være utviklingsarbeid enn forskning (Hagesæther, 2010:116). Rapporten avsluttes slik: «Skal utdanningen være en utdanning for framtiden, må den forankres både i tradisjonen og i forskningsbasert teoretisk kunnskap og i praktisk yrkesorientert kunnskap. Samtidig må den leve med og nyttiggjøre seg den energien og det utviklingspotensialet som ligger i selve spenningen mellom de hver for seg verdifulle elementene.»

Det er kombinasjonen av ovennevnte tre elementer som er utfordringen for en ny utdanning.

Ny rammeplan

Rammeplanutvalget for revisjon av utdanningen ble oppnevnt av KD 2. februar 2011 med førsteamanuensis Gunnar Stave som leder.⁹ Tidsrammen ble stram. Frist for levering av forslag til forskrift var 15. oktober 2011, og tidsskjemaet tilsa altså opprinnelig at ny utdanning skulle iverksettes fra 1. august 2012.

Ifølge mandatet skal førskolelærerutdan-

ningen være «en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som er attraktiv, innovativ og krevende og som har høy kvalitet.¹⁰ Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk legges til grunn. Det skal formuleres krav til av læringsutbytte for kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, på ulike nivå. Først og fremst gjelder det planverk som forskrift og retningslinjer. Kvalifikasjonsrammeverk gir både formelle og innholdsmessige begrensninger for tenkningen, og for tekstene uten at det går nærmere inn på her.

Utfordringen med å vurdere synspunkter og anbefalinger fra NOKUT -rapporten er overlatt utvalget. De nye utfordringene fra offentlige dokumenter skal også løses. Mandatet åpner for nytenkning. Det er mange forhold som skal ivaretas i løpet av tre års utdanning.

Pedagogikkfaget integreres

Rammeplanutvalget har oppnevnt arbeidsgrupper. Gruppemedlemmene møtte utvalget 1. og 2. mars i år til orientering om oppgaver og arbeidsform og til innledende drøftinger.¹¹ I gruppene har alle fag i utdanningen sine representanter. Den største gruppen er pedagogikk-lærere. Dessuten er studentene og praksisfeltet godt representert. Barnehagens behov og samfunnets interesser gis tydelig vekt i mandat, bakgrunnsdokumenter og ved representasjon.

Allerede på første fellessamling ble en vesentlig beslutning tatt: det skal være kunnskapsområder, ikke fag, i den nye utdanningen. Forslaget forelå i en utredning fra Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU)¹² Det gikk tre måneder uten videre avklaring. Dermed kunne faggrupper verken organiseres, eller begynne arbeidet. Først i juni ble kunnskapsområdenes konstruksjon, fag som skulle bidra, og betegnelse presentert.

Det blir seks kunnskapsområder, der pedagogikkfaget skal integreres i alle. Videre avklaring om kunnskapsområdene, omfang og fagenes «skjebne» ble først avgjort i september, da også forslag til forskrift forelå.¹³ Rammeplanutvalget har også foreslått ny yrkesbetegnelse, barnehagelærer. I løpet av høsten skal det utarbeides retningslinjer med læringsutbytteformuleringer for områdene og et sett med kvalitetskjennetegn, samt eventuelle kvalitetsindikatorer som resultater i utdanningen kan måles etter.

Forslaget til forskrift, er skåret over samme lest som forskriften for GLU. Forslaget er tydelig i sin vektlegging av «sosial kompetanse samt evne til yrkesetisk refleksjon «og knytter den forventede kompetansen til oppgaver fra barnehagelovens formålsparagraf, «å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og å fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling

i samarbeid og forståelse med hjemmet». At utdanningen skal bygge på «forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling», presiseres. Institusjonens ansvar for dannelsesperspektivet i barnehagelærerutdanningen burde imidlertid nevnes spesielt i forskriften.

Struktur og innhold

Forslaget gir institusjonene en relativ frihet. Fagene er ikke studiepoengfestet og det gis mulighet til både å forsterke kunnskapsområder og rom for fordypning. 100 studiepoeng kan utgjøre en felles basis. Praksis er styrket i omfang, og med pedagogikkfag integrert i alle kunnskapsområdene skal, i alle fall på papiret, profesjonsperspektiv og -innretning styrkes. Sammenlikner en forskriften med grunnskolelærerutdanningens, så ble pedagogikkfaget som profesjonsfag tydeliggjort og styrket der, også dets rolle som et sammenbindende fag. Fagene ble også styrket. De ble færre og av større omfang. Fagene i GLU korresponderer med grunnskolens fag.

I førskolelærerutdanningen er det enkelte fags omfang ikke fastlagt. De viktigste innvendningene mot forslaget er både at fagene er svekket og utydelige, og at utdanningens største fag hittil, pedagogikk, er usynliggjort gjennom en total integrering: «Alle kunnskapsområdene skal være profesjonsrettede og integrere faglig og didaktisk kunnskap fra pedagogikk og fra lærerutdanningsfag tilpasset barnehagens fagområder. Pedagogikk skal inngå i alle kunnskapsområdene.¹⁴

Med en større vekt på pedagogikkens anliggender blir det trolig mindre rom for å behandle de øvrige fagenes fagdidaktiske og yrkesspesifikke utfordringer. Slik jeg ser det, gis ikke pedagogikkfaget identitet som profesjonsfag. Og konstruksjonen synes båret av en mistillit til fagenes evne (vilje) til å bidra med profesjonsperspektiver i utdanningen. En må spørre hva utdanningenes viktigste foci er? Og videre, hva skal det integrerende element i utdanningen være? Hva med de største utfordringene i dag, stadig flere av de minste barna, og utfordringene fra mangfoldet i alle henseender, fra klasseperspektiv, språk, og spesialpedagogiske utfordringer til religion?

De minste barna og de spesialpedagogiske utfordringene får ingen oppmerksomhet så langt. Kunnskapsområdene korresponderer ikke med barnehagens fagområder, noe som heller ikke styrker de barnehagedidaktiske utviklingsmuligheter i faget.

Kunnskapsområdenes begrunnelse

I en pressemelding fra rammeplangruppen heter det: «Inngangen til å avgrense kunnskapsom-

rådene i den nye rammeplanen for førskolelærerutdanningen er innsikt i yrkesfeltet til førskolelærerne. Den primære argumentasjonen for å organisere kunnskapen i kunnskapsområder er ikke grunnlagt i tverrfaglighet, men i ønsket om en styrket profesjonsinnretning og relevans i utdanningen. Et kunnskapsområde er en del av kunnskapsgrunnlaget for førskolelærerens yrkesrolle. Kunnskapsområdene vil med dette utgangspunktet ikke falle sammen med den fagstrukturen utdanningen har i dag, men fagene i dagens utdanning vil være den sentrale kunnskapsbasen også for den nye utdanningen¹⁵. Professor Harald Grimen viste at profesjonskunnskap både er sammensatt og fragmentert (Grimen 2008). Det hentes kunnskap fra en rekke vitenskapsfag, men også fra praktisk kunnskap, ervervet gjennom erfaring. Det som skaper enhet, eller holder profesjonskunnskapen sammen, er at elementene er integrert som, det han kaller, «praktiske synteser». Profesjonell yrkesutøvelse må altså anvende kunnskaper fra mange felt (Grimen, 2008:72).

Slik jeg ser det, søker rammeplangruppen å gruppere en del av «lærerutdanningsfagene», for å motvirke fragmentert kunnskap. Spørsmålet er om det «hjelper». For «lærerutdanningsfagene», som utgjør en «kunnskapsbase», er allerede i seg selv fragmenter av større vitenskapsfag. Fragmenteringen kompenseres ikke med en ny konstruksjon. Den ligger i profesjonskunnskapens egenart. Kunnskapsområdene som konstruksjon kan derimot gjøre at det blir mindre interessant å bidra til utdanningen fra «kunnskapsbasen». Da kan førskolelærerutdanningen, som nå skal styrkes og få økt status, svekkes. Det er en del av min profesjonsfaglige utfordring og faglighet, som lærerutdanner, nettopp å foreta begrunnede valg av elementer i faget som kan inngå i profesjonskunnskapen med både innhold og vin- kler, i et byggende og kritisk perspektiv.



Utfordringer for institusjonene

I retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene står det: «For å nå målet om gjennomgående forskningsforankring, skal alle undervisningsfag og skolerelevante fag og emner være forankret i et forskningsaktivt miljø. Med forskningsaktivt miljø menes at fagmiljøet må omfatte ansatte som selv er aktive forskere.»

En tilsvarende formulering kan komme for barnehagelærerutdanningen. Hvordan vurderer rammeplanutvalget og KD kunnskapsområdene i et forskningsperspektiv? Hva slags forskningsforankring skal kunnskapsområdene ha? Hvordan få søkere til stillinger på områder som ikke gjenkjennes i akademia? Hvem vil kvalifisere seg i et vitenskapsfag eller på et fagfelt for å bli «gjesteforeleser» på et kunnskapsområde som gir usikre, faglige muligheter? Hvilke utdanningsmuligheter ser potensielle studenter for seg når verken fag eller omfang av disse spesifiseres?

Institusjonene står overfor en rekke utfordringer, som anvendelse av lærernes kompetanse og videre utvikling av utdanningsløp som master og ph.d. på barnehagefeltet, og

evaluering av studentenes arbeid. Hvert sammensatt kunnskapsområde skal evalueres som ett. Det er imidlertid ingen logisk, faglig sammenheng i elementene i kunnskapsområdene. Til nå er lærerne kvalifisert gjennom disipliner, forvalter og har erfaring med lærerutdanningsfag som profesjonsfag. Ny rammeplan gir krevende øvelser hva innhold, metode og organisering av undervisning og evaluering angår.

Med mange utfordringer og en rekke uavklarte spørsmål var det betimelig at fagmiljøenes ønske om mer tid, ble imøtekommet. Før studentene inviteres til en ny utdanning, må høyskolene kunne tilby en godt forberedt modell. Ikke minst fordrer et utstrakt samarbeid mellom fagmiljøene og med praksisfeltet det. Høringsrunden om ny forskrift vil, med utsettelsen, gi en reell mulighet til konstruktiv og kritisk gjennomtenkning av de bærende prinsippene for den nye utdanningen. Skal visjonen om «å tenke stort om de små» virkeliggjøres, må institusjonene lykkes. Først slik kan den trekke gode studenter til arbeid med barna. Barnehagen fortjener det.

Noter

- 1 Barnehagelærer er den nye yrkestittelen.
- 2 Hagesæther, 2010:97
- 3 http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2011/barnehage/
- 4 <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Stortinget/2008-2009/inns-200809-185.pdf>
- 5 <http://www.stortinget.no/Global/pdf/Innstillinger/Stortinget/2008-2009/inns-200809-185.pdf>
- 6 <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2008-2009/090402/1/#a5>
- 7 <http://www lovdata.no/for/sf/kd/kd-20100301-0295.html>
- 8 I dette avsnittet hentes vurderinger og utfordringer fra NOKUT-rapportens Del I, uten at alt er belagt med henvisninger. Det ville i så fall stykke opp teksten.
- 9 Gunnar Stave er sosiolog, har vært rektor ved Høgskulen i Volda og leder for Universitets- og høgskolerådet.
- 10 <http://www.hihm.no/Prosjektsider/Rammeflu/Mandat>
- 11 Undertegnede er medlem i arbeidsgruppe, med Religion, livssyn og etikk. Ivar Selmer Olsen, dekan ved DMMH, er med i NRLU, medlem av rammeplanutvalget, ledet gruppen som ga innspill til rammeplanutvalget fra NRLU, http://www.uhr.no/documents/FLU_notat_endeligutg.pdf
- 12 www.uhr.no/documents/FLU_notat_endeligutg.pdf
- 13 <http://www.hihm.no/Prosjektsider/Rammeflu/Nyheter/Utvalget-vil-gi-institusjonene-stoerre-frihet>
- 14 Forslag til forskrift, §3 Se note 17
- 15 <http://www.hihm.no/Prosjektsider/Rammeflu/Nyheter/Status-etter-augustmoetet-lest:09102011>

Litteratur:

- Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap. Profesjonsstudier (pp. s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagesæther, G. (2010): Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010: Del 1: Hovedrapport Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Hansén, S.-E. (2006): Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Oslo: NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Kunnskapsdepartementet. (2009): Læreren: Rollen og utdanningen. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet. (2011): Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov (vol. nr 18 (2010-2011)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Nordenbo, S. E., & Moser, T. (2009): Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Slagstad, R. (2008): Profesjoner og kunnskapsregimer. I A. Molander & L. Terum (red.): Profesjonsstudier, (pp. 54-68). Oslo: Universitetsforlaget.

Betydningen av den kreative kaoskraften

Uansett hva som skjer med førskolelærerutdanningen, må det være rom i barnehagen for kunstfag, lek, opplevelse, skaperglede og utforskning,

Av Grete Skjeggstad Meyer

Hjerneforskeren Matti Bergström bruker betegnelsen «kaoskraft» om det som oppstår i hjernen ved bruk av det skapende, det estetiske, fantasien, idéer, vurderinger og tro (Bergström 1995). Han hevder at en likevekt av orden og kaos er forutsetninger i utviklingen av barnets hjerne. Gjennom lek, absurde ideer, fortellinger, overraskelser og det sanselige mener Bergström at hjernen åpnes for noe han kaller 'mulighetsskyen'. Min påstand er at vi i førskolelærerutdanning og barnehage må ta vare på kaoskraften og mulighetsskyen, selv om slike størrelser ikke har tellekant.

I 2009 kom rapporten *Alle teller mer* ved Solveig Østrem, mfl, ved Høgskolen i Vestfold. Gjennom denne rapporten om implementering av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (RB 06) skisseres nyere utviklingstrender innenfor barnehagesektoren. Det pekes det på at fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* (KD 2006) er lavere prioritert i dagens barnehager enn ved forrige undersøkelse i 2002.

Interessen for de estetiske fagfeltene er synkende i barnehagen, samtidig som interessen for fagområdene *Kommunikasjon, språk og tekst* og *Antall, rom og form* er stigende (Østrem 2009). Vi kan si at fokus i dagens barnehage i stor grad er knyttet opp mot skolens «grunnleggende ferdigheter» (KD 2009). I Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* uttrykkes det bekymring for utviklingen innenfor fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet*. I et intervju i Barnehagefolk (Solheim 2010) gir kunnskapsminister Kristin Halvorsen uttrykk for at det er viktig å holde fast ved de estetiske fagene og en pedagogikk som «er tuftet på å

se hele barnets utvikling». Ministeren mener videre at «det er først og fremst førskolelærerutdanningene som er nøkkelen til hva slags input barnehagene får i forhold til estetiske fag».

Føringer i barnehagens rammeplan

Det har vært mange politiske signaler om hva som er viktig i barnehagen og om fokus på å forberede barnehagebarn til å bli skolebarn, blant annet i NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst*. Det har vært mye mediedebatt og politiske utspill knyttet til viktigheten av skoleforberedende ferdigheter, som tallbegrep og forberedende leseopplæring. Rapporten om implementering av Rammeplanen tar disse problemstillingene opp til diskusjon, og konkluderer med at de trolig er medvirkende til hvordan RB 06 leses ute i barnehagene. Rammeplanen synes i seg selv også å ha tydelige føringer her:

Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen. Gode opplevelser, erfaringer og læring innenfor disse områdene i barnehagen vil kunne gi barna et positivt forhold til fagene og motivasjon for å lære mer. (KD 2006:21)

Som førskolelærerutdanner stiller jeg meg noen spørsmål: Skal jeg utdanne førskolelærere til å se på barnets første fem leveår primært som forberedelse til skolelivet? Dersom vårt fokus for de yngste barna skal være skolen, hva da med det som ikke er skolefag? Politiske føringer i Rammeplanen og politiske utspill i etterkant er nok en del av årsakskartet når fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* er nedprioritert i barnehagene, et synspunkt som også støttes i Østrems, mfl, rapport.

En annen trend rapporten peker på er et økt fokus på arbeid som er 'målbart'. Dette viser seg blant annet i utvelgelse av hva som arbeides mest med innenfor enkelte fagområder, som *Antall, rom og form* med fokus på antall og telling, eller *Kommunikasjon, språk og tekst* med fokus på språk. Undersøkelsen viser seg at barnehagene i økende grad har tatt i bruk kartleggingsverktøy og også i stor grad kartlegger enkeltbarn.

Det kan se ut til at barnehagene velger ut

felt hvor læring kan måles, og «med en økende tendens til å fokusere på ferdigheter som lar seg registrere» (Østrem mfl 2009). Fra et kunstfaglig perspektiv kan en da spørre seg om også dette er en medvirkende årsak til at de estetiske fagene ser ut til å bli nedprioritert. Noen kunstfaglige aktiviteter kan synliggjøres gjennom produkter. De estetiske fagene egner seg likevel ikke til å kartlegge og måle «skolske» ferdigheter og kunnskap.

I Barnehagelovens § 2 påpekes det at barnehagen skal «støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær», og i RB 06 tilføyes det at barnehagen skal finne arbeidsformer som støtter lovens § 2. I Rammeplan for førskolelærerutdanningen står det per i dag at «Den norske barnehagen bygger på en tradisjon med dialog, undring og utforskning som grunnlag for det pedagogiske arbeidet.» Barnehagen skal tilrettelegge for kreativitet, lek og utforskning. Hvordan kan vår førskolelærerutdanning støtte opp om dette også i fremtiden?

Estetiske fags egenverdi fjernes?

Rapporten *Alle teller mer* løfter frem et annet viktig moment: «Man kan stille spørsmål ved om innføringen av den nye rammeplanen kan bidra til å redusere estetiske fag til metodikk.» Rapporten peker på at estetiske fag ser ut til å ha utviklet seg til å bli instrumentelle fag til støtte for språkutvikling og annet, mer enn et fagområde med egenverdi. Dersom kaoskraften skal være en del av barnehagens liv, må kunsten, det estetiske uttrykket og skapergleden ha egenverdi.

Våren 2009 gjennomførte undertegnede og en kollega spørreundersøkelsen «Utdanning som setter spor?» (Reigstad & Meyer 2009) blant førskolelærere utdannet ved NLA Høgskolen. Vi undersøkte om utvalgte undervisnings- og arbeidsformer i utdanningen hadde fungert for dem som student under utdanning og om de senere, som førskolelærere, kunne dra nytte av denne erfaringen og kunnskapen. Fokus i undersøkelsen var bruk av Problembasert læring (PBL) som didaktisk konsept (Reigstad 2010) og bruk av INTRO og estetisk opplevelse som startpunkt for læringsprosesser (Meyer 2010).

Vår undersøkelse gjenspeiler de samme funnene som i *Alle teller mer* vedrørende vektlegging av fagområdene i Rammeplanen. *Kommunikasjon, språk og tekst* skårer høyest, mens



Om innspillforfatteren: Grete Skjeggstad Meyer (Grete.Meyer@NLA.no) er høgskolelektor ved NLA Høgskolen i Bergen (NLA = Norsk Lærerakademi), der hun er programansvarlig for førskolelærerutdanningen. Hun har også vært medlem av faggruppen for dramafaget under Rammeplanutvalget for førskolelærerutdanningen (privat foto).



Etikk, religion og filosofi og *Nærmiljø og samfunn* har minst fokus, og også *Antall, rom og form* får relativt dårlig skår.

Når det gjelder *Kunst, kultur og kreativitet*, sier 22,1 prosent av de spurte i vår undersøkelse at dette har vært satsingsområde i deres barnehage siste året (se tabell). I tillegg oppga 26,5 prosent at de i deres barnehage har hatt *Kunst, kultur og kreativitet* som satsingsområde et eller flere tidligere år.

Tabellen bekrefter en trend med lavere prioritering av de estetiske fagene i dagens barnehagehverdag. Dette er en utvikling som kan være på kollisjonskurs med dagens styringsdokument for barnehage og førskolelærerutdanning, og som bekrefter en trend med mindre fokus på ikke-målbare fagområder. Dette er en utvikling som er bekymringsfull og som bør være en vekker i ny Rammeplan for førskolelærerutdanning (implementeres august 2012) og for den kommende revisjonen av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (implementeres august 2013).

Ta utfordringen!

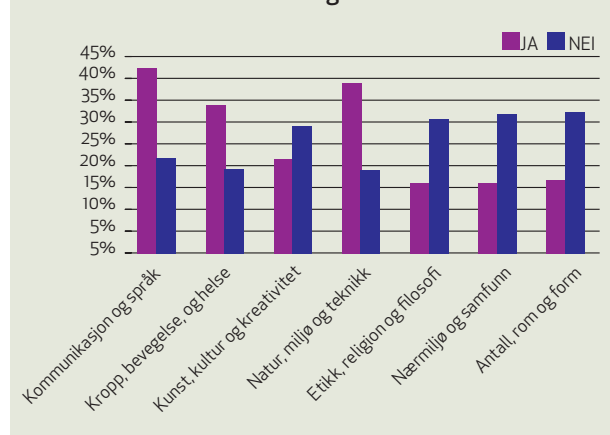
Teller det som ikke kan telles? Med utgangspunkt i undersøkelsen *Utdanning som setter spor?* fra NLA Høgskolen og rapporten *Alle teller mer* tegnes et bilde av en barnehageutvikling hvor fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* får mindre plass, mens skoleforberedende og målbare fagområder øker. Det kan også se ut til at de estetiske fagene har fått en mer instrumentell funksjon, hvor det er fare for at fagenes egenart og egenverdi blir oversett.

Det som ikke kan telles bør også telle med! Kunst, kultur, det kreative kaos og den estetiske opplevelsen er sentrale faktorer i utviklingen av et barns hjernekapasitet. Også våre nåværende styringsdokument for førskolelærerutdanning og barnehage understreker viktigheten av undring, opplevelse, fantasi, kunst og kultur. *Kunst, kultur og kreativitet* skal ifølge

disse dokumentene telle med også i fremtidens barnehage.

Utdanningsminister Kristin Halvorsen utfordrer utdanningsinstitusjonene til økt vektlegging av de estetiske fagene. Tar vi utfordringen? Kan vi i førskolelærerutdanningen styrke arbeidet med kunsthagene i tettere samarbeid med andre fag? Det må i fremtiden utdannes førskolelærere som har kunnskap, erfaring og trygghet i bruken av kunsthag og kunstuttrykk. Jeg tror disse elementene må være tilstede før en førskolelærer tar i bruk kaoskraften og åpner for barnets «mulighetssky».

«Er noen av fagområdene i Rammeplanen satsingsområde for din barnehage dette året?»



Kilder:

Barne- og familiedepartementet (BFD) 2005: Lov om barnehager.
Bergström, Matti 1995: Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan.
Wahlström & Widstrand, Sverige.
Kunnskapsdepartementet 2008/09: Kvalitet i barnehagen Stortingsmelding 41.

Kunnskapsdepartementet 2010: Med forskertrang og lekelyst. NOU2010:8.
Kunnskapsdepartementet 2006: Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Kunnskapsdepartementet 2003: Rammeplan for førskolelærerutdanningen.
Solheim, Morten (2010): «Møte med ministeren» i Barnehagefolk 1/2010.

Note

En INTRO er et kunsthaglig startpunkt for arbeid med et tema, utviklet ved NLA Høgskolen. INTRO er en tilrettelegging av opplevelser med kunst og kunstuttrykk som fundament og virkemiddel. Den har som mål å være en døråpner inn i et flerfaglig tema (Meyer 2010) og tar i bruk kunst og kultur som trigger for arbeidet med ulike tema og fagområder.

Reigstad, Ingunn og Grete Skjeggstad Meyer 2009: «Utdanning som setter spor?», NLA Høgskolen.
Østrem, Solveig m.fl.: Alle teller mer Rapport 1/2009 Høgskolen i Vestfold.

52 Første steg nr 4 2011



karakterisert som sensitive. Mange av opplysningene som samles inn gjennom ALLE MED om barns kognitive, emosjonelle og motoriske utvikling handler om fysisk eller psykisk helse.

Ekspertkulturer og kommersialisering

Bruk av standardiserte kartleggingsverktøy i barnehagen innebærer at mer av definisjonsmakten overlates til kommersielle krefter og ekspertgrupper utenfor barnehagen. Samtidig svekkes tilliten til førskolelæreres faglige vurderingsevne i det konkrete arbeidet med observasjon og dokumentasjon. Dette ble poengtert av Solveig Østrem på konferansen i Stavanger.

ALLE MED-gruppa mener denne beskrivelsen er feilaktig når det gjelder ALLE MED. I e-posten understrekes det at styrerne i Eigersund kommune har deltatt i arbeidet med å utvikle verktøyet, og at to barnehagestyrere inngår i forfattergruppa. «Å påstå at dette er en ekstern ekspertgruppe er direkte feil. I beste fall er det ikke så lite frekt å uttale seg så bastant om et observasjonsmaterieell uten å gjøre seg bedre kjent med dette», hevder forfatterne.

Vi har gjennom materiell som er offentlig tilgjengelig, gjort oss godt kjent med hvem som står bak ALLE MED. Det forfattergruppa ikke har forstått, er at når styrere, logopeder og forskere utvikler et verktøy som de mener *andre* barnehager bør benytte – i stedet for at barnehagens eget personale tar ansvar for å vurdere hva som skal observeres og hvordan det skal dokumenteres – oppnevner de seg samtidig til en ekspertgruppe som befinner seg *utenfor* barnehagen der skjemaet skal benyttes. I tillegg går de inn som en kommersiell aktør.

Å unndra seg offentlig debatt

Ved å bruke e-post som medium for å svare på publisert kritikk, unndrar forfatterne seg fra en offentlig debatt om verktøyet de har utviklet. Det blir dermed enda vanskeligere å se bort fra forfattergruppens kommersielle interesser.

Handler forsøket på å privatisere debatten, og å møte saklig argumentasjon med usaklige personangrep, til syvende og sist om frykten for tapte markedsandeler?

Barnehageeierne opprettholder useriøse lekeplasskontrollører

Som lovt i forrige utgave av Første steg, i forbindelse med reportasjen *La barna nyte fryden ved fare*, bringer vi her en kommentar fra Jan Heyerdahl, selv lekeplasskontrollør.

Av Jan Heyerdahl

Det er riktig at de fleste som tilbyr lekeplasskontroll blander sammen sine roller ved at de blander kontrolloppgaver med salg og formidling av «tilhørende» tjenester. At barnehage-/lekeplassiere ikke ser at det er bukken midt i havresekken synes også vi er rart. Eiere bør stille seg spørsmålet: Hvilken agenda har en utstyrsleverandør med hensyn til å si / ikke si noe galt om lekeplassutstyret? Og dersom det er vurdering av det de selv har levert til barnehagen, bør det være åpenbart hvor etterrettelig dette blir. Barnehage-/lekeplassiere er selv de som opprettholder grunnlaget for utstyrsleverandørenes rollesammenblandende utøvelse – nettopp ved å benytte deres tjenester!

Når virksomheter lar seg lure, slik Ellen Beate Hansen Sandseter beskriver med hensyn til å bruke hundretusener av kroner på oppgraderinger, anbefalt og levert av samme firma,

så er det noe virksomhetene selv må sørge for å se, forstå, og å unngå. Det er klart en blir oppbrakt av dette – derfor arbeider heller ikke Lekeplasskontrollen slik.

Ut fra vårt ståsted og holdning til oppgavene vi utfører, setter vi ikke pris på at Hansen Sandseter og Asbjørn Flemmen søker å dra alle lekeplasskontrollører over én kam, bare fordi mange av dem utøver rollesammenblanding.

Vi vil dessuten hevde at også Flemmen gjennom sitt foretak Leikforum blander roller, da han i kraft av å være pedagog også selger lekeplassutstyr tilpasset hans egen pedagogiske tenkning. Når Leikforum produserer det vi hevder er lovstridige åpninger i utstyret sitt – se bildet, må vi beskrive disse 48 lovstridighetene. Vår påstand er at det ikke er vi som



Replikkforfatteren: Jan Heyerdahl er daglig leder av firmaet Lekeplasskontrollen (privat foto).

sier noe om Flemmens utstyr, men reglene. Med hensyn til øvrige påstander i artikkelen nøyer jeg meg med å fastslå at Flemmen og jeg saklig sett befinner oss svært langt fra hverandre i denne saken, og at Første stegs redaktør mener tidsskriftet ikke er rette arena for den debatten.

Å kunne reglene gir muligheter

Vi erfarer dessverre at eiere velger å fjerne gode lekemiljøer i stedet for å søke rett kunnskap. Et tankekors er at vi ofte ser at barn foretrekker hjemmelaget utstyr, og at disse kan ha mindre og færre farlige avvik enn helt nytt og kommersielt produsert utstyr i noen tilfeller.

Når det gjelder Norsk Lekeplass Forum (NLF), er dette forumet åpent for alle, også private. De fleste sertifiserte kontrollører er kommunalt ansatte. Listene over sertifikatholdere hos Det Norske Veritas, og på NLFs hjemmeside, bekrefter etter vår mening dette.

En ISO-standard

Det finnes en standard for å sikre uhildet tekniske inspeksjoner: ISO 17020. En bør legge denne til grunn når det gjelder krav til kon-

trolltjenester. Det betyr kort at leverandøren ikke skal beskrive, prise, eller utføre tiltak/reparasjoner – de vil da senere kontrollere egne beskrivelser/arbeider. De skal heller ikke anbefale eller selge produkt, tilby monteringen, eller lignende. De skal rett og slett utføre kun nøytral og faglig kontrolltjeneste.

Som daglig leder Anne Therese Tronshart i Fjæraskogen barnehage i Trondheim helt riktig påpeker, så bør eiere/personell selv kunne vurdere tiltak, og det er nettopp dette vi i Lekeplasskontrollen er opptatt av i vår kunnskapsoverlevering, og som hele vårt formål er tuftet på: Å få virksomheter opp på nivå i forhold til å ivareta ansvaret for egen sikkerhet og å tilfredsstille myndighetskravene.

Internkontroll

I de fleste tilfeller leverer eksterne kontrollører kun en ren kontrolltjeneste. Behovet er i de fleste tilfeller å tilfredsstille myndighets-



«Åpninger mellom 9 og 23 cm der barn kan sette seg fast skal ikke forekomme» står det i forskriftens §6-8. Om sonden i bildet (som er 8,9x15,6 cm) går gjennom en åpning, fast eller fleksibel, så skal åpningen være minst 23 cm stor - slik at hele barnet kommer / faller gjennom og ikke risikerer å sitte fast (foto: Jan Heyerdahl).

kravene, kunne dokumentere dette, og å arbeide for at de ansatte kjenner seg trygge på egen internkontroll. Det handler om en målstjenlig interkontroll, med en kyndig «års-kontroll» som en del av det.

For å lykkes er kunnskapsoverføring til personalet det sentrale. Dette ser vi øker i omfang gjennom blant annet våre kurs. Vi arbeider i all kunnskapsoverføring etter regelen om at «når man forstår hvorfor man skal gjøre noe – da gjør man det». Internkontrollen må henge på greip! (Heyerdahls replikk er forkortet. Red.)

Svarreplikk

Private kontrollører forsøker å sette seg over DSB

Som den som i størst grad er gjenstand for Jan Heyerdahls kritikk, tar Asbjørn Flemmen her til motmæle.

Av Asbjørn Flemmen

Lekeplasskontrollen as har ved flere anledninger stemplet anlegg som ikke har de tradisjonelle lekeapparatene, som livsfarlige. Disse vurderingene dreier seg i korthet om at veiledende europeiske normer anvendes som om de var juridisk bindende lovkrav. I tillegg brukes normene feil.

Saken gjelder tolkning av *fast dimensjonerte åpninger og bevegelige åpninger* i bevegelsesmiljø i henhold til anerkjente standarder. Konkret går det i denne saka på at turnstiger og turnringer, som har vært i bruk i mer enn 130 år, av lekeplasskontrollører med «Veritas-sertifikat» blir vurdert å være livsfarlige. Med

referanse til et anlegg ved Nordbyen skole i Molde skriver Jan Heyerdahl, daglig leder av Lekeplasskontrollen as: «Anlegget bryter med norsk lov 48 ganger.»

Problemstillingen er blitt vurdert av staten ved Direktoratet for samfunnssikkerhet og beredskap (DSB, 07.07.05): «... taustiger faller ikke innenfor definisjonen i forskriftens § 6 til fast dimensjonerte åpninger.» Og: «DSB vurderer Deres (det vil si Flemmens, Red.s anm.) risikovurdering av åpningene i taustigen som tilstrekkelig.»

Heyerdahls rapport fra Nordbyen skole ble sendt til DSB for vurdering. DSB svarer 31.08.09: «DSB fant da den tidligere tilsendte risikovurderingen fra produsenten (det vil si Flemmen, Red.s anm.) som tilstrekkelig.»

Heyerdahl hevder at forhold i miljøet som ikke er i samsvar med standardene, er brudd på «norsk lov». DSB skriver 29.11.2005 i et brev til meg at det er «utarbeidet felleseuropeiske normer som ikke er juridisk bindende» og «Standardene er basert på testmetoder utelukkende i forhold til de produkter som er beskrevet, og som sagt kun retningsgivende».

Med den myndighet som ligger i rapporter med logoen til Det Norske Veritas på framsiden, blir innholdet lett tolket som lov, hvilket det ikke er. Det som er juridisk bindende er *Internkontrollforskriften*. Skjemaer relatert til denne ble ikke brukt av Lekeplasskontrollen as ved Nordbyen skole. Heyerdahl og hans kolleger kan se ut til å mene at de som private kontrollører står over det statlige forvaltningsorganet DSB. (Også Flemmens svarreplikk er forkortet. Red.)

Denne debatten er herved avsluttet. Red.



Svarreplikkeforfatteren: Asbjørn Flemmen er pensjonist, tidligere førsteamanuensis ved Høgskulen i Volda, og eier av firmaet Leikforum as (privat foto).



Sitatet i tittelen er hentet fra en intervjuundersøkelse om barn som benytter seg av et kveldsåpent barnehagetilbud. Det sier noe om et ønske om å være i barnehagen på kvelden, og at foreldre kanskje har bedre tid de dagene barna er i barnehagen på kveldstid.

Av Hanne Fehn Dahle

Bakgrunnen for debatten om barnehagens åpningstid er Fellesforbundets forslag om døgnåpne barnehager for en tid tilbake. Forslaget fikk blandet mottakelse.

I debatten om barnehagens åpningstider har jeg nærmest få et inntrykk av at barn som er i barnehagen på kvelden lider, og at foreldrene deres er dårligere foreldre enn de foreldrene som har barna i barnehagen på dagtid. En slik beskrivelse av foreldre, barn og barnehager stemmer ikke med de erfaringene jeg har av kveldsåpne barnehager og brukerne av dette tilbudet.

Jeg ønsker derfor å presentere noen av resultatene fra en intervjuundersøkelse jeg gjorde med barn og mødre som benyttet seg av et kveldsåpent barnehagetilbud: *Når mamma ikke har dårlig tid – da*



Om innspillforfatteren: Hanne Fehn Dahle (Hanne-Fehn.Dahle@hioa.no) er førskolelærer og høyskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (privatfoto).

får jeg være på kveldsåpent: en intervjuundersøkelse med barn og mødre som bruker et kveldsåpent barnehagetilbud (masteroppgave i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo 2009).

Et sosialt liv med jevnaldrende

Det er så fint på kveldsåpent. Og så er det så fine leker. Og så er det... og så Sander går alltid på kveldsåpent. Han koser jeg alltid med.

De beste dagene på kveldsåpent var de dagene en eller flere venner også skulle være der. Noen ganger spurte barna foreldrene om å få være på kveldsåpent hvis de visste at en de likte å leke med også skulle være der. Enkelte av barna visste alltid hvem som skulle være på kveldsåpent den aktuelle dagen, og avtalte gjerne hva de skulle leke med flere timer før kveldsåpent startet.

Ingen av de barna jeg har snakket med sa at de pleide å leke med venner etter at de hadde kommet hjem fra barnehagen, selv ikke de dagene de ble hentet tidlig. Det var en av grunnene til at de likte godt de dagene de skulle være i barnehagen på kvelden. Hvis de ble hentet tidlig og var hjemme på ettermiddagen, møtte de ikke venner før de kom tilbake i barnehagen dagen etter.

En nødvendighetsordning

Barna opplevde at foreldre generelt ofte hadde dårlig tid. Men de merket stor forskjell på foreldrene de dagen de skulle være i barnehagen på dagtid og de dagene de skulle være der på kveldstid. De dagene de ble levert i barnehagen tidlig hadde de voksne dårlig tid. Alt skulle skje veldig fort. De måtte forte seg i barnehagen, og de måtte forte seg hjem igjen. Foreldrene skulle hele tiden rekke noe.

De dagene barna skulle være i barnehagen på kvelden, hadde ikke foreldrene så dårlig tid. De kom i barnehagen sent, og de opplevde foreldrene som roligere og blidere..

Barnehagen kan være en god støtte for småbarnsfamilien. Ved å tilby fleksible åpningstider kan barnehagen også støtte de familiene der mor og far jobber utenom «vanlig» dagtid. Mødrene jeg snakket med mente at de hadde funnet en måte å organisere hverdagen på der de unngikk stress. Ved å ha barna i en kveldåpen barnehage fikk de mer tid sammen med barna, og en roligere hverdag.

Dagens situasjon er at både kvinner og menn jobber samtidig som de har familieforpliktelser. Det er ikke mulig å gå tilbake i tid til slik det var da mamma var hjemmевærende. For mødrene jeg snakket med var det ikke et alternativ å slutte å jobbe. Alternativet hadde vært barnevakter. De mente at det å være i barnehagen var bedre for deres barn enn om de skulle ha vært hos ulike barnevakter. Det kveldsåpne tilbudet var ikke var en luksusordning for dem, men en nødvendighet for å kunne arbeide og ha barn samtidig.

Et likeverdig tilbud

Barnehagen skal sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Et kritisk spørsmål i denne sammenheng er om alle barn får et likeverdig barnehagetilbud, når åpningstiden er tilpasset den foreldregruppen som arbeider på dagtid. Dette dreier seg ikke om foreldres karrierefokus, men helt vanlige kvinner og menn som både har jobb og barn. Hvis du for eksempel jobber i matbutikk eller i frisørsalong er det vanskelig å rekke å hente barn i en barnehage som stenger klokken fem.

Barnehagens åpningstider kan gjøre hverdagen vanskelig for mange familier. Jeg mener at dette ikke er et individuelt problem, men et samfunnsansvar. Med en mer fleksibel organisering kan barnehagene møte familier der både mor og far er i arbeid, og ofte utenom «normal» arbeidstid. Noen foreldre må jobbe kveldstid, mens andre velger det. Jeg mener barnehagen i større grad kan støtte disse familiene.

Klikk der!-konferansen:

Eksklusivt for barnehagen

Våren 2012 arrangeres Klikk der!-konferansen i Bergen, Oslo og Ålesund. Dette er den eneste konferansen om digital teknologi som henvender seg eksklusivt til førskolelærerne og barnehagen.



Førstelektor Nina Bølgan ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) er hjernen bak Klikk der!-konferansen, riktignok med stadig flere gode hjelpere siden den første konferansen ble arrangert i 2006.

– Formålet med *Klikk der!* er å inspirere førskolelærerne til digitalt arbeid i barnehagen. Målet er videre å gjøre barna til produsenter som styrer over sitt eget arbeid ved datamaskinen, de skal ikke bare bli spillkonsumenter. Derfor vil *Klikk der!* også presentere prosjekter som tar i bruk flere digitale verktøy enn bare datamaskinen. Skal barna lære å mestre og kunne, må imidlertid de voksne i barnehagen også mestre og kunne, sier Nina Bølgan til Første steg.

På barnas premisser

Selv om digital teknologi ikke lenger kan kalles «ny» teknologi, mener Bølgan det fortsatt er lite kunnskap blant førskolelærere om den digitale teknologiens muligheter. På spørsmål om ikke barn kanskje bør skjermes fra datamaskinen heller enn å eksponeres for den – de fleste barn kommer i dag fra hjem der det er minst én pc i huset – sier hun at det er nettopp det å la barna utforske mulighetene som digi-



Barbro Hardersen er både førskolelærer og medievitner, og prosjektleder for det barnehagerettede arbeidet ved Senter for IKT i utdanningen (privat foto).

tale verktøy byr på sammen med interesserte voksne som er poenget.

Hun påpeker at det i tilknytning til barnehagens rammeplan fra 2006 finnes flere temahefter i tillegg til *TEMAHEFTE om «IKT i barnehagen»* (skrevet av Bølgan selv) som støtter opp under formålet med *Klikk der!* Disse er *TEMAHEFTE om barns medvirkning* (av Berit Bae mfl), *TEMAHEFTE om de minste barna i barnehagen* (av Ninni Sandvik) og *TEMAHEFTE om språklig og kulturell mangfold* (av Marit Gjervan). Disse tar opp etikk, og bruk av kamera i barnehagen.

Bloggende barnehagebarn

Et av temaene som presenteres på vårens konferanser er et prosjekt ved Liane barnehage i Porsgrunn, der digitale verktøy brukes i pedagogisk dokumentasjon, og med barn som medvirkende i digitalt arbeid.

Et annet tema står Kulturparken barnehage i Oslo ansvarlig for, der barna blogger om et kunstprosjekt i barnehagen.

KONFERANSENE VÅREN 2012

- Klikk der! i Bergen arrangeres 10. februar. Konferansen arrangeres som en del av den lokale Utdanningskonferansen, og supplert med lokale foredragsholdere.
- Klikk der! i Oslo arrangeres 16. mars.
- Klikk der! i Ålesund arrangeres 19. april, supplert med foredragsholdere fra lokale barnehager samt fra Høgskulen i Volda.

For de interesserte som vil vite mer om de tre konferansene, anbefaler Bølgan nettstedet <http://blogg.hioa.no/klikkder/>

I Førresfjorden barnehage arbeider personale og barn med språk på mange måter, og det siste verktøyet de har skaffet seg er en snakkende penn! Styrer Bente Halvorsen forteller mer på konferansen.

Blant hovedaktørene på konferansene er Barbro Hardersen ved Senter for IKT i utdanningen (IKT-senteret, der Hardersen, selv både førskolelærer og medievitner, er prosjektleder for barnehagerett arbeid. IKT-senteret er underlagt Kunnskapsdepartementet). Hardersen vil fortelle om IKT-senterets strategi og satsing i barnehagesektoren.



Intervjuet konferansearrangør:

Nina Bølgan (nina.bolgan@hioa.no) er foruten å være førstelektor ved HiOA, også medlem av barnehageprosjekt-fagrådet til Senter for IKT i utdanningen (foto: Arne Solli, Første steg).

Dette er ditt

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

Bruk muligheten!



Jeg mottar med glede tips

om temaer du mener fortjener
plass i Første steg.
Bruk vedleggsfil.

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

Arne Solli



Av Bjørn Saugstad advokat i Utdanningsforbundet



Arbeidsavklaringspenger

Arbeidsavklaringspenger erstatter rehabiliteringspenger, attføringspenger og tidsbegrenset uførepensjon. Det kreves minst 50 prosent nedsatt arbeidsevne og at mottakeren går til behandling.

Etter at en arbeidstaker har fått sykepenger fra NAV i det antall sykepengedager vedkommende har krav på, vil han eller hun kunne ha rett til andre trygdeytelser.

Etter 1. mars 2010 kan man overfor NAV kreve arbeidsavklaringspenger. Denne type trygdeytelse erstatter rehabiliteringspenger, attføringspenger og tidsbegrenset uførepensjon. For å få arbeidsavklaringspenger må en del vilkår være oppfylt.

Arbeidstakeren må være mellom 18 og 57 år, se folketrygdloven (seinere i denne artikkelen forkortet som ftrl) § 11-4.

Utgangspunktet er også at vedkommende har et forutgående medlemskap i folketrygden og oppholder seg i Norge, se ftrl §§ 11-2 og 11-3. Men en kan likevel få slik ytelse dersom en får medisinsk behandling eller deltar på et arbeidsrettet tiltak i utlandet.

Minst 50 prosent nedsatt arbeidsevne

Hovedregelen er at arbeidsevnen er nedsatt med minst 50 prosent. Dette må skyldes «sykdom, skade eller lyte og i en slik grad at vedkommende hindres i å beholde eller skaffe seg inntektsgivende arbeid», se ftrl §§ 11-5 og 11-13. Videre er det et vilkår at vedkommende har behov for aktiv

behandling, arbeidsrettet tiltak, eller får oppfølging av NAV for å bli i stand til å skaffe seg eller beholde arbeid, se ftrl § 11-6.

I tillegg stilles det krav om at det skal sendes meldekort til NAV hver fjortende dag for at en arbeidstaker skal få arbeidsavklaringspenger, se ftrl § 11-7. Det er viktig at mottakeren, uten rimelig grunn, ikke lar være å melde seg på fastsatt dag. Da kan retten til ytelser falle bort fra den dagen vedkommende skulle ha meldt seg og til han eller hun melder seg på ny.

Det er også oppstilt som vilkår for å få arbeidsavklaringspenger at mottakeren bidrar aktivt i prosessen for å komme i arbeid, se ftrl § 11-8. De kravene som kan oppstilles til egenaktivitet, skal tilpasses den enkeltes funksjonsnivå og skal fastsettes ved innvilgelse av ytelsen.

Det kan gis arbeidsavklaringspenger i ventetiden fram til det er utarbeidet aktivitetsplan og før aktiv behandling eller et arbeidsrettet tiltak er startet. Videre kan det gis slik stønad inntil fire måneder i de tilfeller der medlem av folketrygden skal vurderes for uførepensjon.

Hvor mye utgjør så arbeidsavklaringspengene?

66 prosent av arbeidstakerens pensjonsgivende inntekt i året før

arbeidsevnen ble nedsatt med minst halvparten, danner grunnlag for hva som kan gis i arbeidsavklaringspenger, se ftrl §§ 11-15 og 11-6. Det gis ikke arbeidsavklaringspenger for pensjonsgivende inntekt som overstiger seks ganger folketrygdens grunnbeløp, se ftrl § 11-15. Per dato utgjør folketrygdens grunnbeløp per år 79 216 kroner. Seks ganger folketrygdens grunnbeløp er da 475 296 kroner.

Minste årlige ytelse etter ftrl § 11-16 utgjør to ganger folketrygdens grunnbeløp, det vil si 158 432 kroner.

Hvor lenge kan arbeidsavklaringspenger gis? I utgangspunktet kan en få slik ytelse så lenge det er behov for det, men hovedregelen er at arbeidsavklaringspenger ikke gis for en lengre periode enn fire år, se ftrl § 11-10. Etter dette tidspunktet kan det gis uførepensjon. Regler om uførepensjon følger av ftrl kap. 12.

Fra hvilket tidspunkt kan arbeidsavklaringspenger gis?

Arbeidsavklaringspenger kan tidligst gis fra det tidspunkt da kravet om en slik ytelse ble fremmet. Det vil derfor være lurt at krav framsettes i god tid før utløpet av perioden det kan gis sykepenger for.

Viktig å være klar over

De som mottar arbeidsavklaringspenger, skal få jevnlig oppfølging fra NAV. I forbindelse med at det innvilges arbeidsavklaringspenger avtales det individuelle oppfølgingstidspunkter der NAV sammen med mottakeren skal vurdere om vilkårene for rett til ytelse fortsatt er oppfylt og om vedkommende har den ønskede framdrift mot målet om å komme i arbeid, se ftrl § 11-11.

Dersom mottaker av arbeidsavklaringspenger oppholder seg i institusjon med fri kost og losji, blir arbeidsavklaringspengene redusert.

I de tilfellene der vedkommende utholder varetekt eller straff, gis ikke arbeidsavklaringspenger. Unntaket vil være dersom arbeidstakeren arbeider for en arbeidsgiver utenfor anstalt etter straffegjennomføringsloven.

„ ... hovedregelen er at arbeidsavklaringspenger ikke kan gis for en lengre periode enn fire år, Etter dette tidspunktet kan det gis uførepensjon.

Elisabet Rishaug

En barnehage er hva folka i den gjør den til

Er base- og sonebarnehager «farlige»? Fagfolk er spesielt skeptisk til de yngste barnas trygghet og utbytte av denne type driftsform og det etterlyses forskning på de ulike organiseringsformene. Jeg er helt enig i at forskning er viktig, men hva skal vi gjøre mens vi venter på forskningsresultatene?

Jeg arbeider som daglig leder i en avdelingsfri barnehage, hvor jeg har ansvar for 88 barn og 20 ansatte. Er det noen som tror jeg vil la tiden gå og la disse 108 menneskene fungere sammen i et farlig miljø frem til forskningsrapporter foreligger? Jeg anser meg selv og mine kollegaer som dyktige pedagoger med høy faglighet og god etikk.

En barnehage er ikke et bygg. En barnehage er hva folka i den gjør den til. Vi har valgt å gjøre 2600 kvadratmeter til et trygt sted å være. Uansett hvor på det området barna velger å leke, eller med hvem de velger å være.

Tilknytning og trygghet

For å skape dette trygge stedet for barn har vi fokus på tilknytning og det å lære og vise alle ansatte forskjellen på tilvenning og tilknytning. Vi gjør alt for at tilvenningen blir god for hvert enkelt barn og foreldre. Det er derimot helt opp til barnet å velge hvem han vil knytte seg til og gjøre til sin trygge havn. Den voksne som blir valgt som barnets tilknytningsperson har som hovedoppgave å alltid være tilgjengelig, og hjelpe barnet til å bli kjent med andre voksne og barn. Av alle kvadratmeter vi har kan barnet velge om han vil benytte seg av alt med en gang, eller begynne med ett lite område. Kanskje vil han ikke utforske mer enn musikkrommet og sandkassen de første ukene? Det er helt greit. Om barnet ser på de andre som en trussel, eller med spenning, får barnet bestemme om han vil være midt i der mye skjer, eller om han vil trekke seg tilbake til et roligere sted. Tilknytningspersonen hjelper barnet å velge eller begrense der som det blir vanskelig å gjøre det selv. Det er ikke sikkert barnet må følges hele tiden, men han skal vite at han kan gå innom sin trygge havn når han selv vil. En havn hvor han får påfyll av trygghet og kjærlighet.

Det å bli valgt som tilknytningsperson er en ære og en tillitserklæring. Noen ganger har du ikke gjort mer enn å smile, være åpen og ha det sinnelaget som nettopp dette barnet liker. Andre ganger må du arbeide ekstra hardt, lete etter det stedet du og barnet kan treffes. I vår barnehage har barna mange voksne

å velge blant. De fleste barna knytter seg til den vi har utnevnt som tilvenningsperson. Dersom denne ikke faller i smak, leter vi sammen med barnet. For lille Vebjørn ordnet alt seg når han fikk være med Orri. Orri som er roligheten selv, og best i fotball! Tilvenningspersonen og pedagogisk leder på teamet vil hele veien ha hovedansvaret for Vebjørn, men det er nok Orri som får være mest sammen med ham.

Det handler om deg og folka du har med deg

For at barn skal være trygge, må de voksne de er sammen med også være trygge og vite hva som er bra for barn. Gjennom veiledning, refleksjon og opplæring av alle ansatte arbeider vi for at det pedagogiske arbeidet skal holde høy kvalitet og være meningsfylt. Vi har hele tiden hatt fokus på å skape en engasjert personalkultur som bygger på tillit, stolthet og fellesskap. Hver ansatt skal oppleve å være del av et fellesskap, der det er trygt å prøve og feile. Der en utfordres og anerkjennes for den en er. Akkurat som barna, trenger vi voksen å oppleve at vi blir sett, hørt og forstått av vår leder og kollegaer. Vi må ikke alltid være enig, men det må være åpnet for dialog. All jobb i og med personalet er med på å skape det barna får oppleve i hverdagen sin.

Får du dine ansatte til å tenke «JEG er viktig», ja da får dere det til. At en som enkeltmenneske kan bety alt for et barn, gjør noe med stoltheten over det yrkesvalget vi har tatt. Stolthet over å inneha en av samfunnets viktigste rolle og av å oppleve at en utgjør en forskjell. Jeg tør å si at vi skal vinne! Så mens vi venter på forskningsresultater gjør vi vårt for at barna i vår barnehage, i trygge omgivelser utvikler ferdigheter, kunnskap og holdninger som er nødvendige for livslang læring.

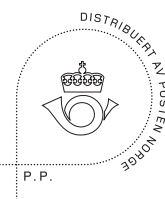
Jeg håper alle som arbeider i barnehage, uansett form, tør å tenke sånn. Ved å skape en vinnerkultur kan dere klare alt og ingen vil kunne si at deres bygg er farlig for barn. Jeg ønsker ikke en konkurranse mellom ulike driftsformer, men en holdningskampanje for å gjøre hver enkelt barnehage god for barn. Det handler kun om deg og folka du har med deg!



Elisabet Rishaug (elisabetris-haug@gmail.com) er daglig leder av Kladden Kanvas-barnehage i Bergen (privat foto)

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

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Kurs for ansatte i barnehagen – våren 2012

8. mars

Skapende matematikk

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)
Foreleser: Camilla Grieg

Kan vi stimulere barnas matematiske kompetanse gjennom eksperimentelle og lekende arbeidsmåter med form og farge? Med fargesterke fotos, eksempler og praksisnære fortellinger presenteres ulike muligheter for utvikling av matematisk kompetanse.

Dette er et praktisk og lekende kurs. Ha med deg egen maleskjorte.

29. mars

De yngste barna i barnhagen

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo
Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)
Forelesere: Gerd Abrahamsen, Nina Winger, Brit Johanne Eide, Ellen Os, Nina Johannesen, Ninni Sandvik og Anne Greve

Utdanningsforbundet ønsker med dette å følge opp arbeidet med de yngste barna i barnehagen. Hva vil det si å kunne innta barneperspektivet? Hvilket syn har vi på barns lek og lekerutiner? Hva innebærer respekt for småbarns kompetanser?

16. april

Være sammen – om å utvikle sosial kompetanse for barn i førskolealder

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)
Forelesere: Torhild Roland Vetvik, Eivind Skeie og Pål Roland

“Være sammen”-prosjektet foregår i over 20 barnehager i Agder. Målet er å utvikle et program om sosial kompetanse og økt inkludering gjennom autoritative voksne og medvirkende barn.

På dette kurset vil innhold, arbeidsmåter og resultater i prosjektet bli lagt fram.

3. mai

Frittgående barn på beite

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 900 (medlem) 1700 (ikke-medlem)
Forelesere: Dag H. Steinset og Elisabeth M. Nilsen

Barnehagen har ansvar for å ta vare på barnekulturen og den frie leken. Med utgangspunkt i boka “Ut og lek – liv og lyst i naturbarnehagen” får du innblikk i en barndom full av livsutfoldelse.

På dette kurset ønsker vi å inspirere til å gjenopprette statusen til den frie leken og at det er barna som har kompetanse på lek.



Påmelding og mer informasjon:
www.utoanningsforbundet.no/kurs
post@utoanningsakademiet.no – tlf.: 24 14 20 00